Revista de Ciências Humanas | ISSN 2236-5176

DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM TEMPOS DE PANDEMIA: PENSANDO O ACOLHIMENTO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

CHALLENGE AND POSSIBILITIES IN PANDEMIC TIME'S: THINKING ABOUT THE RECEPTION AT CHILD EDUCATION CONTEXT

Sandrelena da Silva Monteiro[1]

Raquel Rinco Dutra Pereira[2]

RESUMO: Sob os impactos da pandemia da COVID-19, pesquisadores e professores envolvidos com a Educação Infantil se veem diante do desafio do cuidado educacional com as crianças pequenas. Nesse contexto, esta escrita tem como ponto de partida a análise de documentos governamentais e não governamentais sobre as crianças e a Educação Infantil, percorrendo o que tem sido proposto como atuação para os profissionais em relação ao atendimento ao seu público-alvo, culminando no exercício de pensar o futuro, tão incerto, de retorno às atividades presenciais. A partir da concepção de acolhimento enquanto um processo, defendemos que as ações para sua efetivação não devem ser planejadas para um futuro incerto, quando do retorno das atividades presenciais, mas sim devem ter lugar, desde agora, nas condições em que estamos vivendo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Criança. Pandemia. Acolhimento.

ABSTRACT: Under the impacts of COVID-19 pandemic, researchers and professors engaged with child education found themselves facing the challenge of educational care with small children, in their homes. It is in this context that writing has as starting point the analyzes of document whose belong or not the government about children and a child education, walking through what has been proposed as performance for education professionals and support for themselves, reaching the exercise of thinking about the future, so uncertain, of returning of in person activities. Based on a concept of reception as a process, we defend that actions for its implementation should not be a planning for uncertain future, when the return of in person activities, but should take place until now, in the condition that we are living.

Keywords: Child Educational. Child. Pandemic. Reception.

Introdução

Tempos de pandemia... O que efetivamente significa isso?

Talvez ainda não saibamos responder a essa questão, no entanto, os efeitos desse "tempo", em todo o planeta Terra, já são sentidos nas dinâmicas sociais. As crianças, pessoas em formação, não ficam isentas dessas afetações. Em alguns contextos, sim, são elas as mais afetadas, assoladas pelas demandas cotidianas, e nem sempre os adultos se dão conta disso.

1Professora da Faculdade de Educação da UFJF. Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Coordenadora do Grupo ACOLHE: estudos e pesquisas em Educação, Desenvolvimento e Integralidade Humana. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diversidade (NEPED/FACED/UFJF). E-mail: sandrelenasilva@yahoo.com.br

2Pedagoga, Mestranda em Educação pelo PPGE-UFJF. Professora da Educação Básica. E-mail: raquelrincodutra@gmail.com

No âmbito da educação escolar, a criança tem estado presente em muitos discursos. No entanto, infelizmente, nem sempre considerada como pessoa humana em desenvolvimento, cidadã de direitos, dentre eles o direito à vida e à educação. Em se tratando da criança pequena, de zero a cinco anos, nos colocamos no âmbito da Educação Infantil e somos convocadas a pensar como tem se dado, nesse momento, o atendimento educacional a essas crianças. Que valores estão em pauta? Que valores fundamentam as preocupações expressas nos documentos oficiais? O que nos dizem os documentos sobre essas crianças e sobre o tipo de atendimento nesses tempos de pandemia?

São esses questionamentos que nos impulsionaram a fazer esse estudo que se ampara na abordagem metodológica qualitativa, estruturada em uma análise documental, tendo como ponto de partida a análise de documentos governamentais e não governamentais sobre as crianças e a Educação Infantil. Isso se dá no sentido de compreendermos o que tem sido proposto como atuação para os profissionais da educação em relação ao atendimento do seu público-alvo, culminando no exercício de pensar o futuro, tão incerto, de retorno às atividades presenciais. Nesse percurso, visualizamos como objetivo mais amplo pensar os desafios e as possibilidades que envolvem a questão do acolhimento no contexto da Educação Infantil.

(Re)visitando documentos: proposições e problematizações sobre o Ensino Remoto Emergencial...

As crianças pequenas[3] constituem o público-alvo da Educação Infantil. E, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 (BRASIL, 2020a), a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, objetiva o desenvolvimento integral da criança em suas dimensões física, psíquica, intelectual e social, além de complementar as ações da família e da comunidade.

Ao analisar a LDB 9394/96, observamos que não há uma menção ao papel do educador, considerando as especificidades da Educação Infantil. As orientações relacionadas ao seu papel são apresentadas de forma ampla, contemplando todas as etapas da Educação Básica. De acordo com esse documento, cabe-lhe participar da proposta pedagógica das escolas, promover a aprendizagem dos alunos, articular atividades que possam proporcionar a interação entre escola e família.

Com um olhar mais cuidadoso, encontramos na Base Nacional Comum Curricular de 2018 (BRASIL, 2020b) que um dos principais objetivos da Educação Infantil é a ampliação

3Aqui chamamos "crianças pequenas" aquelas que estão na faixa etária de 0 a 5 anos. Tal denominação não desconsidera ou desconhece as especificidades de cada idade e é apenas uma forma abrangente de nos referir a todas as crianças, público-alvo da Educação Infantil.

das experiências, dos conhecimentos e das habilidades das crianças. Isso permitiria novas aprendizagens já que se atuaria "de maneira complementar à educação familiar." (BRASIL, 2020b, p. 36). Além disso, caberia ao educador da Educação Infantil o papel de "refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. " (BRASIL, 2020b, p. 39).

Segundo a Base (doravante BNCC), as ações propostas pelo educador devem visar ao desenvolvimento de experiências que permitam à criança o conhecimento e o cuidado de si mesma e com os outros, bem como a compreensão da importância de sua interação com tudo que a cerca - a natureza, a cultura e as relações interpessoais. O documento discorre sobre a importância do acompanhamento do desenvolvimento e progressão de cada criança, observando suas potencialidades, aprendizagens e avanços. Recomenda que tal acompanhamento deva ser realizado através de diferentes registros como relatórios, portfólios, desenhos, entre outros, porém sem o caráter de classificação ou rotulação já que a intencionalidade desses registros é "reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças." (BRASIL, 2020b, p. 39).

Estes documentos, bem como os conceitos, objetivos e funções, foram construídos e legitimados em um tempo em que esse atendimento educacional acontecia de forma presencial, em espaços específicos, nas instituições escolares de Educação Infantil. No entanto, será que continuam válidos nos dias atuais, já que, em função da pandemia da COVID-19, houve o fechamento das instituições escolares e o distanciamento social? As crianças pequenas estão longe das creches e pré-escolas, fisicamente distantes dos profissionais para quem esses documentos foram construídos. Será possível cumprir as orientações levando em consideração a atual proposta de Ensino Remoto Emergencial (ERE)? Que desafios e possibilidades existem no campo da Educação Infantil nesses tempos de pandemia?

Março de 2020, o Brasil se vê impactado pela pandemia da COVID-19. Como principal medida de biossegurança, foi recomendado o distanciamento social. Com ele, o fechamento das instituições escolares. Docentes e não docentes foram orientados a ficar em casa e as crianças também.

Visto inicialmente como férias fora de época, com o passar dos dias, o distanciamento social foi assumindo configurações preocupantes, pois não havia uma previsão de duração do mesmo. Os impactos econômicos, políticos e sociais assumiram características de crise local,

nacional, mundial. Impactos na saúde física e mental de proporções ainda não calculáveis. Os adultos começam a manifestar desconforto, desconfiança, desesperança, medo, incerteza e têm que lidar com perdas, para muitos, irrecuperáveis.

Em meio a esse contexto, as autoridades responsáveis pela educação brasileira começam a sinalizar para a adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) publica a Portaria n° 343 (BRASIL, 2020c) e dá o pontapé inicial para que as aulas presenciais pudessem ser substituídas por aulas em meios digitais enquanto durasse a pandemia da COVID-19. No entanto, essa Portaria trata apenas do Ensino Superior, não fazendo menção à Educação Básica.

No dia 18 de março de 2020, uma Nota de Esclarecimento do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020d), doravante CNE, aponta sobre a possibilidade de realização de atividades a distância também na Educação Básica, atribuindo aos Sistemas de Ensino autorizar e organizar as mesmas. Desde então, intensificam as discussões quanto à viabilidade desta proposta de trabalho para a Educação Básica, em especial para a Educação Infantil, por suas especificidades e, mais particularmente, pela idade das crianças atendidas.

Ao recorrer à atual LDB, encontramos em seu artigo 32, § 4º, a previsão de ensino a distância para o Ensino Fundamental como complementação de aprendizagem ou em situações emergenciais. No artigo 36, § 11, há a possibilidade da educação a distância para o Ensino Médio. No entanto, no que se refere à Educação Infantil, não encontramos referências na Lei.

Diversos setores e organizações intensificaram os debates em torno da adequação ou não do ensino remoto para as crianças pequenas. Em 28 de abril de 2020, o CNE aprova o Parecer 05/2020, que trata da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento de carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Em relação à Educação Infantil, assim se expressa:

> No sentido de contribuir para minimização das eventuais perdas para as crianças, sugere-se que as escolas possam desenvolver alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais. Deste modo em especial, evitaria a necessidade de reposição ou prorrogação do atendimento ao fim do período de emergência, acompanhando tão somente o mesmo fluxo das aulas da rede de ensino como um todo, quando do seu retorno. (BRASIL, 2020e, p. 9).

Aqui se estabelece um questionamento ante a atitude do CNE de recomendar que as escolas desenvolvam materiais de orientações às famílias. Afinal, o que seria mais relevante – o cuidado com a criança ou o cumprimento de uma pseudo hora-aula? Tal problematização se faz uma vez que, em grande parte do texto do referido Parecer, a ênfase recai sobre a discussão do calendário escolar. Será que deve ser essa a preocupação primeira dos cuidados com as crianças pequenas nesse contexto de distanciamento social?

Ainda, segundo esse Parecer, as instituições de Educação Infantil devem elaborar orientações e sugestões para que a família possa realizar as atividades com as crianças em suas casas. Ao pensar em como atender a essa demanda, uma pergunta nos faz refletir: Como ensinar aos pais a ter intencionalidade (pedagógica)? Isso porque "as atividades, jogos, brincadeiras, conversas e histórias propostos devem ter sempre a intencionalidade de estimular novas aprendizagens." (BRASIL, 2020e, p. 10). O simples envio de material, com orientações sobre o "como fazer", atenderia a essa necessidade?

Quanto ao contato com as famílias, reitera que "deve-se, ainda, admitir a possibilidade de tornar o contato com os pais ou responsáveis pelas atividades mais efetivo com o uso de internet, celular ou mesmo de orientações de acesso síncrono ou assíncrono, sempre que possível." (BRASIL, 2021e, p. 10). Talvez aqui pudesse acontecer um processo de formação didático-pedagógica com os pais em que eles poderiam cumprir as atividades com "intencionalidade". Seria esse o propósito?

As crianças pequenas aprendem e se desenvolvem, especialmente, brincando. Mas a criança já não o faz o tempo todo em casa? Como ensinar aos pais a ter nessas brincadeiras uma intencionalidade de aprendizagem e desenvolvimento como o fazem os professores? Seria isso o recomendado pelo Parecer 05/2020?

Além disso, o que o Parecer chama de atividades informais? Há informalidade na relação entre a escola e a família? Se são informais, por que a necessidade de serem atividades sistemáticas? Quando fala de instrumento de resposta e *feedback*, estes teriam qual objetivo? Ocupariam o lugar objetivo dos relatórios avaliativos dos professores, tal qual recomendado pela BNCC?

Caso a escola opte por enviar, impresso, o "material de suporte pedagógico organizado pelas escolas para as famílias", se a família não tem condições do contato remoto com a escola, teria ela condições reais para o desenvolvimento de atividades, com intencionalidade de aprendizagem e desenvolvimento, dentro do proposto pela escola?

Quando faz as orientações sobre quais atividades devem ser indicadas, de acordo com cada faixa etária, sobressai, mais uma vez, a tônica do cumprimento de um currículo que é

especificidade do trabalho pedagógico docente. No entanto, há algo que talvez possa ser a brecha que procurávamos no Parecer que pode ajudar a dar prosseguimento a essa reflexão. Tal brecha se encontra nas orientações para as crianças da pré-escola, de 4 e 5 anos:

> As escolas e redes podem também orientar as famílias a estimular e a criar condições para que as crianças sejam envolvidas nas atividades rotineiras, transformando os momentos cotidianos em espaços de interação e aprendizagem. Além de fortalecer o vínculo, este tempo em que as crianças estão em casa pode potencializar dimensões do desenvolvimento infantil e trazer ganhos cognitivos, afetivos e de sociabilidade. (BRASIL, 2020e, p. 10).

Seriam estas orientações possíveis de serem estendidas às famílias de crianças menores? Poderiam haver, nessas atividades rotineiras da casa, espaços/tempos para a intencionalidade de aprendizagem e desenvolvimento? Caso a resposta seja positiva, será que, por ser algo comum a toda a família, seriam mais significativas e possíveis de serem potencializadas em relação às atividades planejadas pela escola? O diálogo da escola com as famílias poderia ser nesse sentido? Seriam consideradas as especificidades de cada cotidiano familiar, seus espaços, tempos e recursos? Se são consideradas "atividades informais", talvez possamos apostar nossas fichas nessas atividades que se fazem no que é cotidiano, significativo para cada família.

No entanto, se optarmos por esse caminho, há que se ter uma tomada de consciência de que escolhemos abrir mão daquilo que seria o planejamento/programação do currículo da escola ou sistema de ensino para aquilo que é a realidade de vida concreta de cada criança, no contexto de sua casa, de sua família. Assim sendo, é possível que os valores que fundamentem o contato da escola com a família, bem como as interações, sejam outros.

Estamos dispostos a esse desafio? Dispostos a reinventar, mais uma vez, a Educação Infantil, agora abrindo mão do nosso pseudo-poder de detentores de todo o conhecimento para, finalmente, (re)conhecer e valorizar as possibilidades concretas de cada família, dando-lhes apoio para que potencializem as relações que a criança estabelece com o meio em que está vivendo e com as pessoas com as quais está se relacionando? Talvez possamos almejar oferecer um apoio aos responsáveis por essas crianças, uma vez que eles também são pessoas humanas, vivendo esses tempos de pandemia e que, não raras vezes, estão vivendo aflições e desafios? Talvez estejamos diante da possibilidade do exercício de construção da tão sonhada relação participativa e respeitosa entre escola e família.

O Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância (NCPI)[4] produziu o documento "Repercussões da Pandemia de COVID-19 no Desenvolvimento Infantil" (NCPI, 2020) no qual apresenta diversos dados que apontam para as consequências do distanciamento social. De forma bastante abrangente, busca orientar profissionais da área da saúde, educação e cuidadores sobre os desafios que os dias atuais trazem para a primeira infância. Além de colaborar no entendimento das repercussões da pandemia no desenvolvimento infantil, apresenta sugestões de estratégias para lidar com esses desafios durante e após a crise.

Mais especificamente no item que trata das repercussões na educação, aponta como um dos principais desafios o fato de "as crianças ficarem em casa por longos períodos, muitas vezes sem ter alguém com disponibilidade e/ou condições para lhes dar atenção e lhes garantir os cuidados necessários." (NCPI, 2020, p. 29). Isso pode gerar riscos de uma exposição precoce e em demasia às mídias como TV, celulares e tablets. Nesse item, são retomadas as orientações da Sociedade Brasileira de Pediatria, que aconselha que crianças menores de 2 anos não devem ser expostas às telas e para aquelas, entre 2 e 5 anos, o tempo não deve exceder a uma hora diária. Assim, se posicionam no sentido de:

> Tanto por questões de saúde quanto por razões pedagógicas, o ensino a distância não é um recurso recomendável para crianças na primeira infância. Esse tipo de atividade está na contramão do que propõe a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que organiza o currículo na educação infantil por campos de experiências concretas, interativas, lúdicas e integradoras de várias áreas de conhecimento. Esse tipo de atividade não consegue ser alcançada de forma virtual. Estudos mostram ainda que a aprendizagem da criança tende a ser fragmentada e descontextualizada quando ela está exposta a telas, sem interações reais. (NCPI, 2020, p. 30).

Interessante observarmos o fato de um documento não governamental estar mais atento às recomendações e orientações da BNCC que o próprio documento produzido pelo próprio CNE.

O documento organizado pela NCPI alerta, ainda, para a situação das crianças oriundas de famílias em situação de pobreza. Essas crianças, acostumadas a frequentar diariamente a Educação Infantil, com todos os benefícios que ela oferece, podem estar sofrendo carências, por exemplo, de alimentação e higiene adequadas, além das aflições

4 O Núcleo Ciência pela Infância (NCPI) é uma iniciativa colaborativa que produz, traduz e dissemina o conhecimento científico sobre o desenvolvimento na primeira infância, com o intuito de fortalecer e qualificar programas e políticas públicas que impactem positivamente crianças brasileiras em situação de vulnerabilidade social. O NCPI é composto por seis organizações: Fundação Bernard van Leer; Center on the Developing Child e David Rockefeller Center for Latin American Studies, ambos da Universidade de Harvard, Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal; Insper e Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.

comuns aos dias atuais. Defende que cabe aos gestores públicos a busca por estratégias para apoiar e orientar as famílias nesse momento.

O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB)[5], ao se posicionar em relação à consulta pública da "Proposta de parecer sobre a reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da Covid-19", aponta que a reorganização do calendário letivo, proposta pelo CNE, apresenta implicações de natureza grave para creches e pré-escolas enquanto instituições educacionais, para seus profissionais, para as crianças atendidas e suas respectivas famílias.

O MIEIB destaca o caráter interacional dos currículos da Educação Infantil e o fato de a ação pedagógica de seus profissionais, os quais têm formação inicial específica, ser articulada à ação da família e da comunidade e não sobreposta. Dizer que há uma dimensão interacional na estruturação dos currículos e práticas pedagógicas implica dizer que tais atividades

> [...] são organizadas pelas/os profissionais da educação infantil a partir da aproximação e da compreensão das ações, relações e, especialmente, das brincadeiras e demais formas de interação que bebês e crianças estabelecem com seus pares e com diferentes adultos, e não de conteúdos preestabelecidos e organizados de modo *apriorístico*. (MIEIB, 2020, p. 2).

Outra observação de grande importância registrada no documento produzido pelo MIEIB diz respeito ao fato de que esses currículos são "organizados a partir das experiências e dos saberes produzidos pelos bebês e pelas crianças pequenas articulados aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico." (MIEIB, 2020, p. 2). Aponta, também, que as propostas sugeridas pelo CNE possuem "forte caráter escolarizante", o que pode vir a se configurar como fator de estresse tanto às crianças quanto aos adultos, que não têm formação/preparo para tal intento, considerando ainda a precariedade de vida de muitas famílias, ampliando ainda mais o fosso das desigualdades sociais e educacionais.

O MIEIB finaliza seu posicionamento retomando a discussão sobre o cumprimento do calendário escolar, afirmando que o não cumprimento deste "não trará prejuízos maiores do que os já causados pelo avanço da Covid-19." (MIEIB, 2020, p. 3). Dito isso, afirma que não

5 Movimentos Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), movimento social, no âmbito nacional, constituído por 26 Fóruns Estaduais e 1 Fórum Distrital de Educação Infantil. Ainda fazem parte Fóruns regionais e municipais, em todo o território nacional, que têm presença importante nas discussões referentes à Educação Infantil.

se justificam as "sugestões de atividades às famílias" como proposto pelo CNE. Não obstante o posicionamento do MIEIB, as proposições foram publicadas no Parecer CNE 05/2020.

A sociedade civil, fazendo uso do conhecimento construído por grupos de pesquisa, movimentos organizados entre pesquisadores e estudiosos do desenvolvimento e aprendizado infantil, da infância e das condições de vida das crianças, tem se manifestado com argumentos consolidados sobre a proposição do ERE para a Educação Infantil nesses tempos de pandemia. No entanto, estes parecem não serem ouvidos e/ou considerados, uma vez que os documentos advindos dos órgãos governamentais prosseguem com suas orientações.

O Parecer CNE 05/2020 foi corroborado no dia 07/07/2020 pelo Parecer CNE 11/2020, que trata de orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Este último se difere do primeiro, pois traz perspectivas para a retomada das atividades educacionais presenciais.

Chama a atenção o fato de já estar havendo uma mudança das orientações, tirando o foco do atendimento a distância para a preocupação com o retorno. Essa atenção quanto ao retorno se faz de grande importância, pois todos nós temos o desejo de que isso aconteça o quanto antes, mas sem colocar em risco a vida de milhares de pessoas, adultos e crianças.

Dentre essas recomendações para o retorno, em meio às medidas sanitárias, há uma constante da proposição de acolhimento. No entanto, como pensar em acolhimento para um retorno, em um futuro incerto, se ainda não o conseguimos no momento presente? Acolhimento não se improvisa, já que é uma construção que exige empatia, dedicação e tempo. Não seria agora o momento de começarmos a construir esse acolhimento sem o foco de nossa preocupação e esforços em um ERE para a Educação Infantil? Mais uma vez, o pensamento nos leva à reflexão sobre o que realmente é prioridade da Educação Infantil e do cuidado com as crianças pequenas nesses tempos de pandemia.

Tendo em mente que as ações dos profissionais da Educação Infantil junto às famílias e crianças nesses tempos de pandemia são repletas de desafios, mas, também, de possibilidades, caminhamos no sentido de pensar esse processo de acolhimento. Ao conceber o acolhimento enquanto processo, defendemos que as ações para sua efetivação não devem ser um planejamento para um futuro incerto, quando do retorno das atividades presenciais, mas sim devem ter lugar desde agora nas condições em que estamos vivendo.

Cientes de que "as experiências vivenciadas nas instituições de Educação Infantil são, em grande medida, distintas das vividas no contexto familiar" (MIEIB, 2020, p. 3), destacamos que muitas famílias necessitam de um apoio intersetorial das políticas públicas no sentido de dar suporte adequado ao desenvolvimento das crianças pequenas. Quando os filhos

nascem, os pais não aprendem, como em um passe de mágica, a cuidar dos mesmos, em suas múltiplas dimensões, sendo assim, há que se pensar em formas de dar apoio às famílias para que possam estar mais atentas aos cuidados e possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas nesse tempo de pandemia. O que não significa o envio de apostilas com atividades a serem desenvolvidas com as crianças e sim o apoio para que as famílias aprendam a conviver, da melhor forma possível, com suas crianças pequenas. Desse modo, o MIEIB (2020) traz a compreensão de que

> toda e qualquer recomendação às famílias poderá ser direcionada para que adultos e crianças se relacionem de modo afetuoso, pautadas na escuta atenta e diálogo, e que, sobretudo, permitam que estes produzam saberes sobre as experiências que vivenciam durante o distanciamento social. (MIEIB, 2020, p. 2).

Acolhimento na relação escola-família: proposições a partir de um entendimento sobre valores

Após esse percurso, dialogando com documentos governamentais e não governamentais, o que fica efetivamente como orientação? O que realmente devemos fazer? Há escolhas? Enviar ou não enviar atividades online ou impressas para as famílias realizarem com as crianças pequenas? Se a opção for por enviar, que tipo de material deve ser enviado? Que conteúdo deve ser priorizado? Bastaria pegar o planejamento que seria desenvolvido na escola e enviar para casa? Uma transferência de lugar de realização e de mediadores com as mesmas atividades?

Aqui abrimos um parêntese para pensar... Como é a vida de cada uma dessas crianças? E as famílias? Com quem eles interagem – adultos, irmãos mais velhos, irmãos mais novos, primos? Será que há algum animalzinho de estimação como cachorro, gato, passarinho, galinha, cavalo, vaca, tartaruga? Como é o espaço da casa? Tem quintal? É um apartamento grande ou pequeno? Há corredor, sala, quantos quartos? Ou será que é um "barraco de uma porta só"? E os móveis? Será que há uma mesa ou cama onde possam brincar de cabana? Televisão, computador, celular, joguinhos eletrônicos? Será que podem brincar de correr dentro de casa? Jogar bola? Pique-pega? Esconde-esconde?

O pensamento nos leva a viajar por todos os espaços que nossa imaginação nos permite criar e tentar ver a quão rica, não importam as condições que essa criança se encontra, pode ser sua vida. O que realmente importa então para esse momento? Que habilidades? Que conhecimentos? Que ensinamentos? E o que nós, enquanto profissionais da Educação Infantil,

podemos realmente fazer? Em que e como podemos contribuir para que esses dias sejam de experiências mais significativas?

Retomando a BNCC, (re)encontramos, na proposta para organização da Educação Infantil, os denominados Campos de Experiência, os quais indicam experiências fundamentais ao desenvolvimento e ao aprendizado da criança. Os cinco campos têm traços comuns que expressam: conhecimento de si mesmo e dos outros, de forma relacional; expressões de sentimentos de pertencimento, respeito e outros valores; conhecimento do próprio corpo e suas possibilidades rítmicas, expressivas, movimentos na relação com o espaço e o tempo; percepção consciente das possibilidades e limitações dos sentidos físicos; brincadeiras como estratégias de aprendizado e desenvolvimento.

No entanto, é incontestável que se, nesses mil modos de a criança ser e estar no mundo, ela tiver a participação de alguma outra pessoa que possa interagir com ela, de forma intencional, todo esse aprendizado e desenvolvimento serão potencializados. Nesse sentido, a presença privilegiada do profissional da Educação Infantil, alguém que estudou e buscou se aprimorar em sua formação para que possa, a cada dia, estar de fato presente nessas dinâmicas infantis, nos dias atuais, não está sendo possível. Como medida de biossegurança, estão distantes, fisicamente, profissionais e crianças. E aqui a recomendação de que os pais possam assumir esse lugar de interlocutor, mas com a clareza de que os pais não são os professores.

O ensino remoto, desse modo, surge como uma possibilidade de, mesmo distantes, os profissionais da Educação Infantil enviarem atividades para que os pais as façam com as crianças. No entanto, os pais não têm a mesma formação que os profissionais. Então, como exigir que eles exerçam a intencionalidade pedagógica como o fazem os professores?

Será que o envio das atividades é a melhor alternativa? Ou seria possível criar, apesar da distância física, um espaço/tempo de interlocução entre profissionais e familiares, não com o objetivo de enviar atividades a serem realizadas com as crianças, mas a fim de compartilhar saberes e fazeres (PIETROBON, 2010) entre escola e casa? Aqui, compreendemos o compartilhar sobre os espaços/tempos como uma possibilidade em relação às atividades das crianças.

E, certamente, o mais importante e urgente nesses tempos de pandemia é a família encontrar, nos profissionais da escola, um ponto de apoio para o diálogo, para o desabafo e também para o aprendizado de como (con)viver com as crianças em seu processo de aprendizado e desenvolvimento. Considerando os dados que têm sido colocados em evidência por algumas pesquisas, não apenas pessoas, mas famílias inteiras têm sofrido impactos que ofuscam o próprio sentido da vida (FRANKL, 2018) frente a tudo que estamos vivendo.

Ao pensar nesse apoio, não se trata apenas de enviar atividades para a criança fazer em casa, mas estabelecer uma relação realmente dialógica (FREIRE, 2004) em que os dois tipos de saberes e fazeres possam se encontrar e potencializar.

Outra questão importante é pensar juntas – escola e família – sobre os valores que fundamentam as prioridades de cada uma e como esses valores podem e devem se implicar ao formar uma escala única de valores (PIAGET, 1973) em prol do desenvolvimento da autonomia intelectual e moral das crianças.

Ao pensar sobre os valores que se fazem presentes, trazemos ao diálogo Frankl (2019) que nos ajuda a ter um melhor entendimento do que estamos falando acerca desse assunto. Para esse autor, a motivação principal do ser humano para a vida se dá na busca de sentido. Essa busca pelo sentido da vida se concretiza na realização de valores. Ao falar de valores, Frankl (2019) os identifica em três categorias: valores criadores; valores vivenciais e valores de atitude.

Os valores criadores são aqueles que o ser humano realiza por meio da criação ou produção. E aqui não importa essencialmente o que se faz, mas a forma como se realiza. Isso porque o que prevalece como valor é aquilo que há de pessoal e específico, "conferindo à nossa existência o seu caráter de algo único, fazendo-a adquirir, assim, pleno sentido." (FRANKL, 2019, p. 206). Outro ponto de reflexão quanto aos valores criadores é que, ao conferir àquela produção/criação algo único e irrepetível, faz de seu criador também alguém único e irrepetível. De outra forma, cumprir uma tarefa escolar, por exemplo, qualquer pessoa pode cumprir, mas fazê-la da forma como a criança "X" a faz, somente ela é capaz de fazer, pois ali está expresso e impresso algo pessoal, específico.

Isso posto, o encaminhamento de atividades para as famílias realizarem em casa com as crianças, por mais dedicadas que sejam, não o farão como a escola o faz. Sendo a criança o elo entre a escola e a família, e não a atividade em si, o que importa aqui são os valores criativos da criança, ou seja, sua produção, sua criação.

Ao lado dos valores criadores existem os valores vivenciais, que se realizam em nossas experiências de vida. São, por exemplo, aquelas experiências proporcionadas pela nossa entrega às maravilhas da natureza, das artes (música, dança e diversas outras formas de expressão) ou, até mesmo, do encontro com o outro, mesmo que essas experiências durem apenas breves instantes. Isso porque "pela grandeza de um momento já se pode medir a grandeza de uma vida." (FRANKL, 2019, p. 113).

Ao considerar esses valores, temos a possibilidade de enriquecermos, através da vivência de nossas experiências de vida, e um momento, por mais simples que pareça, pode

dar sentido a toda a nossa existência. Não seriam esses valores a serem considerados nas relações com as crianças desde a mais tenra idade?

Os valores de atitude se fazem presentes nas ações do ser humano perante um destino inevitável. A realização desse valor se torna possível no momento em que o ser humano se vê diante de um destino em que nada pode fazer para mudá-lo, cabendo, então, aceitá-lo e suportá-lo. O grande mérito está na forma como se suporta e aceita esse destino, revelando assim as atitudes de valentia, dignidade e esperança, pois "a vida do homem conserva seu sentido até as ‹últimas›, até o último suspiro." (FRANKL, 2019, p. 114).

Certamente, nesse ponto, cabe uma reflexão sobre como estamos agindo com as crianças sobre esse tempo de pandemia. O que elas escutam e presenciam quando dizemos ou fazemos? Quais atitudes estamos ensinando a elas em tempos de pandemia? De acordo com Frankl (2015), esse valor dá ao ser humano a capacidade de realizar o sentido mais profundo da vida, uma vez que se realiza o sentido da existência no sofrimento. No momento em que não é possível mudar o destino, é necessária uma mudança de atitude.

No entanto, nos chama atenção, para que possamos avaliar o nosso sofrimento, se é um "sofrimento desnecessário, não seria nenhum serviço, senão atrevimento." (FRANKL, 2015, p. 75). Ensinar às crianças, com nossas atitudes, aprender com as situações de sofrimento é, sem dúvida, um ato de coragem e responsabilidade em função do fato de sermos livres para nos posicionarmos diante dos acontecimentos.

Ao elaborar essa leitura sobre valores, o autor chama a atenção para o fato de que, por mais limitadas que sejam as condições, sempre é possível realizar valores. Ao pensarmos a Educação Infantil em tempos de pandemia, é preciso pensarmos uma educação orientada para o sentido da vida e para a realização de valores, que constituirão estratégias de resiliência (COIMBRA e MORAIS, 2015) a serem desenvolvidas, aprendidas e experimentadas pelas crianças. Uma educação que, mediante os desafios enfrentados, seja capaz de ajudar as crianças, mesmo as pequenas, a tomar consciência de que são seres livres, aptas a resistir às adversidades e às condicionalidades, respondendo à vida com coragem e responsabilidade.

Tanto a família quanto a escola têm sua própria escala de valores e, nesse momento, talvez, mais que em outros tempos, há uma necessidade imprescindível que se constitua uma escala comum de valores em benefício da criança. Isso se torna fundamental, pois é essa escala de valores que permitirá a troca de valores entre ambas:

> Quando há uma troca entre dois ou mais indivíduos, de tal forma que haja benefício recíproco, temos uma dupla relação de valorização constituindo empiricamente o que se pode chamar de 'simpatia' (tudo o que um faz satisfaz ao outro mais do que

> custou ao primeiro). Para que haja essa valorização recíproca há que se ter uma escala comum de valores, sem a qual a troca se faz ao acaso ou não é possível. (MONTEIRO, 2019, p. 94).

Tomar consciência sobre os valores que fundamentam a relação escola-família é certamente um desafio para os dias atuais, mas, também, uma possibilidade de construção do acolhimento.

Acolhimento: uma construção possível

Ao encerrarmos esse texto em que propomos uma reflexão ante os desafios e possibilidades do acolhimento na Educação Infantil, nesses tempos de pandemia, retomamos a ideia de que acolhimento não se improvisa já que é construção do tempo. Por isso, exige empatia, cuidado, dedicação, compreensão e doação ao outro. Acolhimento exige que alguém cative e o outro se deixe cativar, como já nos tem ensinado Antoine de Saint-Exupéry[6], com a narrativa "O Pequeno Príncipe". Mas como fazer isso? Às vezes nos faltam palavras, mas a arte pode nos ajudar. E, ao ouvir a conversa da raposa com o Pequeno Príncipe, temos uma pista sobre esse processo. É com o convite a cativar e a se deixar cativar que encerramos essa escrita:

> E, deitado na relva, ele chorou.
> E foi então que apareceu a raposa:
> – Bom dia – disse a raposa.
> – Bom dia – respondeu educadamente o Pequeno Príncipe, que, olhando a sua volta, nada viu.
> – Eu estou aqui – disse a voz, debaixo da macieira...
> – Quem és tu? – perguntou o principezinho. Tu és bem bonita...
> – Sou uma raposa – disse a raposa.
> – Vem brincar comigo – propôs ele. Estou tão triste...
> – Eu não posso brincar contigo – disse a raposa. – Não me cativaram ainda.
> – Ah! Desculpa! – disse o principezinho.
> Mas, após refletir, acrescentou:
> – Que quer dizer "cativar"?

Aqui, em um primeiro encontro, ainda não era possível brincar juntos, pois ainda não havia ali uma relação de aproximação entre eles, não se reconheciam, não se valorizavam, não havia acontecido a magia do "cativar". Mas o diálogo prossegue e, ao constatar que o Pequeno Príncipe não era "dali", a raposa pergunta o que estava procurando. "Eu procuro

6 A seguir, trouxemos para a construção deste texto alguns trechos da conversa da raposa com o Pequeno Príncipe. De forma a dar fluidez à escrita, não fizemos as referências às páginas nas quais tais escritos se encontram, mas o leitor poderá encontrá-las entre as páginas 67 e 68 da edição de 2004, conforme registrado no item Referências.

amigos" foi a resposta. Objetiva, mas seguida de outra pergunta, naquele momento, ainda mais importante:

> Que quer dizer 'cativar'?
> É algo quase sempre esquecido – disse a raposa – Significa 'criar laços...'.
> [...]
> – Criar laços?
> – Exatamente – disse a raposa. – Tu não és ainda para mim senão um garoto inteiramente igual a cem mil outros garotos. E eu não tenho necessidade de ti.
> E tu não tens também necessidade de mim. Não passo, a teus olhos, de uma raposa igual a cem mil outras raposas.
> Mas, se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro.
> Serás para mim único no mundo.
> E eu serei para ti única no mundo..."

O diálogo continua com um desabafo da raposa: "Minha vida é monótona. [...] Mas se tu me cativas, minha vida será cheia de sol. [...] Por favor, cativa-me [...] – Eu até gostaria – disse o principezinho – mas não tenho muito tempo". Foi nesse ponto do diálogo que começamos a entender o motivo de, nos dias atuais, ser tão difícil fazer acolhimento.

Continuemos ouvindo a raposa: "– Os homens não têm mais tempo de conhecer coisa alguma. Compram tudo já pronto nas lojas. Mas como não existe loja de amigos, os homens não têm mais amigos". Como esse – não ter tempo – tem nos afetado nesses tempos de pandemia? Será que os muitos convites à reflexão sobre a vida que vínhamos recebendo abriram algum tempo para fazer amigos? Como fazer amigos? Ouçamos mais um pouco...

> Se tu queres um amigo, cativa-me!
> – O que preciso fazer? – perguntou o Pequeno Príncipe.
> – É preciso ser paciente – respondeu a raposa. – Tu te sentarás primeiro um pouco longe de mim, assim, na relva. E te olharei com o canto do olho e tu não dirás nada.
> A linguagem é uma fonte de mal-entendidos.
> Mas, cada dia, te sentarás um pouco mais perto...

Ir se aproximando aos poucos, construindo confiança, cativando e se deixando cativar. Talvez seja também esse o ritual necessário ao acolhimento. Ir, aos poucos, aprendendo a conhecer uns aos outros. Construindo respeito, confiança, empatia, solidariedade e, finalmente, teremos um espaço/tempo de acolhimento. Acolhimento não se improvisa, se constrói. Certamente, essa é a melhor das possibilidades dos profissionais da Educação Infantil nesses tempos de pandemia, mas, também, seu maior desafio.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 abr. 2020a.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 jul. 2020b.

BRASIL. **Portaria n° 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020a. Disponível em: http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376. Acesso em: 13 de abr. 2020c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota de Esclarecimento**. O Conselho Nacional de Educação (CNE). Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 18 de março de 2020b. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/documentos/CNE%20%20Nota%20de %20Esclarecimento%20(1).pdf. Acesso em: 13 abr. 2020d.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.**Parecer CNE/CP nº. 5/2020**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 28 abr. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº. 11/2020**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 07 de julho de 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 jul. 2020.

COIMBRA, Renata Maria; MORAIS, Normanda Araújo de (Orgs.). **A resiliência em questão**: perspectivas teóricas, pesquisa e intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2015.

FRANKL, Viktor. **O sofrimento de uma vida sem sentido**: caminhos para encontrar a razão de viver. 1ª ed. São Paulo: É Realizações, 2015.

_____. **Psicoterapia para todos**: uma psicoterapia coletiva para contrapor-se à neurose coletiva. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

_____. **Psicoterapia e sentido da vida**: fundamentos da Logoterapia e Análise Existencial. 7ª ed. São Paulo: Quadrante, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

MALAGUZZI, L. **As cem linguagens da criança**: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 59-104.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. Posicionamento público do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) relativa à proposta de parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre reorganização dos calendários escolares e atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da Covid-1. Brasília, 2020. Disponível em: https://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2020/04/POSICIONAMENTO-MIEIB-PARA-O-CNE-FINAL-19.04.2020.pdf. Acesso em: 05 out. 2020.

MONTEIRO, Sandrelena da Silva. Diferenças, alteridade e construção de valores inclusivos. **Revista de Educação Pública**, v. 28, p. 87-103, 2018. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/7028. Acesso em: 12 ago. 2020.

NCPI – Núcleo Ciência Pela Infância. Comitê Científico. **Repercussões da Pandemia de COVID-19 no Desenvolvimento Infantil**. Edição Especial, 2020. Disponível em: https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Working-Paper-Repercussoes-da-pandemia-no-desenvolvimento-infantil.pdf. Acesso em: 04 set. 2020.

PIAGET, Jean. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1973.

PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. A adaptação da criança no tempo e no espaço da Educação Infantil e o trabalho com as diversas linguagens. In: PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. **Fundamentos da Educação Infantil**. Guarapuava: Ed. da Unicentro, 2010.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe.** 48. ed. Rio de Janeiro: Agir,

2004.