

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Mestrado em Educação

ELIANE APARECIDA SILVA KRIEGER

**REFLEXOS DA PANDEMIA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA
PERSPECTIVA DAS GESTORAS ESCOLARES**

**ITATIBA
2025**

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Mestrado em Educação

ELIANE APARECIDA SILVA KRIEGER

**REFLEXOS DA PANDEMIA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA
PERSPECTIVA DAS GESTORAS ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de professores, trabalho docente e práticas educativas.

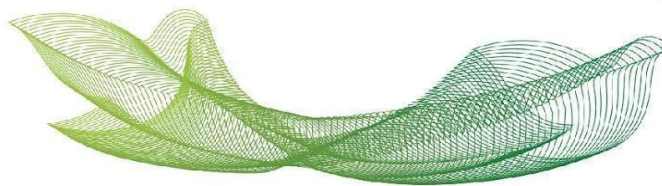
Orientadora: Prof.^a Dra. Renata Helena Pin Pucci.

**ITATIBA
2025**

371.3
K93r Krieger, Eliane Aparecida Silva.
Reflexos da pandemia no cotidiano da Educação Infantil
na perspectiva das gestoras escolares / Eliane Aparecida Silva
Krieger. – Itatiba, 2025.
183 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade São
Francisco.
Orientação de: Renata Helena Pin Pucci.

1. Gestoras escolares. 2. Educação infantil. 3. Pandemia
da COVID-19. 4. Tecnologias educacionais. 5. Formação de
professores. I. Pucci, Renata Helena Pin. II. Título.



**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO**

Eliane Aparecida Silva Krieger, defendeu a dissertação “REFLEXOS DA PANDEMIA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DAS GESTORAS ESCOLARES”, aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 27 de fevereiro de 2025, pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Renata Helena Pin Pucci
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato
Examinadora

Profa. Dra. Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha
Examinadora

*Às gestoras, que abriram as portas da escola e do coração,
permitindo que suas vozes se entrelaçassem à minha.*

AGRADECIMENTOS

Com o coração cheio de gratidão, dedico este trabalho a todas as pessoas que fizeram parte desta jornada, de forma direta ou indireta, e sem as quais este momento não seria possível.

A Deus, em primeiro lugar, por me conceder força, coragem e sabedoria em cada passo dado. Sua presença foi essencial para que eu nunca perdesse a fé, mesmo nos momentos mais difíceis. A Ele, minha eterna gratidão.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo apoio financeiro, que me proporcionou uma oportunidade única de crescimento acadêmico e pessoal.

À Universidade São Francisco (USF), pela acolhida e pelo ambiente acadêmico enriquecedor, fundamentais para o meu desenvolvimento e para a realização deste sonho.

Ao meu amado marido, Tiago Krieger, meu alicerce e apoio incondicional, que, com paciência e compreensão, esteve ao meu lado durante todas as etapas desta jornada

Aos meus filhos Gustavo, Samira, Sabrina e Loreнна, que foram minha maior motivação e que, mesmo nas dificuldades, me encheram de amor e forças para continuar. Eles são a razão do meu esforço e da minha dedicação.

À minha mãe, *in memoriam*, que sempre me ensinou a importância da educação e da luta pelo que acreditamos. Sua ausência é sentida em cada passo.

Ao meu pai, que, mesmo em meio às divergências e aos enfrentamentos que marcaram nossa convivência em certos períodos, nunca deixou de acreditar em mim.

À minha avó, *in memoriam*, que, com sua sabedoria, me transmitiu os valores que guiam minha vida até hoje.

Ao meu querido amigo Anderson José de Paula, que me incentivou a dar o primeiro passo para o Mestrado, acreditando em meu potencial, quando eu mesma duvidava de mim.

À amiga que o Mestrado me deu, agora doutoranda, Suelen Rela, que foi minha fiel companheira ao longo de todo este processo, oferecendo amizade, apoio e palavras de encorajamento nos momentos mais desafiadores. Agradeço pela escuta atenta, pelas devolutivas generosas e pelas provocações que me fizeram repensar caminhos e aprofundar reflexões. Sua participação foi essencial neste processo.

À Thais Nonô, que, no período em que realizei esta pesquisa, atuava como Diretora do Departamento de Educação Infantil do município em que trabalho, agradeço profundamente pela

compreensão e flexibilidade. Seu apoio foi fundamental para que eu pudesse ajustar minha carga horária de trabalho, tornando possível a conclusão dos estudos sem que eu precisasse renunciar às minhas responsabilidades profissionais. Sua postura sensível e acolhedora fez toda a diferença ao longo deste percurso.

Aos professores da USF, cujos ensinamentos e dedicação foram fundamentais para meu crescimento acadêmico. Em especial, à minha orientadora, Prof.^a Dra. Renata Helena Pin Pucci. Sua escuta atenta, sua orientação generosa e seu compromisso com a pesquisa foram decisivos para que este trabalho ganhasse forma, direção e profundidade. Agradeço por ter acolhido o projeto com dedicação e por ter acreditado no seu potencial, mesmo diante dos desafios que marcaram o percurso. Seu olhar sensível e rigoroso foi fundamental para que eu pudesse seguir até aqui com confiança e coragem.

Agradeço às professoras que compuseram a banca de defesa deste Mestrado: à Prof.^a Dra. Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha, agradeço pelas contribuições significativas, que ampliaram os sentidos desta pesquisa com profundidade e delicadeza; e à Prof.^a Dra. Adair Mendes Nacarato, pela leitura cuidadosa, pelas observações instigantes e pelo rigor teórico, que tanto contribuíram para o amadurecimento deste trabalho.

Por fim, às gestoras depoentes desta pesquisa, que, com suas colaborações, foram essenciais para o desenvolvimento e a profundidade deste estudo. Sem a contribuição de cada uma de vocês, esta dissertação não teria a mesma riqueza.

Foi uma honra e uma alegria compartilhar este momento com pesquisadoras tão potentes e comprometidas com a formação, a pesquisa e a educação.

*[...] a educação implica a existência de um trabalho em
comum num espaço público, implica uma relação
humana marcada pelo imprevisto, pelas vivências e
pelas emoções, implica um encontro entre professores e
alunos mediado pelo conhecimento e pela cultura.
Perder esta presença seria diminuir o alcance e as
possibilidades da educação.*

António Nóvoa

KRIEGER, Eliane Aparecida Silva. **Reflexos da pandemia no cotidiano da Educação Infantil na perspectiva das gestoras escolares**. 2025. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2025.

RESUMO

Esta pesquisa¹, vinculada à linha de Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco (USF), teve como foco os impactos da pandemia da covid-19 no cotidiano da Educação Infantil, a partir da perspectiva de gestoras escolares atuantes na rede pública de ensino de um município do interior do estado de São Paulo. A investigação partiu da seguinte questão: Como as gestoras da Educação Infantil analisam os impactos da pandemia no cotidiano escolar? O objetivo geral foi investigar a vivência de gestoras da Educação Infantil no contexto pandêmico, a partir de suas narrativas. Como objetivos específicos, buscou-se: 1) compreender as trajetórias das gestoras e como estas impactam suas práticas na gestão escolar; 2) identificar os desafios enfrentados no contexto pandêmico; 3) refletir sobre as transformações nas práticas formativas dos professores nesse contexto. A abordagem metodológica adotada foi qualitativa, utilizando a entrevista narrativa como estratégia de produção de dados. Participaram da pesquisa quatro gestoras escolares – duas diretoras e duas coordenadoras pedagógicas – atuantes em diferentes unidades da rede municipal de ensino. O referencial teórico baseou-se na perspectiva histórico-cultural, com ênfase no conceito de *perejivanie*, a partir das contribuições de Vigotski, articulado à abordagem das pesquisas narrativas. Os resultados da pesquisa revelam que as trajetórias das gestoras da Educação Infantil foram fortemente influenciadas por experiências significativas vividas ao longo de suas próprias histórias escolares. Professores que deixaram marcas positivas, com gestos de incentivo, cuidado e dedicação, foram fundamentais na construção de suas identidades profissionais. Esse legado afetivo contribuiu para que elas desenvolvessem uma atuação sensível, comprometida com a transformação social por meio da educação. A investigação também evidenciou os inúmeros desafios enfrentados durante o período da pandemia, especialmente aqueles relacionados ao uso de tecnologias digitais. A falta de equipamentos, de conectividade e de domínio técnico por parte das equipes escolares gerou inseguranças e demandou respostas rápidas e criativas. Mesmo diante de tantas limitações, as gestoras buscaram soluções coletivas, acolheram as dificuldades emocionais de suas comunidades e garantiram que a escola permanecesse ativa, ainda que em novos formatos. Outro ponto importante revelado pelas narrativas foi a necessidade de reinventar as formações destinadas aos professores. Mais do que atualizar conhecimentos, essas formações passaram a acolher os aspectos humanos dos profissionais, fortalecendo vínculos e promovendo espaços de escuta e apoio mútuo. Repensar o currículo, incluir as famílias no processo educativo e valorizar o trabalho em equipe tornaram-se práticas essenciais para sustentar o trabalho pedagógico durante a crise. Essas vivências mostraram que, mesmo em tempos adversos, a escola pública segue sendo um espaço potente de cuidado, resistência e transformação.

Palavras-chave: Gestoras escolares; Educação Infantil; pandemia da covid-19; tecnologias educacionais; formação de professores.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001.

This study was financed by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel – Brazil (CAPES) – Finance Code 001.

KRIEGER, Eliane Aparecida Silva. **Reflections of the pandemic on the daily life of Early Childhood Education from the perspective of school managers**. 2024. 183 f. Dissertation (Master's in Education) – University of São Francisco, Itatiba, 2024.

ABSTRACT

This research is part of the “Teacher Training, Teaching Work and Educational Practices” line of the *Stricto Sensu* Graduate Program in Education at the University of São Francisco (USF). The study focuses on the impacts of the COVID-19 pandemic on the daily routines of Early Childhood Education, from the perspective of school managers working in the public education system of a municipality in the interior of the state of São Paulo, Brazil. The investigation is guided by the following question: How do Early Childhood Education managers analyze the impacts of the pandemic on the everyday life of schools? The general objective was to investigate the experiences of Early Childhood Education managers in the pandemic context, based on their narratives. The specific objectives were: (1) to understand the trajectories of the managers and how these influence their school leadership practices; (2) to identify the challenges faced in the pandemic context; and (3) to reflect on the transformations in teacher training practices during this period. The methodological approach is qualitative, using narrative interviews as the main strategy for data production. Four school managers participated in the study – two principals and two pedagogical coordinators – working in different schools of the municipal education network. The theoretical framework is grounded in the historical-cultural perspective, with emphasis on the concept of *perezhivanie*, based on Vygotsky's contributions, in articulation with the narrative research approach. The results reveal that the trajectories of these Early Childhood Education managers were deeply influenced by meaningful experiences throughout their own school histories. Teachers who left positive impressions through gestures of encouragement, care, and dedication played a fundamental role in shaping their professional identities. This emotional legacy helped them develop a sensitive and socially committed educational approach. The study also highlighted the numerous challenges faced during the pandemic, especially regarding the use of digital technologies. The lack of equipment, internet access, and technical knowledge among school staff generated feelings of insecurity and demanded quick, creative responses. Despite so many limitations, the managers sought collective solutions, provided emotional support to their communities, and ensured that schools remained active – even in new formats. Another key finding was the need to reinvent teacher training. More than updating pedagogical content, these programs began to embrace the human aspects of educators, fostering connections and promoting spaces for listening and mutual support. Rethinking the curriculum, involving families in the educational process, and valuing teamwork became essential practices to sustain pedagogical work during the crisis. These experiences demonstrate that, even in adverse times, public schools continue to be powerful spaces for care, resistance, and transformation.

Keywords: School managers; Early Childhood Education; COVID-19 pandemic; educational technologies; teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A pesquisadora aos 4 anos de idade, 1983.....	28
Figura 2 – A casa de minha infância	37
Figura 3 – O Curumim que virou gigante	38
Figura 4 – Minha formatura, em dezembro de 2006	57
Figura 5 – Primeiro semestre do Mestrado na USF – Itatiba – SP.....	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Linha do tempo: leis da educação no contexto da pandemia de covid-19	77
Quadro 2 – Apresentação das gestoras e dados sobre as entrevistas.....	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abin	Associação Brasileira da Indústria de Nutrição
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Apae	Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
APM	Associação de Pais e Mestres
BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CadÚnico	Cadastro Único
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
CAED	Centro de Apoio ao Desenvolvimento de Fernandópolis
CDHU	Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo
CECANES	Centros de Colaboradores em Alimentação e Nutrição Escolar
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CIPA	Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Conedu	Congresso Nacional de Educação
Consea	Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
CP	Conselho Pleno
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
E.E.	Escola Estadual
E.E.P.S.G.	Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos

EJOCRI	Encontro de Jovens com Cristo
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FBSSAN	Fórum Brasileiro de Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
Fiocruz	Fundação Oswaldo Cruz
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GDAE	Gestão de Dinâmica Administrativa Escolar
GEPPECI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia e Culturas Infantis
GT	Grupo de Trabalho
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAN	Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
MPA	Movimento de Pequenos Agricultores
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PB	Paraíba
PL	Partido Liberal
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
ProfLetras	Programa de Mestrado Profissional em Letras

Seduc-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SOFIE	Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação
SP	São Paulo (Estado Federativo)
SSD	Situação Social de Desenvolvimento
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFAL	Universidade Federal do Alagoas
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNA-SUS	Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
USF	Universidade São Francisco
UTI	Unidade de Terapia Intensiva
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – MUDANÇAS NO CONTEXTO DA ESCOLA	17
1 MEMORIAL	28
1.1 OS PRIMEIROS PASSOS.....	28
1.2 O TRILHAR DA GESTORA-PESQUISADORA.....	57
2 CONTEXTUALIZANDO O CENÁRIO DA PESQUISA	75
2.1 O CONTEXTO DA COVID-19 E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO.....	75
2.2 O CONTEXTO DA COVID-19 NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	84
3 FUNDAMENTOS DO CAMINHO DA PESQUISA	90
3.1 A <i>PEREJIVANIE</i> NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	90
3.2 PESQUISAS NARRATIVAS: UMA ABORDAGEM PARA COMPREENDER EXPERIÊNCIAS HUMANAS.....	94
4 COMO CAMINHAMOS NA PESQUISA	98
4.1 O CENÁRIO DA PESQUISA: AS ESCOLAS EM QUE AS GESTORAS ATUAM.....	102
4.2 AS ENTREVISTAS: O PERCURSO DAS GESTORAS NO CONTEXTO PANDÊMICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	106
5 AS TEXTUALIZAÇÕES DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS	111
5.1 “CLARICE LISPECTOR”: DIRETORA DA ESCOLA JARDIM SECRETO.....	113
5.2 “CORALINA”: COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA JARDIM SECRETO.....	124
5.3 “CECÍLIA MEIRELES”: DIRETORA DA ESCOLA ALDEIA DO SABER.....	128
5.4 “RAQUEL DE QUEIROZ”: COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA ALDEIA DO SABER:.....	132
6 COMPREENDENDO NOSSAS TRAJETÓRIAS NO CONTEXTO PANDÊMICO	138
6.1 A NOSSA JORNADA PELA EDUCAÇÃO INFANTIL, SOMOS GESTORAS E TRANSFORMAMOS VIDAS.....	138
6.2 ENTRELACANDO CAMINHOS E DESAFIOS: HISTÓRIAS DE VIDA DAS GESTORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE A PANDEMIA.....	143

6.3	RESSIGNIFICAÇÕES DAS FORMAÇÕES DOS PROFESSORES NO CONTEXTO DA PANDEMIA: A MESMA ESCOLA, PORÉM OUTRA	152
7	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES/LIÇÕES DA PESQUISA	168
8	ÚLTIMAS PALAVRAS: REFLEXÕES DE UMA GESTORA, PROFESSORA-MESTRA	173
	REFERÊNCIAS	175

INTRODUÇÃO – MUDANÇAS NO CONTEXTO DA ESCOLA

Neste trabalho, utilizo a obra *Alice no País das Maravilhas* como metáfora central para narrar minha trajetória pessoal e profissional. A escolha dessa referência literária se justifica pela possibilidade de estabelecer paralelos entre as experiências da personagem e os percursos que trilhei ao longo da vida. Assim como Alice é conduzida a um universo desconhecido, permeado por desafios, mudanças abruptas e aprendizados constantes, também percorri caminhos que exigiram resiliência, adaptação e novas formas de compreender a realidade. Ao longo do texto, essa metáfora se desdobra como recurso narrativo e interpretativo, permitindo não apenas traduzir vivências e sentimentos, mas também situá-los no contexto de minha formação, de modo a evidenciar como cada experiência, tal qual os encontros e dilemas vividos por Alice, contribuiu para minha constituição como sujeito e profissional. A pandemia foi um exemplo evidente disso: mesmo sem saber o que o futuro me reservava, continuei buscando alternativas, entre elas estudar como aluna especial no Mestrado.

A pandemia alterou completamente nossas rotinas, desde o trabalho até os estudos e a convivência social. A sensação de insegurança e incerteza diante do desconhecido gerou um desejo de controle sobre aquilo que não podíamos controlar. O processo de adaptação, embora desconfortável no início, mostrou-se necessário e transformador. A pandemia forçou todos a repensarem a maneira como viviam, trabalhavam e se relacionavam com o mundo ao seu redor. Embora a mudança tenha sido dolorosa e difícil, também trouxe novas formas de lidar com o presente e com o futuro. Assim como Alice, precisávamos aprender a lidar com o desconhecido e, com o tempo, fomos encontrando maneiras de seguir em frente, mesmo sem saber exatamente como as coisas seriam.

A pandemia, assim como o País das Maravilhas, foi um momento em que as regras do “antigo normal” desapareceram e, no lugar delas, surgiram novos desafios e aprendizados, nos forçando a nos reinventar – nem sempre gostando, mas entendendo que a mudança era necessária para seguir adiante.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica no Brasil, sendo regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996). Nessa fase, são atendidas crianças de quatro meses a cinco anos de idade. No entanto, nos anos de 2020 e 2021, a pandemia de covid-19 trouxe um cenário de isolamento social

em escala global, impactando profundamente a rotina escolar. As escolas fecharam e, em resposta, foi implementado o ensino remoto emergencial para todas as etapas da educação.

Para nós, profissionais da Educação Infantil, esse período foi especialmente desafiador. Se já era difícil para crianças mais velhas realizar a transição das atividades pedagógicas para o ambiente doméstico, para nós, que atendemos os pequenos, a situação foi ainda mais complexa. Ficamos afastados do ambiente escolar e das interações sociais, que são essenciais para o desenvolvimento integral nessa fase da vida. Isso intensificou o distanciamento da realidade escolar e dos vínculos que temos com professores, colegas e até mesmo com os espaços educativos.

Embora fosse necessário adotar essas medidas para conter a propagação do vírus e proteger a saúde de todos, o impacto desse afastamento foi profundo. Sem a convivência escolar e o contato com o espaço educativo estruturado, enfrentamos desafios que exigiram uma reflexão sobre nossas particularidades e necessidades. A pandemia, sem dúvida, mudou a forma como vivemos a Educação Infantil e trouxe à tona a importância do ambiente escolar e das interações sociais para o nosso crescimento e aprendizagem.

É a partir das vivências concretas e intensas das escolas públicas que inicio este trabalho, carregada de descontentamento, questionamentos e inquietações. Meu propósito é lançar luz sobre as reflexões profundas e transformadoras que a pandemia de covid-19 provocou na Educação Infantil.

Em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na China, uma doença infecciosa desencadeou a pandemia da covid-19, que tinha como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca; de fácil contaminação e altamente contagiosa. A doença era transmitida por secreções, por meio da saliva, de gotículas respiratórias e do contato direto ou indireto com objetos contaminados. Portanto, fez-se necessário adotar o distanciamento social para prevenir sua proliferação, já que, na época, não existia vacina para combater o vírus que a causava – o coronavírus SARS-CoV-2.

A pandemia da covid-19 teve um impacto significativo em todo o mundo, causando milhões de mortes, perturbações econômicas e sociais, além de desafios sem precedentes para os sistemas de saúde e governos. O Brasil enfrentou particularmente grandes desafios, devido a problemas estruturais em seu sistema de saúde, ao atraso na vacinação contra a covid-19 e à falta de medidas preventivas – como distanciamento social, obrigatoriedade do uso de máscaras e, principalmente, uma política nacional mais eficiente de combate à pandemia –, o que contribuiu para os índices elevados. Ainda, o descaso do Governo Federal nesse período contribuiu expressivamente para o

número tão elevado de óbitos. Por isso, a suspensão das aulas presenciais nas escolas, para preservar a saúde dos alunos e funcionários, foi inevitável. Mesmo que tal decisão tenha recebido o suporte legal do Ministério da Educação (MEC), o clima instalado no país era de medo.

O número de crianças, jovens e professores atingidos em seu cotidiano pelas medidas educacionais para minimizar o contágio da covid-19 se tornou cada vez mais crescente. Segundo reportagem publicada no *site* da Organização das Nações Unidas (ONU), em 21 de abril de 2020: “Em nível global, pelo menos 1,5 bilhão de estudantes e 63 milhões de professores primários e secundários são afetados pelo fechamento de escolas em 191 países. Para a Unesco, esta é uma ‘perturbação sem precedentes’ causada pela pandemia” (Metade dos alunos [...], 2020). Como providência imediata e em resposta à situação de calamidade global, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) incentivou o uso mais extensivo dos recursos à distância, como internet, rádio, televisão ou outras fontes de provisão para permitir a aprendizagem (Metade dos alunos [...], 2020).

Para mitigar os impactos adversos na aprendizagem dos alunos, resultantes do prolongado período de isolamento social, as instituições educacionais formularam diretrizes e pareceres que priorizavam a adoção intensiva de novas tecnologias. Essas orientações visavam utilizar amplamente as ferramentas tecnológicas disponíveis como uma alternativa para a continuidade do processo educativo, diminuindo assim os prejuízos acadêmicos decorrentes da suspensão das atividades presenciais.

A mediação dessas novas tecnologias de informação e comunicação mostrou-se “[...] a via preferencial a ser utilizada para dar continuidade às atividades educacionais fora do espaço escolar, o que eufemisticamente vem sendo chamado de ‘ensino remoto’” (Sousa; Coimbra, 2020, p. 55). Contudo, já em 2020, autores da área da Educação evidenciaram que, para que tal mediação se concretizasse de forma satisfatória, deveria haver formação adequada dos professores e a garantia de acesso aos recursos tecnológicos, tanto para o corpo docente quanto para os alunos (Sousa; Coimbra, 2020).

Por isso, um dos questionamentos que proponho, para provocar possíveis reflexões sobre o assunto, é: Como transpor o universo do ensino remoto para a Educação Infantil, principalmente na faixa etária de 0 a 5 anos na rede pública, em um período em que a presença física não é viável, entendendo que a relação criança-criança e a relação das crianças com os professores são determinantes nos processos de ensino e aprendizagem?

Não se trata de simplesmente transformar as aulas presenciais em aulas *on-line*. É preciso também levar em conta múltiplos fatores, como: condições de acesso tecnológico dos alunos e dos próprios professores; funcionalidade das plataformas de transmissão *on-line*; acompanhamento dos pais nos processos de aprendizagem de seus filhos; adaptação dos conteúdos; e, principalmente, preparo dos professores para lidarem com o ensino *on-line*, além do próprio contexto pessoal desses docentes.

A covid-19 acentuou as desigualdades no acesso à educação, pois, segundo afirmam Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020), a pandemia tornou os canais de comunicação e informações restritos aos meios virtuais, em todos os aspectos da vida e do cotidiano do brasileiro. Essa restrição trouxe implicações diretas no acesso à educação e na garantia desse direito. Educação, comunicação e informação sempre foram direitos inegavelmente interligados; contudo, a pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2) tornou a relação entre esses direitos uma relação de extrema dependência. Assim, no cenário que emergiu em 2020, a escola, tal como a conhecíamos, não existia mais. Começou uma nova escola: a era digital tomou conta da educação. Segundo Nóvoa e Alvim (2021, p. 2):

Nada foi programado, mas tudo estava pronto. Há acontecimentos, alguns até de grande importância, com pouco impacto no futuro. Há outros que, num instante, tudo mudam. São “acontecimentos” que ocorrem em sociedades que já reconhecem a necessidade de transições e dispõem dos “instrumentos” para as concretizar.

Esse cenário gerou muitas angústias e dúvidas para quem estava atuando na escola. Durante o período de pandemia, o governo de São Paulo, por meio da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP), se empenhou para promover o avanço na retomada das atividades presenciais nas escolas, com diversas medidas tomadas ao longo do ano de 2020 e início de 2021, buscando o retorno dos alunos ao contexto escolar.

No segundo semestre de 2021, observaram-se intensos debates sobre propostas, documentos, discussões e projetos de lei relacionados ao retorno seguro às escolas. Algumas dessas intervenções levaram em consideração a capacidade e as condições das instituições de ensino, enquanto outras pareciam desconsiderar essas realidades. Havia uma demanda social para que o retorno só ocorresse quando uma parcela significativa da população estivesse vacinada. É importante destacar que, no Brasil, a vacinação começou em janeiro de 2021.

Ao longo de 2020, a postura do presidente Jair Messias Bolsonaro² (mandato de 2019-2022), diante dos eventos da pandemia de covid-19, foi marcada por polêmicas e atitudes controversas. Desde o início da crise, Bolsonaro minimizou a gravidade do vírus, referindo-se a ele como uma “gripezinha” e demonstrando resistência a medidas restritivas recomendadas por autoridades de saúde, como o uso de máscaras e o distanciamento social. Bolsonaro frequentemente criticou governadores e prefeitos que implementaram quarentenas e *lockdowns*, alegando que tais medidas prejudicavam a economia. Ele também participou de manifestações contra o isolamento social e promoveu aglomerações, muitas vezes sem usar máscara, o que gerou críticas tanto no Brasil quanto no exterior. Bolsonaro fez declarações que alimentaram dúvidas sobre a seriedade da pandemia e as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS). Essa postura gerou um ambiente de polarização no país, contribuindo para a desinformação e o enfraquecimento das medidas de contenção do vírus, afetando diretamente a resposta do Brasil à pandemia.

O sistema de saúde, já debilitado, teve grandes dificuldades para lidar com a demanda crescente por cuidados médicos e recursos essenciais. A falta de coordenação no gerenciamento da crise não só retardou a distribuição de vacinas, como também aumentou a desconfiança da população e a sensação de abandono em um momento de extrema emergência. O resultado foi um cenário de imprecisão e inação que agravou ainda mais a tragédia humanitária em curso.

A gestão da pandemia pelo Governo Federal foi marcada por falhas graves, o que resultou em uma crise política que levou à queda de dois ministros da Saúde. Além disso, a persistência em promover uma narrativa negacionista, contrariando as orientações de cientistas e de órgãos de saúde nacionais e internacionais, culminou, em setembro de 2020, com quase cinco milhões de casos e mais de 142 mil mortes (Souza *et al.*, 2021).

No artigo *A personalidade autoritária no Brasil em tempos de neoliberalismo e de Coronavírus*,³ Bruno Pucci⁴ (2020) analisa as manifestações antidemocráticas que ocorreram no Brasil naquele momento histórico, dentro de um sistema capitalista neoliberal, em que o

² Jair Messias Bolsonaro, nascido em Glicério, São Paulo (SP), em 21 de março de 1955, é um militar reformado e político brasileiro. Atualmente, é filiado ao Partido Liberal (PL).

³ Trata-se de uma versão ampliada de uma conferência *online*, apresentada no dia 24 de junho de 2020, no evento “Diálogos de Sofie I: a personalidade autoritária no Brasil em tempos de neoliberalismo e de coronavírus: o que esperar da Educação?”. O evento foi promovido pela Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação (SOFIE) e pelo Grupo de Trabalho (GT) 17 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

⁴ Professor titular aposentado do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Fundador e membro do Grupo de Pesquisa “Teoria Crítica e Educação” da UFSCar. Membro da SOFIE.

representante político no Brasil era Jair Bolsonaro, presidente da República. Segundo o autor, atitudes voltadas à solidariedade, à compaixão e ao sentimento humano em relação aos familiares dos mortos pela covid-19 não foram ações do então presidente. Pucci (2020, p. 9) afirma:

Alguns fatos reiteram progressivamente esse diagnóstico. Cito uns poucos: no dia 24/03/2020, em cadeia nacional, o presidente atenuou a gravidade da Covid19: “Pelo meu histórico de atleta, caso fosse contaminado pelo vírus, não precisaria me preocupar, nada sentiria ou seria acometido, quando muito, de uma gripezinha ou resfriadinho”. No dia 20/04/2020, as mortes no Brasil passavam de 2,5 mil. Os repórteres pediram-lhe um comentário sobre esse número. Ele assim reagiu: “Oh cara, quem fala, eu não sou coveiro, tá certo? Eu não sou coveiro”. Mas o ponto alto da falta de sentimento humano nesse contexto se deu em 28/04/2020, quando interrogado sobre o novo recorde de mortes registradas em 24 horas, então com 474 óbitos, respondeu: “E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê? Eu sou Messias, mas não faço milagre”.

Pucci (2020, p. 16) denuncia as atitudes do ex-presidente e o retrato da democracia em degradação, que tem, segundo o autor, aporte “[...] na desarticulação política das forças democráticas, que se fecham em suas bolhas partidárias, que manifestam individualmente seu posicionamento crítico através das redes sociais e dos meios de comunicação, mas não se unem na busca de um agir comum, intenso e solidário”.

Quando, finalmente, foi iniciado o processo de imunização no país, em janeiro de 2021, este foi afetado por dificuldades políticas, gerando uma sensação contínua de incerteza e insegurança entre a população. A demora de Jair Bolsonaro em trazer a vacina para o Brasil durante a pandemia de covid-19 pode ser atribuída a uma série de fatores políticos, ideológicos e de gestão. Bolsonaro, desde o início da pandemia, adotou uma postura cética em relação à gravidade do vírus e minimizou a importância das vacinas, além de priorizar tratamentos sem comprovação científica, como o uso de medicamentos como a cloroquina⁵.

Sua postura frequentemente desdenhosa em relação às orientações da OMS e a falta de apoio ao sistema de saúde público também contribuíram para a demora. Além disso, a resistência do Governo Federal em estabelecer parcerias eficazes com instituições como o Instituto Butantan⁶

⁵ Cloroquina é um medicamento usado no tratamento e profilaxia de malária em regiões onde a malária é susceptível ao seu efeito. Em meados de 2020, a cloroquina e a derivada hidroxicloroquina foram testadas para o tratamento de infecções por Sars-CoV-2; os estudos comprovaram que essas drogas não são eficazes contra essas infecções.

⁶ O Instituto Butantan é o maior produtor de vacinas e soros da América Latina e o principal produtor de imunobiológicos do Brasil.

e a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz)⁷, que estavam prontas para a produção dos imunizantes, gerou atrasos. Em várias ocasiões, Bolsonaro criticou a vacina, afirmou que não se vacinaria e questionou a eficácia dos imunizantes, o que gerou desconfiança em parte da população e impediu uma mobilização mais eficiente no início da vacinação.

O cenário foi agravado pela falta de uma estratégia nacional unificada de combate à pandemia, com os estados e municípios tendo de buscar alternativas de forma independente, o que resultou em uma distribuição desigual do imunizante e em um ritmo mais lento de vacinação. A postura do governo, marcada por ações descentralizadas e contraditórias, dificultou a implementação de um plano de vacinação rápido e coordenado.

A falta de vacinas e a demora na vacinação afetaram diretamente o retorno seguro às aulas no Brasil. A vacinação de professores e estudantes era essencial para garantir um retorno seguro às atividades presenciais. Contudo, a demora na implementação da vacinação em massa, especialmente a imunização de profissionais da educação, dificultou o planejamento do retorno às aulas.

Sem a vacina, muitos gestores e educadores temiam pela segurança de alunos e funcionários, o que fez com que o retorno fosse adiado em várias regiões do país. Além disso, a falta de uma estratégia centralizada e coordenada para a distribuição das vacinas contribuiu para a incerteza e os atrasos no processo de imunização, prolongando a suspensão das aulas presenciais em muitas escolas. O atraso na vacinação também resultou em um retorno desigual entre os estados, com algumas regiões avançando mais rapidamente na vacinação e outras ainda enfrentando dificuldades para vacinar seus profissionais da educação. Isso gerou um cenário de incerteza e prejuízos na continuidade do aprendizado, especialmente para as crianças em situação de vulnerabilidade, que enfrentaram maiores dificuldades com o ensino remoto.

No período da pandemia de covid-19, o uso da tecnologia no ensino remoto e híbrido não foi universalmente eficiente, e as dificuldades se intensificaram devido à falta de infraestrutura e planejamento adequados. A tecnologia foi utilizada como uma solução emergencial para manter o ensino durante o período de isolamento social. No entanto, o Brasil enfrentou sérios desafios, como a desigualdade no acesso à internet e a equipamentos tecnológicos, como computadores e *smartphones*, especialmente nas regiões mais pobres. Muitas famílias, inclusive professores, não

⁷ A Fiocruz é uma instituição vinculada ao Ministério da Saúde, portanto ligada ao Governo Federal e que atua na pesquisa e no desenvolvimento científico e tecnológico da saúde brasileira.

tinham condições de fornecer esses recursos para seus filhos e para seus alunos, o que ampliou a exclusão digital e as desigualdades educacionais.

Embora o Governo Federal tenha adotado algumas iniciativas para promover o ensino remoto, como o Programa Educação Conectada⁸, o apoio foi insuficiente. Não houve uma política robusta para garantir a infraestrutura necessária, como a ampliação da banda larga em áreas remotas ou o fornecimento de dispositivos para estudantes e professores. Com a chegada das vacinas e o início do retorno gradual às aulas presenciais, a tecnologia ainda foi necessária para manter o ensino híbrido em muitas escolas. Isso significava que, enquanto alguns estudantes voltavam às aulas presenciais, outros continuavam no ensino remoto.

A pandemia da covid-19 impôs à sociedade uma série de transformações profundas e inesperadas, atingindo de forma expressiva o campo educacional. No contexto da Educação Infantil, os impactos foram ainda mais sensíveis, uma vez que esse segmento tem como base a interação, o cuidado, o brincar e o vínculo entre crianças, educadores e famílias. Diante da emergência sanitária e da suspensão das aulas presenciais, as instituições educacionais precisaram reinventar suas práticas, reorganizar suas rotinas e buscar estratégias para manter vínculos afetivos e pedagógicos em tempos de distanciamento físico. Nesse cenário, o papel das gestoras escolares revelou-se crucial. Como líderes das unidades de ensino, essas profissionais foram convocadas a tomar decisões rápidas, acolher suas comunidades escolares, lidar com a incerteza e, ao mesmo tempo, manter viva a missão da escola pública.

Esta pesquisa, por conseguinte, parte do desejo de olhar para essas histórias de liderança com escuta atenta e sensível, no intuito de compreender como as gestoras da Educação Infantil enfrentaram os desafios impostos pela pandemia e quais caminhos percorreram para sustentar a escola como espaço de cuidado, aprendizagem e transformação. Ao dar voz a essas gestoras, esta investigação busca também valorizar a potência da escola pública e o compromisso de quem a constrói diariamente, mesmo em contextos adversos.

Com abordagem qualitativa e fundamentação teórica na perspectiva histórico-cultural, este estudo encontra, nas narrativas de gestoras escolares, um campo fértil para refletir sobre práticas de liderança, formação docente, enfrentamento de desigualdades e reinvenção pedagógica. Ao percorrer os caminhos trilhados por essas profissionais, pretendemos contribuir com o debate

⁸ O Programa de Inovação Educação Conectada do MEC tem o objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade, por via terrestre e satelital, e fomentar o uso de tecnologia digital na Educação Básica.

acadêmico sobre a educação em tempos de crise, especialmente a partir de uma perspectiva que reconhece a importância das subjetividades, das memórias e das experiências de vida na constituição do fazer educativo.

Assim sendo, o **objetivo geral** desta pesquisa é investigar a vivência de gestoras da Educação Infantil no contexto pandêmico, a partir de suas narrativas. Como **objetivos específicos**, buscamos: compreender as trajetórias das gestoras e como estas impactam suas práticas na gestão escolar; identificar os desafios enfrentados no contexto pandêmico; e refletir sobre as transformações nas práticas formativas dos professores nesse contexto.

A presente dissertação foi organizada de modo a contemplar tanto a minha dimensão pessoal e formativa quanto os aspectos teóricos e metodológicos que fundamentam o estudo. Dessa maneira, a estrutura do trabalho reflete um percurso construído a partir de vivências, desafios e aprendizagens que atravessam minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

O texto teve início com esta “Introdução”, na qual contextualizei as mudanças impostas à escola no período da pandemia da covid-19, destacando a relevância de investigar, sob a óptica das gestoras, os impactos desse cenário na Educação Infantil.

Na sequência, apresento meu **Memorial de Formação**, dividido em dois capítulos. No primeiro, intitulado “Os primeiros passos”, narro minha trajetória escolar, como aluna, educadora e gestora, marcada pela superação da perda da minha mãe e pelo acolhimento encontrado na escola pública. No segundo capítulo, denominado “O trilhar da gestora-pesquisadora”, aprofundo as experiências formativas vivenciadas ao longo do curso de Mestrado, refletindo sobre os movimentos de crescimento pessoal e profissional, bem como sobre a construção da identidade da gestora-pesquisadora. É nesse capítulo que **contextualizo o cenário da pesquisa**, abordando dois eixos centrais: a) o contexto da pandemia de covid-19 e seus impactos na educação de maneira ampla; b) os efeitos específicos do contexto pandêmico sobre a Educação Infantil, com destaque para os desafios enfrentados no cotidiano das escolas.

Em seguida, trago os **Fundamentos do caminho da pesquisa**. Trata-se do terceiro capítulo, no qual apresento as bases teóricas que sustentam este estudo, ancoradas na perspectiva histórico-cultural, especialmente no conceito de *perejivanie*, articuladas à abordagem qualitativa das **pesquisas narrativas**, que se mostrou adequada à proposta de compreender experiências humanas em contextos complexos e desafiadores.

São essas as bases que, na sequência, sustentam a análise das narrativas construídas ao longo da pesquisa. Assim, em “Como caminhamos na pesquisa”, quarto capítulo desta dissertação, descrevo os **caminhos investigativos adotados**. No capítulo, caracterizo, ainda, as unidades educacionais participantes e o cenário sócio-histórico em que estão inseridas e descrevo o processo de realização das entrevistas com as gestoras escolares, focalizando suas vivências no contexto da pandemia e os desafios enfrentados na Educação Infantil.

As **textualizações** das entrevistas, apresentadas no quinto capítulo, foram organizadas a partir das narrativas de quatro gestoras: Clarice Lispector (diretora da Escola Jardim Secreto), Cora Coralina (coordenadora pedagógica da Escola Jardim Secreto), Cecília Meireles (diretora da Escola Aldeia do Saber) e Raquel de Queiroz (coordenadora pedagógica da Escola Aldeia do Saber). As histórias de formação dessas profissionais foram tratadas como trajetórias que transformam, revelando processos intensos de ressignificação pessoal e institucional.

A **análise dos dados** desta pesquisa compõe o sexto capítulo, intitulado “Compreendendo nossas trajetórias no contexto pandêmico”. Ele foi estruturado em três eixos temáticos, organizados de acordo com os movimentos emergentes das narrativas das gestoras participantes:

1. “A nossa jornada pela Educação Infantil: somos gestoras e transformamos vidas”, revela que as gestoras foram profundamente incentivadas por professores que marcaram suas histórias escolares.
2. “Entrelaçando caminhos e desafios: histórias de vida das gestoras na Educação Infantil durante a pandemia”, aborda as dificuldades enfrentadas no período pandêmico, especialmente os desafios impostos pelas exigências tecnológicas, a reorganização do trabalho pedagógico e as demandas emocionais que atravessaram esse contexto.
3. “Ressignificações das formações *online* para os professores no contexto da pandemia: a mesma escola, porém outra”, destaca como a pandemia exigiu uma profunda reinvenção das práticas formativas. Foi necessário repensar o currículo, adaptando-o à nova realidade das crianças e de suas famílias, além de promover formações que contemplassem não apenas conteúdos, mas também o acolhimento dos aspectos emocionais e humanos dos professores.

Por fim, no sétimo capítulo, denominado “Algumas considerações/lições da pesquisa”, retomo as **reflexões construídas** ao longo do processo de formação e investigação, reconhecendo a potência da escola pública como espaço de resistência, cuidado e transformação. E no oitavo e

último capítulo, intitulado “Últimas palavras: reflexões de uma gestora, professora-mestra”, apontado **possibilidades de continuidade** para esta linha de pesquisa.

1 MEMORIAL

Minha história de vida será narrada nestas linhas por meio das minhas memórias. Relembrar os caminhos que percorri é também expor minha trajetória, muitas vezes trilhada sem saber exatamente para onde ir. Qualquer caminho, naquele momento, me servia. Contudo, os caminhos que escolhi me constituíram como pessoa e como profissional. Segundo Nacarato (2020, p. 148):

Na narrativa não só atribuímos sentido ao vivido, mas também apontamos quais as pessoas que foram importantes na trajetória pessoal e profissional, que contribuíram para a nossa constituição profissional. Nossa identidade profissional é construída desde que iniciamos a nossa escolarização.

1.1 OS PRIMEIROS PASSOS

Figura 1 – A pesquisadora aos 4 anos de idade, 1983



Fonte: Acervo da autora.

Acredito que todas as dificuldades e alegrias que vivi ao longo da minha vida foram fundamentais. Sempre fui determinada e busquei estar ao lado de pessoas nas quais eu pudesse me espelhar. Sou profundamente grata a todos que passaram pela minha vida. Sempre temos algo a aprender com o outro. Cada palavra de carinho e incentivo foi um aconchego para minha alma.

Nasci na cidade de Fernandópolis, interior de São Paulo, e fui criada pelos meus pais, José e Maria, e, posteriormente, pela minha avó Cida. Sou a filha mais velha de três irmãos. Desde criança, era descrita como uma menina esperta, imediatista, nervosa e, muitas vezes, revoltada – ao menos é assim que me descreviam.

Eu brincava muito na rua com outras crianças. Morávamos perto de chácaras, onde eu subia em goiabeiras e mangueiras, comia frutas no pé. Quando não havia frutas, eu subia nas árvores com um canecão cheio de gelo e ficava chupando gelo – no interior, as temperaturas eram sempre muito altas, e eu sentia muito calor. Brincava com barro, nadava nos córregos, andava de pé no chão... Minhas pernas carregam, até hoje, as cicatrizes das inúmeras artes que eu aprontava.

Além de brincar, eu também ajudava minha avó a torrar e moer café. Tenho boas recordações da infância – até certo momento. Meus primeiros passos foram ensinados pela minha mãe. Eu mal conseguia sustentar meu corpinho sozinha, e ela me estendia a mão para que eu caminhasse. Seguia meu caminho, mesmo sem saber para onde estava indo.

Desde criança tive a oportunidade de viver em um espaço repleto de relações felizes e com um “quintal” que me proporcionou sonhar e voar para onde eu quisesse. Vivi minha infância em meio a relações felizes: comigo mesma, com outras pessoas e com o mundo. Meu pai me contava muitas histórias. As peripécias de Pedro Malasartes eram as minhas preferidas. Ele sempre foi minha inspiração. Eu ficava encantada ouvindo suas histórias e sonhando, um dia, conhecer os lugares fascinantes que ele narrava.

Minha mãe não era alfabetizada. Ela não me contava histórias, não sabia ler nem escrever, mas cantava para mim. Em 1980, muitas mulheres no Brasil, especialmente nas áreas rurais e nas classes sociais mais baixas, não tiveram acesso à educação formal, o que resultava em altas taxas de analfabetismo. Esse fenômeno está diretamente relacionado a fatores históricos, culturais e estruturais, como a ausência de políticas públicas de acesso à educação para todos, especialmente para as mulheres. Durante muito tempo, no Brasil, a educação foi direcionada, prioritariamente, aos homens, enquanto as mulheres eram frequentemente relegadas aos papéis domésticos e privadas de oportunidades educacionais.

A LDB de 1961 – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961) –, por exemplo, ainda estava em vigor durante a década de 1980 e não garantiu a universalização da educação, deixando muitas crianças e jovens – especialmente meninas – fora da escola. O direito à educação das mulheres começou a ser mais efetivamente reconhecido com a Constituição de 1988, que consagrou a educação como um direito de todos, sem distinção de gênero (Brasil, 1988).

Além disso, o sociólogo e educador Paulo Freire, que desenvolveu a *Pedagogia do Oprimido*, também contribuiu para a reflexão sobre a educação no Brasil, especialmente no que diz respeito à alfabetização de adultos. Ele acreditava que a educação deveria ser um processo de

conscientização, e não apenas de transmissão de conhecimentos. Sua obra influenciou diversas políticas de alfabetização no Brasil, voltadas também para a educação de mulheres adultas, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Paulo Freire, em suas obras, argumenta que a educação é um processo de libertação, e a falta de acesso à educação para mulheres, como ocorreu com minha mãe na década de 1980, reflete uma forma de opressão social e cultural.

Quando fiz seis anos, fui matriculada na Educação Infantil – na época chamada de pré-escola. Minha mãe fazia questão de que sua filha, “uma menina-mulher”, estudasse. Minha escola se chamava Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau (E.E.P.S.G.) Carlos Barozzi, na cidade de Fernandópolis, interior do estado de São Paulo. Todos os dias, minha mãe me levava até a porta da escola, cumprindo a missão de me ensinar o caminho. Quanta felicidade eu sentia em ir para a escola! Com o tempo, aprendi a fazer o trajeto sozinha.

Em 1986, fui alfabetizada pela professora Nereide, na Escola Estadual (E.E.) Carlos Barozzi, utilizando a cartilha *Caminho Suave*⁹. Um dia, fui advertida por ela porque fiz toda a lição da cartilha de uma vez só. Eu havia entendido que, ao juntar as letras, elas formavam palavras. Alfabetizei-me rapidamente, logo na 1ª série. Tenho muita gratidão por essa professora ter passado pela minha vida. Ela era esposa do Sr. Waldemar, um dentista muito conhecido na cidade. Eu me sentia tão importante por ser aluna dela! Era uma mulher carinhosa, sempre muito bem arrumada, cheia de brincos e pulseiras, com sapatos lindos. Era exigente, muito inteligente e uma verdadeira inspiração para mim.

Um fato marcante no início da minha trajetória escolar foi a minha lancheira amarela, com a imagem do Sítio do Picapau Amarelo. Meus pais a compraram para mim – estava na lista de materiais da pré-escola. No entanto, usei essa lancheira poucas vezes. Lembro que minha mãe sempre colocava dentro dela a mesma coisa: suco de uva em pó, que tinha tanto corante que pintava toda a minha boca de roxo, e um pedacinho de pão com manteiga. Eu me sentia tão feliz com aquela lancheira! Ela está guardada comigo até hoje. Na minha casa, não tínhamos muita variedade de alimentos – e, na escola, também não. As crianças cujas famílias tinham mais dinheiro podiam levar lanche ou comprar na cantina do Sr. Ismael. Eu nunca tinha nada para levar; então, comia a merenda da escola.

⁹ *Caminho Suave* é uma obra didática, uma cartilha de alfabetização, concedida pela educadora brasileira Branca Alves de Lima (1911-2001), que se tornou um fenômeno editorial até o ano de 1995, quando, então, foi retirada do catálogo do MEC (Cartilha Caminho Suave, 2019).

Entre 1985 e 1997, vivenciei uma realidade de grandes desafios. O país estava em uma profunda crise econômica e social, e as políticas públicas estavam sendo reformuladas. Para nós, crianças pobres, a luta pela alimentação escolar era uma batalha diária, que muitas vezes parecia distante da realidade das escolas públicas. Quando a Constituição de 1988 reconheceu a alimentação escolar como um direito do estudante e um dever do Estado, eu ainda era apenas uma criança, mas essa mudança me afetava diretamente.

As escolas serviam apenas uma refeição diária. Às vezes, era um saquinho de leite de soja; outras, arroz doce, canjica, fubá ou macarrão – sempre bem simples e em pequenas porções. Lembro que alguns colegas, quando não gostavam da comida, colocavam no meu prato, e eu comia tudo.

Depois de mais de 20 anos de regime militar, o país estava mergulhado em uma grave crise econômica e social. Em 1985, a ditadura chegou ao fim, e teve início a construção da Constituição de 1988, que reconheceu a alimentação como direito do estudante e dever do Estado. Em todo o país, debatia-se a construção de um novo sistema para implementar políticas sociais mais descentralizadas, com o Governo Federal provendo instrumentos e recursos, enquanto os governos estaduais e municipais ficavam responsáveis pela execução.

Entre 1986 e 1988 a aquisição de alimentos básicos e frescos passou a ser organizada de forma regionalizada, por meio de convênios, enquanto a compra de produtos industrializados permanecia sob responsabilidade centralizada da União.¹⁰ A adesão dos municípios ao programa foi lenta, em parte devido ao enfraquecimento técnico e financeiro das estruturas estaduais e, em parte, à pressão dos empresários do setor alimentício, que defendiam a manutenção da centralização. Em 1988, apenas 184 municípios estavam integrados ao programa. Muitas vezes, os alimentos que recebíamos no horário da merenda eram limitados, e as refeições não eram suficientes para garantir que estivéssemos bem alimentados durante o dia.

O início do governo de Fernando Collor de Mello¹¹ trouxe algumas mudanças para as políticas sociais, com um forte enfoque na desresponsabilização do Estado. Collor interrompeu o processo de municipalização do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e nomeou,

¹⁰ Mais sobre a história da merenda escolar disponível em: <https://ojoioeotrigo.com.br/2021/02/da-politica-ao-prato-entenda-a-historia-da-merenda-escolar/>. Acesso em: 22 jan. 2025.

¹¹ Fernando Collor de Mello é um político brasileiro que ficou conhecido por ter sido eleito presidente em 1989 e ter sofrido *impeachment* após um escândalo de corrupção em 1992.

para a presidência do Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN) – órgão vinculado ao Ministério da Saúde, criado para coordenar e implementar políticas públicas relacionadas à alimentação e nutrição no Brasil –, um representante da Associação Brasileira da Indústria de Nutrição (Abin).

No entanto, no meio de seu mandato, Collor sofreu um processo de *impeachment*, e seu vice, Itamar Franco, assumiu a Presidência. O PNAE atravessava uma grave crise. Em 1991, surgiram denúncias de desvio de recursos, o que levou à criação da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Fome. No ano seguinte, os alimentos foram oferecidos em apenas 38 dias letivos. Para nós, estudantes, isso significava não ter uma refeição escolar regular, o que impactava diretamente nossa saúde e nosso rendimento escolar. A escassez de alimentos nas escolas afetava minha autoestima e a de muitos colegas, especialmente os mais vulneráveis.

Para uma criança como eu, que vivia em situação de pobreza, essa falta de apoio do Estado significava não apenas dificuldade para aprender, mas também a dolorosa sensação de que minha dignidade estava sendo negligenciada. Nos momentos em que a alimentação não era suficiente, eu sentia um vazio que ia além da fome física, pois estar na escola com fome não era bom.

O Governo Federal precisava agir, especialmente diante do aumento da mobilização popular sobre a questão da fome, evidenciada pela “Ação da cidadania contra a fome, a miséria e pela vida”. Diante desse cenário, foi criado, em 1993, o Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Consea). A descentralização do PNAE foi retomada e formalizada em 1994, por meio da Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994 (Brasil, 1994). A adesão dos municípios foi imediata e significativa, com mais de quatro mil municípios integrados ao programa até 1998. A mesma lei também tornou obrigatória a instalação do Conselho de Alimentação Escolar (CAE) nas unidades federativas, com a responsabilidade de acompanhar e fiscalizar a aplicação dos recursos do programa. O CAE, um órgão colegiado de controle social, passou a incluir a participação efetiva da comunidade escolar.

Em 1997, já no governo de Fernando Henrique Cardoso, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) foi extinta, e suas atribuições foram transferidas ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que até hoje é responsável pela administração e normatização do PNAE.

No início da década de 2000, ocorreram eventos significativos para a história do PNAE, como a recriação do Consea – que havia sido extinto dois anos após sua criação –, bem como a

criação dos Centros Colaboradores em Alimentação e Nutrição Escolar (Cecanes), que formaram uma rede de apoio técnico para a execução do programa, por meio de convênios com instituições federais de Ensino Superior.

Entretanto, a maior mudança no PNAE ocorreu com a promulgação da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 (Brasil, 2009a), que trouxe uma reformulação abrangente para o programa. A elaboração dessa normativa foi resultado do trabalho de um grupo composto por membros do Consea e do FNDE, com participação ativa de diversas organizações e movimentos sociais, como o Movimento de Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) e o Fórum Brasileiro de Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (FBSSAN), entre outros.

Entre as mudanças mais relevantes da nova legislação, destacam-se a ampliação do atendimento, incluindo alunos do Ensino Médio e da EJA, o aumento do valor médio destinado a cada refeição (utilizado para os repasses financeiros) e a exigência de que, ao menos, 30% dos recursos do FNDE sejam destinados à compra de alimentos da agricultura familiar. Uma resolução posterior também determinou que fornecedores provenientes de assentamentos da reforma agrária, comunidades quilombolas e indígenas teriam prioridade. Após a publicação da Lei nº 11.947/2009, foram realizados mais de 20 seminários para apoiar gestores públicos de estados e municípios na adaptação ao novo sistema. Até 2009, o PNAE já havia se expandido significativamente, com quase todos os municípios e estados participando do programa.

No entanto, a nova lei trouxe desafios, principalmente na cadeia de fornecimento de alimentos. A inclusão da agricultura familiar ampliou o número de fornecedores, tornando a execução do programa mais complexa. Em 2010, a compra da agricultura familiar representava menos de 5%, mas, em 2016, esse número aumentou para 25% no país. Contudo, a realidade dos municípios era diversa: mais de 2.500 conseguiram alcançar a meta, enquanto mais de 2.000 não a cumpriram e mais de 700 sequer compravam alimentos da agricultura familiar. Esse ainda é um dos principais desafios enfrentados pelo programa, somado a outros problemas, como a terceirização, cortes orçamentários e a falta de atualização do valor per capita, que, desde 2017, permanece em apenas R\$ 0,32 por refeição para os estudantes do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da EJA.

A pandemia de covid-19 agravou ainda mais essa situação. Com o fechamento das escolas, milhares de estudantes ficaram sem a merenda escolar justamente no momento em que mais precisavam da garantia de uma alimentação adequada. Em abril de 2020, o Governo Federal

aprovou uma resolução permitindo a distribuição dos alimentos diretamente às famílias. Todavia, o modelo de “cartão-merenda”, adotado em alguns municípios, gerou muitas controvérsias. Os valores transferidos por meio do cartão eram insuficientes para garantir sequer uma semana de alimentação escolar e, para os agricultores, essa medida significava o fim das vendas para o PNAE, uma vez que a responsabilidade pela compra foi transferida para as famílias.

Além disso, houve atrasos na liberação do crédito, como ocorreu em fevereiro de 2021. Algumas cidades, como São Carlos – SP, passaram a substituir o cartão por *kits* de alimentação ou cestas básicas. No Nordeste, uma pesquisa revelou que 44% dos agricultores e pescadores que forneciam alimentos para o PNAE não conseguiram vender sua produção em 2020. No entanto, houve exceções: alguns municípios, com forte mobilização dos agricultores e vontade política de seus gestores, conseguiram manter – e até ampliar – a aquisição de alimentos da agricultura familiar.

A situação vivida durante a pandemia de covid-19 e seu impacto sobre a alimentação das crianças pode ser diretamente relacionada à minha própria experiência de vida como criança pobre entre 1985 e 1997, um período em que as dificuldades para garantir a alimentação escolar já eram uma realidade. Assim como ocorreu na pandemia, quando muitas crianças ficaram sem a merenda escolar no momento em que mais precisavam, eu e meus colegas também enfrentávamos, naquela época, a escassez de recursos e a instabilidade na oferta de alimentos nas escolas. A merenda escolar era, para muitos de nós, a única refeição completa do dia.

Nos anos 1980 e 1990, os programas de alimentação escolar estavam em processo de transformação e nem sempre funcionavam de forma eficaz, especialmente em municípios com menos recursos ou menor capacidade de gestão. A falta de regularidade e qualidade na alimentação escolar significava que muitos estudantes, como eu, enfrentavam a fome e a insegurança alimentar, prejudicando não apenas nossa saúde, mas também nosso desempenho escolar e nossa motivação para estudar.

A situação do “cartão-merenda” durante a pandemia, em que o valor repassado não era suficiente para cobrir as necessidades alimentares de uma família, se assemelha às dificuldades que vivemos nas escolas entre 1985 e 1997. Naquele período, mesmo com o PNAE em funcionamento, as dificuldades de execução impactavam diretamente a vida das crianças mais pobres, como a minha. Os atrasos no fornecimento de alimentos e a ineficiência dos processos de compra comprometiam nosso direito à alimentação adequada.

Ademais, a falta de alimentos nas escolas também afetava os agricultores familiares, que dependiam do PNAE para a comercialização de sua produção. Isso se assemelha aos impactos que as famílias pobres sofriam, uma vez que muitas delas dependiam da merenda escolar como principal fonte de nutrição, e a interrupção ou a precarização desse serviço agravava ainda mais a situação de vulnerabilidade social. A relação entre essas experiências revela que, em momentos de crise, as crianças de famílias pobres são sempre as mais afetadas – tanto em termos de segurança alimentar quanto de acesso às oportunidades educacionais. A ausência de uma alimentação escolar adequada refletia diretamente em nosso bem-estar físico e emocional, além de aprofundar as desigualdades já existentes.

A escola, na minha época, nos obrigava a usar uniforme: uma saia azul de pregas, camiseta branca com o brasão do município e, nos pés, chinelo – eu não tinha tênis, era muito caro para a minha família comprar. Eu ganhava roupas já usadas, mas sapatos nunca. Não tive roupas nem sapatos novos; eram sempre doações. Quando as sacolas chegavam, eu ficava tão feliz... Recordo-me que, até de uma professora, a Dona Cidinha Prato, eu recebia roupas.

A LDB de 1971 – Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971) – garantia a matrícula das crianças de 7 a 14 anos de idade na escola, mas não assegurava que elas permanecessem nela. Para muitas famílias, como a minha, um grande obstáculo era a necessidade de comprar uniformes escolares – algo que representava uma despesa extra difícil de arcar.

Apesar de ser uma escola pública, a exigência do uniforme acabava impedindo algumas crianças de frequentar as aulas, o que me leva a questionar: Onde estava a gratuidade que a Lei prometia? A obrigatoriedade da matrícula, sem garantir a permanência na escola, parecia uma exigência vazia e sem sentido.

Minha mãe, ao saber em uma reunião de pais que eu já era alfabética, ficou radiante. Perguntou-me se eu sabia escrever o nome do meu avô, pai dela. Respondi que sim – o nome dele era José Manoel Cavalcante. Em uma tarde, ela me levou até a casa dele e, cheia de orgulho, disse: “Ela já sabe escrever”. Pediu que eu escrevesse o nome dele no chão, com um graveto. Eu escrevi. Ganhei um abraço tão gostoso da minha mãe, que logo em seguida me beijou no rosto. Do meu avô, ganhei dez cruzeiros. Ao voltarmos para casa, nosso caminho era cheio de paisagens lindas, e minha mãe conhecia muitas pessoas. Eu queria, para sempre, fazer aquele caminho com ela... Ela sempre colhia flores para mim.

Durante os meus primeiros passos – que aqui, metaforicamente, remetem à minha infância –, nasceu meu irmão. Logo em seguida, minha mãe engravidou novamente. Minha irmã nasceu no dia 26 de outubro de 1987. Minha mãe teve complicações no parto: hemorragias internas, falência dos rins e infecção generalizada.

Recordo que eu estava em casa, com minha avó paterna, quando meu tio Flauzino, que morava na casa ao lado, nos deu a pior notícia da minha vida. Ele disse: “A Cida piorou”. Minha avó, então, perguntou: “Ela morreu?”. E ele balançou a cabeça, com um gesto de sim. Eu saí correndo, sem saber para onde ir. Fui pega pelo braço, e minha avó me segurou, dizendo: “Você tem a vó, fia”. Chorei muito. E choro agora, lembrando aquele dia. Como é difícil voltar nele... É um sentimento que, por anos, eu recusei encontrar.

Não sei se me deram algum remédio. Só sei que, depois dessa fala da minha avó, eu dormi... e acordei de madrugada. Havia um caixão no centro da sala. Minha mãe estava lá dentro, com um corte horrível que ia do pescoço para dentro do vestido. Explicaram-me que haviam feito uma autópsia. Eu sofri tanto. Eu só tinha oito anos. E vi enterrar os meus sonhos, a minha vida e os caminhos que eu ainda precisava trilhar junto dela.

Minha avó paterna foi quem cuidou de mim e dos meus irmãos – eu, com oito anos; meu irmão, com um ano e dois meses; e minha irmã, com apenas dois dias de vida. Morávamos no mesmo quintal da minha avó, em uma “casinha” de dois cômodos, lugar onde meus pais começaram a nossa família, em 1979.

Após perder minha mãe, eu me vi como Alice no País das Maravilhas: perdida em um mundo estranho, sem saber qual caminho seguir. A dor da ausência dela me envolveu de tal forma que, por um tempo, não conseguia ver nada à minha frente – exceto um vazio. O que antes era certo, seguro, agora parecia desmoronar ao meu redor. Assim como Alice, que se perguntava qual direção tomar ao se deparar com a incerteza do País das Maravilhas, eu também me via em uma jornada em que as respostas desapareciam e as escolhas pareciam cada vez mais difíceis de fazer. Eu não sabia para onde ir. Não sabia mais quem eu era, sem ela.

Ao recordar minhas histórias, lembrei-me do Gato Cheshire, que disse a Alice: “Se você não sabe para onde ir, qualquer caminho serve”. Isso fez sentido para mim, de uma maneira dolorosa e profunda. Eu não sabia para onde estava indo, mas percebi que, talvez, fosse esse o primeiro passo. Estava perdida, sem um ponto de referência, sem o suporte constante que minha mãe sempre foi. Contudo, talvez, fosse a hora de aprender a encontrar os meus próprios caminhos.

Figura 2 – A casa de minha infância



Fonte: Acervo da autora.

Quando minha mãe morreu, eu cursava a 2ª série – hoje equivalente ao 1º ano do Ensino Fundamental. Eu tentava esconder minha dor em todos os lugares, tentava esquecer a qualquer custo. Então, comecei a frequentar a biblioteca da minha escola com bastante frequência. Debruçava-me nos livros. Dentro das histórias, eu encontrava minha paz. Era a minha distração para não pensar na minha mãe e para tentar controlar minha ansiedade. Conforme Prado e Soligo (2007, p. 52): “Ao recordar, passamos a refletir sobre como compreendemos nossa própria história e a dos que nos cercam. Vamos nos inscrevendo numa história que não está mais distante e, sim, impregnada de memórias que nos tomam e da qual muitos outros fazem parte”.

Prado e Soligo (2007) apresentam uma interpretação precisa do processo de escrita do memorial, destacando-o como um exercício profundo de reflexão sobre a própria trajetória e a história daqueles que nos cercam. Os autores enfatizam que contar a própria história vai além de um simples ato narrativo, constituindo-se como um momento dinâmico de revisitação e reinterpretação dos acontecimentos vividos, mediado pela compreensão atual de si mesmo.

Essa escrita, que não altera os fatos em si, oferece, contudo, uma oportunidade única de ressignificação, permitindo ao sujeito refletir sobre sua trajetória à luz das experiências e percepções do presente. Assim, o memorial emerge não apenas como um registro, mas também como um instrumento de construção e transformação da narrativa pessoal, favorecendo uma

reinterpretação das vivências passadas e proporcionando um entendimento mais profundo do percurso vivido.

Na minha escola, havia uma biblioteca pequena e bem aconchegante. A professora que cuidava do espaço era a Dona Dayse Faleiros – uma simpatia. Ela nos dava uma carteirinha no início de cada ano, e podíamos emprestar livros. Eu achava isso o máximo! A primeira leitura que escolhi foi o livro *O Curumim que virou gigante* (Figura 3).

Figura 3 – O Curumim que virou gigante



Fonte: Extraída de Amazon, 2024.¹²

Eu me encantava pelos livros. Toda semana eu estava na biblioteca da escola para trocar o livro. Em casa, eu lia muito, e minha avó costumava dizer: “Essa menina não faz mais nada da vida, só sabe ler”. Segui minha trajetória de leitora, apaixonada pelos livros da autora Maria José Dupré¹³ – especialmente a coleção do *Cachorrinho Samba*, *Montanha Encantada*, *Mina de Ouro* –, e depois li *Pollyanna* e *Pollyanna Moça* (1913), da autora Eleanor H. Porter¹⁴.

Todas essas leituras que fiz na infância e na adolescência foram fundamentais por diversas razões: para meu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Naquele momento de perda da minha mãe, a leitura e a conexão com as personagens foram essenciais para me ajudar a refletir

¹² Imagem disponível em: <https://www.amazon.com.br/Curumim-que-Virou-Gigante/dp/8508017405>. Acesso em: 19 out. 2024.

¹³ Maria José Dupré (também assinou como Sra. Leandro Dupré) nasceu em Botucatu – SP, em 1 de maio de 1898. Foi uma escritora brasileira, conhecida por sua obra-prima *Éramos Seis*, adaptada para o cinema e televisão, e pela série de livros infantis sobre o “Cachorrinho Samba”.

¹⁴ Eleanor Emily Hodgman Porter nasceu em Littleton, Estados Unidos, em 19 de dezembro de 1868. Foi uma romancista, cuja obra mais famosa foi *Pollyanna* (1913) e *Just David* (1916).

sobre minhas próprias emoções e experiências, promovendo a autoexpressão e o autoconhecimento. Ao me conectar com os personagens e suas experiências, aprendi a entender e compartilhar os sentimentos que estavam reprimidos dentro de mim.

Essas histórias abordavam desafios e superações que serviam como guia para eu lidar com as minhas próprias dificuldades e frustrações. Foram as narrativas mais complexas que me ajudaram a compreender e enfrentar meus problemas. Esses livros me ofereceram uma expansão do entendimento sobre o mundo. Tratavam de dilemas éticos que, sem dúvida, contribuíram para a formação do meu senso de moralidade e de valores.

Quando eu tinha oito anos, vivia um momento de descobertas e alegria com a leitura – algo que me fascinava profundamente. No entanto, essa paixão precisou ser deixada de lado por um tempo, pois minha realidade exigia que eu assumisse responsabilidades que estavam muito além da minha idade. Tive de ajudar minha avó na criação dos meus irmãos, o que me afastou da escola e dos livros.

Essa situação que vivi pode ser diretamente relacionada a alguns direitos e garantias da criança previstos na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990). O ECA estabelece direitos fundamentais para crianças e adolescentes, incluindo o direito à educação, ao lazer, à convivência familiar e à proteção contra o trabalho infantil. Especificamente, o art. 7º assegura à criança, até 12 anos de idade incompletos, os direitos de: ser educada e amparada em condições de dignidade, recebendo proteção para seu pleno desenvolvimento, inclusive no contexto familiar; ter acesso à educação, à saúde, à alimentação e ao lazer, de forma que isso não seja prejudicado por necessidades de trabalho (Brasil, 1990).

Além disso, a LDB de 1996 – Lei nº 9.394/1996 – estabelece que a educação é um direito de todos os brasileiros, e que a permanência da criança na escola é fundamental para seu desenvolvimento. Ela também assegura que a criança deve ter acesso a programas que favoreçam sua educação, em vez de ser afastada dela por responsabilidades de trabalho que não são adequadas para sua idade (Brasil, 1996). Portanto, a necessidade de interromper os estudos para ajudar na criação dos irmãos, especialmente em uma idade tão jovem, poderia ser vista como uma violação dos direitos da criança garantidos tanto pelo ECA quanto pela LDB, que asseguram o direito ao aprendizado e à proteção contra a exploração do trabalho infantil.

Em 1987, quando eu tinha oito anos, ainda não existia uma legislação como o ECA, que só foi aprovado em 1990, garantindo uma série de direitos e proteções para crianças e adolescentes –

como a educação como direito fundamental e a proibição do trabalho infantil. Isso significava que, na época, muitas crianças, como eu, estavam à mercê de condições familiares difíceis, sem respaldo legal efetivo que garantisse seu direito à educação e à proteção.

Embora a Constituição de 1988 já tivesse começado a garantir a educação como um direito universal, as condições de vida e a realidade de muitas famílias ainda dificultavam a permanência das crianças na escola. Eu, por exemplo, me vi forçada a interromper minha rotina de aprendizado e deixar de lado o que mais amava fazer – ler – para ajudar minha avó a cuidar dos meus irmãos. Não havia, naquele momento, leis específicas que protegessem as crianças de responsabilidades excessivas ou que garantissem o acesso pleno à educação em todas as circunstâncias.

Apesar de hoje existirem leis que asseguram a proteção dos direitos da infância, como o ECA, a realidade de muitas crianças ainda inclui a falta de acesso à educação de qualidade, a violência doméstica, a exploração do trabalho infantil, entre outros problemas. A lei existe, mas sua aplicação e fiscalização nem sempre acontecem de forma eficaz.

Eu passei por situações difíceis que, infelizmente, continuam a ser vividas por muitas crianças. Isso me faz refletir sobre a importância de garantir não apenas a existência das leis, mas sua efetiva aplicação, para que todas as crianças tenham seus direitos respeitados e possam viver com dignidade – sem as dificuldades que eu enfrentei no passado.

Minha infância ficou marcada pela divisão entre o desejo de estudar e as exigências da vida familiar. Eu não tinha escolha senão ajudar, pois a situação da minha família exigia que eu assumisse responsabilidades desde muito cedo, o que me impediu de vivenciar plenamente minha infância e de me dedicar ao que mais amava. Na verdade, eu me lembro de ter brincado apenas antes da morte da minha mãe; depois desse período, não guardo nenhuma memória de brincadeiras.

Eu sempre gostei de estudar no período da manhã, mas minha avó resolveu me trocar para o período da tarde, porque ficou comigo a obrigação de acordar bem cedo para buscar o leite que o governo doava. O leite era destinado às famílias em situação de vulnerabilidade, e minha família se enquadrava nesse programa.

O presidente José Sarney, durante a Nova República, por sugestão de Aníbal Teixeira, criou o Programa Vale Leite¹⁵. Esse programa foi implementado para combater a desnutrição infantil em famílias que viviam em situação de pobreza. Na época, o Brasil enfrentava sérios problemas

¹⁵ Mais informações sobre o Programa em:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/61430/noticia.htm?sequence=1>. Acesso em: 19 out. 2024.

econômicos, como a hiperinflação, que afetava diretamente a alimentação das famílias – principalmente as mais pobres.

As crianças, especialmente as menores de sete anos, eram as mais vulneráveis a essas condições. O objetivo do programa era garantir que essas crianças tivessem acesso a um mínimo diário de proteínas, essenciais para seu crescimento e desenvolvimento. O leite foi escolhido por ser uma fonte importante de nutrientes como proteínas e cálcio, fundamentais para a saúde infantil.

O Vale Leite visava dar um suporte básico, particularmente para famílias que não conseguiam comprar alimentos de qualidade para os filhos. Eu me lembro de como esse programa foi importante para minha família, pois ajudava a garantir que meus irmãos – e até mesmo eu – tivéssemos acesso a algo essencial para nosso desenvolvimento, em um momento em que a situação econômica era muito difícil para todos.

Quando eu voltava desse compromisso, minha avó me pedia para limpar a casa. Eu lavava a louça, limpava os móveis, lavava o banheiro, recolhia e dobrava as roupas... Depois tomava banho e ia para a escola. Tive de parar de ler com frequência. E, também, não brincava mais, porque as obrigações da vida adulta já tinham chegado para mim. Lembro-me de ter ficado muito revoltada, porque eu queria ser criança. Eu queria brincar. Eu queria ser como as outras crianças.

Um dia, minha professora me convidou para participar de um projeto chamado Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC). Esse programa público buscava estender o tempo de permanência das crianças pobres nas escolas, além de expandir as condições para seu melhor desempenho na aprendizagem. Tínhamos, além de reforço escolar, a oportunidade de aprender atividades como bordado, costura, pintura de panos de prato e crochê. Lembro que insisti muito para que minha avó me deixasse participar. O aceite foi dado – e foram momentos muito especiais que vivi na escola, os quais guardo, até hoje, com muito carinho na memória, especialmente das professoras Josanne Rocca e Lucimar Araújo Baroni Von.

Recordo com muito carinho da Prof.^a Maria Aparecida de Almeida Prato, que chegou à sala de aula com as lembrancinhas do Dia das Mães para pintarmos. Eu comecei a chorar, e ela me perguntou o motivo da minha tristeza. Respondi que era porque eu não tinha mãe para entregar minha lembrancinha. Ela me abraçou e disse: “Não tem problema, sabe por quê? Porque você vai

me ajudar a usar o mimeógrafo”¹⁶. Mais que depressa enxuguei as lágrimas e fui ajudá-la. E fiz a lembrancinha para a minha avó.

Após esse episódio, essa professora passou a ser o meu adulto de referência. Ela me fez sentir protegida e amada, valorizava meus sentimentos de criança e respeitava minha individualidade. Estava sempre disponível para me ouvir, me apoiar e me confortar nos momentos em que eu mais precisava. Ela me ensinou muito mais que conteúdos escolares – me ensinou atitudes e procedimentos. Para Larrosa (2004, p. 17): “O que vamos dizendo de nós, atravessado pelos discursos dos outros sobre nós, colabora com a constituição de nossa identidade, já que os sujeitos se instituem pela linguagem. ‘O que acontece enquanto experiência só pode ser interpretado narrativamente’”.

A citação de Larrosa (2004) nos propõe uma reflexão sobre como nossa identidade é construída por meio da linguagem, sendo influenciada tanto pelos nossos próprios discursos quanto pelos discursos dos outros sobre nós. A ideia central é que a identidade não é algo fixo ou imutável, mas sim um processo em constante construção, que ocorre dentro de um contexto de interações sociais mediadas pela linguagem. O que “dizemos de nós” – ou seja, as narrativas que construímos sobre nós mesmos – está entrelaçado com os “discursos dos outros”, com as interpretações e as avaliações que outras pessoas fazem de nós. Esses discursos externos, ao entrelaçarem-se com aquilo que nós expressamos sobre quem somos, influenciam e configuram nossa identidade.

Além disso, Larrosa (2004) afirma que a experiência, isto é, o que vivemos e sentimos, só pode ser interpretada e compreendida de forma narrativa. A experiência, por si só, precisa ser nomeada e interpretada para ganhar sentido. É por meio da narração – da criação de histórias sobre o que vivemos – que conseguimos dar significado a ela.

Assim, a identidade do sujeito é moldada não apenas por suas experiências, mas também pela forma como essas experiências são narradas, interpretadas, ressignificadas – tanto por ele mesmo quanto pelos outros ao seu redor. A narrativa torna-se, portanto, um mecanismo essencial para a constituição e a compreensão de si, sendo a linguagem o veículo principal por meio do qual a identidade é construída, transformada e ressignificada ao longo da vida.

Alguns anos se passaram, e minha avó começou a se queixar muito do trabalho exaustivo em criar três netos ainda crianças. Ela dizia que meu pai precisava arrumar uma mulher para cuidar

¹⁶ Mimeógrafo (do grego *mimeo*: imitar, copiar + grafia: escrita) é um instrumento utilizado para fazer cópias de papel escrito em grande escala e utiliza na reprodução um tipo de papel chamado “estêncil”.

da gente. Meu pai arrumou seis mulheres... Nenhuma deu certo. Sofremos muito nas mãos dessas mulheres. E contarei aqui como se deu essa jornada em minha vida.

A perda da minha mãe foi um dos momentos mais difíceis da minha vida. O vazio que ela deixou parecia insuportável, e muitas vezes eu me via desorientada, sem saber para onde ir. No entanto, foi na escola pública que encontrei um refúgio inesperado. Ali, entre professores e colegas, percebi que, mesmo nas situações mais dolorosas, podemos encontrar forças dentro de nós para continuar. Às vezes, sinto-me perdida em meio à confusão, como Alice no País das Maravilhas diante do inesperado. Essa metáfora expressa os momentos de incerteza e desafio da minha trajetória, destacando a necessidade de adaptação e crescimento frente às dificuldades encontradas.

Em 1991, eu estava com 12 anos quando meu pai foi sorteado com uma moradia popular da Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo (CDHU), e mudamos para outro bairro. Na época, eu tive de assumir a casa e cuidar de duas crianças pequenas. Meu pai saiu da casa da minha avó e passou a viver apenas com os filhos.

Fui obrigada a cursar a 6ª série no período noturno. Estudar à noite, com 12 anos, em 1991, era algo possível por várias razões, dependendo do contexto. Na década de 1990, muitas escolas ainda ofereciam ensino em turnos variados, incluindo o noturno, especialmente em áreas urbanas. Algumas crianças, por conta da rotina de trabalho dos pais ou de outras circunstâncias, acabavam estudando à noite.

Enquanto muitos dos meus amigos passavam o tempo brincando ou se dedicando aos estudos, eu já assumia responsabilidades que, para uma criança, eram pesadas demais. Eu cuidava dos meus irmãos mais novos, ajudava em casa e, ao mesmo tempo, tentava estudar à noite – pois era a única oportunidade que eu tinha para me dedicar à escola.

Lembro-me de como, ao cair da noite, eu me sentava à mesa, cansada, com o caderno aberto à minha frente, tentando acompanhar as lições. O problema era que minha mente não estava completamente voltada para os estudos. Eu estava sempre preocupada com meus irmãos, com o que precisava ser feito em casa, se eles estavam bem, se estavam seguros. Era um peso emocional grande demais para uma criança de 12 anos carregar. Repeti a 6ª série naquele ano.

As manhãs e as tardes eram dedicadas a cuidar dos meus irmãos e a ajudar nas tarefas domésticas. E, quando o dia terminava, eu precisava tentar me concentrar no que restava de tempo para estudar. Contudo, mesmo com todo o esforço, as horas de sono eram poucas, e a exaustão me

consumia. O descanso que meu corpo e minha mente tanto precisavam era constantemente interrompido, o que, obviamente, impactava meu desempenho escolar.

Às vezes, eu me sentia como se estivesse perdida entre as responsabilidades de ser “a cuidadora” e a necessidade de ser apenas uma criança. Eu não podia me permitir a distração de brincar, de viver a leveza da infância. Meu foco estava sempre em garantir que tudo estivesse sob controle, que meus irmãos estivessem bem. Com o tempo, essa responsabilidade me afastava cada vez mais da minha própria infância.

Não era fácil entender o peso emocional de tudo aquilo. Eu simplesmente fazia o que achava que precisava ser feito, mas, no fundo, sentia que algo me faltava. O que eu não sabia – e talvez ninguém soubesse – era que a pressão constante estava me cobrando caro. A necessidade de estar sempre “no controle” afetava diretamente meu próprio bem-estar. Não havia espaço para o descanso, para a leveza, para o sorriso espontâneo de uma criança que ainda deveria estar descobrindo o mundo de outras formas. Eu deveria ter tido mais tempo para brincar, para aprender sem pressa, para descansar. Infelizmente, a realidade de muitos de nós nem sempre permite isso.

Hoje, ao refletir sobre tudo o que vivi, vejo o quanto é essencial que as crianças sejam protegidas dessas responsabilidades tão cedo. Sinto gratidão por ter dado tudo de mim, mas também reconheço que todo esse esforço me ensinou a importância de valorizar minha própria infância e de buscar, para as próximas gerações, um futuro em que as crianças possam ser apenas crianças.

Durante minha infância, a vida foi marcada por momentos de sofrimento que, de alguma forma, nunca saem da minha memória. Meu pai, apesar de todo o seu esforço e amor, não sabia como nos proporcionar um lar estável. Ficou viúvo muito jovem e, na época, não tinha muita paciência conosco. No entanto, sempre achou importante que estudássemos.

Ele mesmo não teve a chance de avançar nos estudos. Era comum que as pessoas concluíssem apenas a chamada “4ª série primária”, que oferecia uma educação básica muito simplificada, focada em habilidades mínimas, como leitura, escrita e aritmética. Além disso, a sociedade era estruturada de maneira que muitos, especialmente nas áreas rurais, não viam necessidade de mais anos de estudo. A educação era vista, em grande parte, como uma preparação básica para o trabalho, principalmente para as funções mais simples ou para ajudar nas atividades da agricultura ou comércio. As escolas também eram muito limitadas em termos de infraestrutura e recursos, o que dificultava a continuidade dos estudos.

Talvez por isso, meu pai buscava incessantemente encontrar alguém que cuidasse de nós, para que eu pudesse me dedicar aos estudos. Ao longo dos anos, foram seis mulheres que passaram por nossa vida, mas nenhuma parecia ser a solução que ele tanto procurava. Cada uma delas era pior que a outra e, em vez de trazer cuidados e conforto, muitas vezes nos tratavam com humilhações e maus-tratos – xingamentos, surras e, até mesmo, a negação de comida.

A violência e os maus-tratos contra crianças e adolescentes são abordados em diversas legislações no Brasil, com o objetivo de proteger os direitos das crianças e garantir seu bem-estar. A principal delas é o ECA, mas existem outras leis que também se aplicam à proteção contra violência, negligência e abuso. O art. 4º do ECA (Brasil, 1990) garante à criança e ao adolescente o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade. Nenhuma criança ou adolescente pode ser submetido a qualquer forma de violência, seja física, psicológica ou emocional. O art. 5º estabelece que é responsabilidade de todos (família, sociedade e poder público) assegurar que a criança e o adolescente não sejam vítimas de negligência, discriminação, exploração ou violência. O art. 70 trata da violência doméstica e familiar, estabelecendo que a criança ou o adolescente que se encontrar em situação de violência deve ser protegido, e a família, sociedade e o poder público têm a responsabilidade de assegurar a sua proteção.

O que meu pai mais queria era nos ver bem, com alguém que cuidasse de nós e nos proporcionasse o carinho que ele, por si só, não conseguia oferecer. Entretanto, infelizmente, cada nova mulher que ele trazia para casa acabava indo embora. O ciclo de tentativas e fracassos parecia nunca ter fim. Ele se mostrava sempre frustrado, perdido, tentando acertar, mas nada dava certo.

Lembro-me de uma fase particularmente difícil, quando meu pai trouxe mais uma mulher para morar conosco. Na tentativa de agradá-la, ele tomou a decisão de colocar todos os nossos móveis no quintal, como se o que tínhamos de mais precioso não tivesse valor. A chuva e o sol castigaram nossos bens, e, em pouco tempo, tudo foi destruído. A mulher foi embora – e ficou o vazio. Nós, sem nada, dormíamos no chão, em colchões que recebemos de doação. Foi um período de extrema humilhação, como se a vida tivesse nos tirado tudo o que um dia havíamos construído.

Passamos um bom tempo assim, sobrevivendo dia após dia, esperando que as coisas melhorassem. Meu pai, que sentia profundamente a dor de nos ver naquela situação, começou a ficar muito estressado com tudo. Ele trabalhou duro para comprar de novo o que havíamos perdido. As camas foram as últimas coisas a serem compradas. E, mesmo assim, foi um processo lento.

Todavia, quando finalmente consegui ter uma cama para dormir, não foi meu pai quem a comprou. Minha cama foi um presente da tia Elza, minha madrinha de Crisma. Ela, com sua generosidade, foi quem me deu algo que, naquele momento, parecia uma verdadeira bênção: uma cama para descansar depois de tantas noites dormindo no chão. Esses momentos de dificuldade me ensinaram muitas coisas. Aprendi que, mesmo quando parece que tudo está perdido, a vida segue. Aprendi também o valor da generosidade e do amor de quem realmente se importa. Mesmo que meu pai tenha tentado fazer o melhor que podia, as falhas nas relações e nas escolhas dele deixaram marcas profundas.

No entanto, essas dificuldades me tornaram mais forte. A cada adversidade, eu percebia que a esperança e a resiliência eram as únicas coisas que ninguém poderia tirar de nós. Hoje, olhando para trás, percebo que, mesmo com todo o sofrimento e as perdas, cada pequena vitória teve um significado imenso. A cama que ganhei, os colchões doados, cada dia de superação marcaram minha vida e me fizeram entender que o que realmente importa são os laços de carinho e o esforço para seguir em frente, apesar de tudo.

A frase “Às vezes, eu me sinto como se estivesse perdida no meio de tanta confusão!” reflete, de maneira simbólica, a experiência de muitas crianças que, como eu, enfrentam desafios inesperados e responsabilidades muito antes de estarem preparadas para isso. Ao ser forçada a cuidar dos meus irmãos, estudar à noite e viver sem direitos garantidos, senti-me frequentemente como Alice no País das Maravilhas – em um mundo que não seguia regras lógicas.

A desorientação que ela sente ao atravessar aquele mundo estranho é similar à sensação de perda que vivi ao tentar entender meu lugar em uma realidade cheia de dificuldades e incertezas. Assim como Alice, minha jornada também foi marcada pela tentativa de encontrar sentido em uma realidade caótica, onde a falta de suporte e a sobrecarga de tarefas me impediam de vivenciar a infância de forma plena. A confusão tornou-se parte do meu processo de autocompreensão e de ressignificação das experiências à medida que buscava entender o meu papel naquele contexto desafiador.

Com o passar dos anos, meus irmãos foram se tornando mais velhos, e, aos poucos, eu me tornava uma adolescente. Estudava na E.E. José Belúcio, uma escola pública no interior de São Paulo, onde me destacava como uma das melhores alunas. Sempre tirava boas notas, era presidente do Grêmio Estudantil, representante de sala e, de certa forma, muito querida pelos professores. Fui até eleita miss estudantil da escola.

Minhas professoras sempre me incentivaram a seguir em frente com os estudos e me aconselhavam a continuar investindo no meu futuro. Com isso, meu pai me matriculou em um curso de datilografia, imaginando que, caso eu conseguisse um emprego em escritório, essa habilidade seria essencial.

Contudo, à medida que eu crescia, percebia que precisava trabalhar para conquistar algumas coisas para mim. Tinha vontade de ter roupas novas, sapatos bonitos, cremes de cabelo, maquiagem, mas meu pai não tinha condições financeiras para me dar tudo isso. Então, pedi a ele permissão para trabalhar – e ele acabou permitindo. Meu pai me inscreveu na Guarda Mirim Feminina de Fernandópolis¹⁷.

A Lei nº 8.069/1990 – o ECA – garante que crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade tenham acesso a programas de educação e profissionalização, com o objetivo de incluí-los na sociedade e ajudá-los a superar barreiras socioeconômicas (Brasil, 1990). Nesse sentido, a Guarda Mirim Feminina de Fernandópolis é uma instituição que tem desempenhado um papel fundamental na formação de jovens, especialmente de meninas, na cidade de Fernandópolis, interior do estado de São Paulo. Criada com o objetivo de promover a cidadania, o desenvolvimento pessoal e a inclusão social, a Guarda Mirim oferecia às jovens meninas a oportunidade de participar de atividades educativas e de capacitação profissional.

A fundadora da instituição, Ana Maria Matoso Bim, é uma figura central na história da Guarda Mirim. Ela acreditava no potencial das jovens e dedicou sua vida a ajudá-las a transformar suas realidades. Por meio de seu trabalho, muitas meninas puderam ter acesso à educação, à formação e a oportunidades de trabalho que, de outra forma, seriam inacessíveis. A Guarda Mirim Feminina foi fundamental para transformar muitas vidas, proporcionando um ambiente de acolhimento e oportunidades para jovens em situação de vulnerabilidade. A instituição ajudou a moldar o caráter e a trajetória de muitas meninas, como eu, oferecendo uma chance de crescimento e realização dos sonhos.

Posteriormente, a Guarda Mirim Feminina de Fernandópolis foi reestruturada e, atualmente, é conhecida como Centro de Apoio ao Desenvolvimento de Fernandópolis (CAED). O CAED mantém a missão de proporcionar oportunidades de desenvolvimento e capacitação para

¹⁷ Em 5 de maio de 1990, a Guarda Mirim Feminina de Fernandópolis foi fundada com o objetivo de orientar adolescentes femininas entre 14 e 17 anos e dar oportunidade de conviver com dignidade no mundo e no mercado de trabalho, sendo encaminhadas para trabalhar no comércio da cidade.

adolescentes, com um foco ainda maior na inclusão social e na preparação para o mercado de trabalho, além de trabalhar com valores educacionais e sociais.

A instituição oferece programas de qualificação profissional, apoio psicossocial, atividades culturais e desenvolvimento de liderança, sempre com o objetivo de promover transformação social e melhoria da qualidade de vida dos participantes. Além disso, o CAED continua desempenhando uma importante função de acolhimento e fortalecimento dos vínculos das jovens com suas famílias, especialmente aquelas em situação de vulnerabilidade social.

A Guarda Mirim Feminina foi uma oportunidade transformadora que entrou na minha vida aos 13 anos. Durante os cinco anos em que participei, tive acesso a novas possibilidades e experiências que foram fundamentais para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Cada trabalho e cada aprendizado me ajudaram a crescer, moldando meu caráter e minha visão de mundo, além de me tornar uma pessoa mais preparada para enfrentar desafios com coragem e determinação.

Ao refletir sobre minha experiência na Guarda Mirim Feminina, percebo como o processo de rememorar esse período me surpreende. Ao revisitar esses momentos, começo a enxergar aspectos de mim mesma que nem sabia que habitavam em mim. A cada lembrança, dou-me conta de como a disciplina, o trabalho em equipe e as responsabilidades que assumi naquele espaço transformaram minha visão de mundo e minhas atitudes. Esse processo de rememoração tem sido, de fato, formativo, pois me permite compreender melhor como aquela vivência me redirecionou e me ajudou a ser quem sou hoje. A memória torna-se, então, uma ferramenta de crescimento e de autoconhecimento. Nesse sentido, Guedes-Pinto (2016, p. 3) afirma:

Podemos dizer também que o processo de rememorar abre diversas vias, entre as quais a de nos surpreendemos conosco ao longo dessa retomada e ao longo desse recontar e a de nos darmos conta de elaborações e reflexões que nem sabíamos habitar-nos. Neste sentido o trabalho com a memória é “formativo”, ou seja, proporciona transformações e redirecionamentos no seu caminhar.

Na adolescência, eu me revoltei. Eu e meu pai brigávamos muito. Eu não queria ouvir ninguém, queria tudo do meu jeito e não aceitava opiniões ou conselhos. Já não me importava mais com a casa, nem com as responsabilidades que parecia ter de carregar sozinha. Eu estava exausta de assumir tantas coisas que sentia que não eram minhas.

Meu irmão era pequeno, e muitas vezes eu descarregava nele minha raiva e frustração, sem perceber o quanto isso o afetava. O que eu realmente queria era ter a mesma vida que minhas

amigas: poder estudar, sair, viver sem o peso de cuidar da casa. As brigas tornaram-se constantes, e eu só queria fugir. Às vezes, no meio da madrugada, eu pegava meu travesseiro e ia até a casa de minhas amigas – as irmãs Lucimara e Luciana Santiago –, pedindo aos pais delas que me deixassem dormir lá. Era uma maneira de escapar, de não ter de lidar com todo aquele turbilhão de emoções e responsabilidades que me sufocavam. Foi um período muito triste para mim, e eu me sentia completamente perdida, tentando encontrar um lugar onde eu pudesse ter um pouco de paz.

As brigas entre mim e meu pai continuavam frequentes. Ele, então, tinha uma companheira que fazia da minha vida um verdadeiro circo de horrores. Eu não aguentava mais aquela situação. Não tinha paz nem para me alimentar, nem para tomar banho, nem para descansar na minha própria casa. A última briga foi a gota d'água. Mesmo com 18 anos, meu pai ainda me batia – com cinta, com pau, com rodos, com vassouras. E eu decidi que não iria mais apanhar dele.

Eu estava no banho quando minha madraستا arrebentou a porta do banheiro para brigar comigo porque eu havia usado um absorvente dela no dia anterior. Meu pai ficou do lado dela e veio me bater com o cinto. Levei duas cintadas, enrolei-me na toalha e corri para a cozinha. Peguei uma faca e apontei para ele e disse: “A partir de hoje você não me bate mais, se vier me bater eu vou te matar”. Um silêncio total pairou sobre a casa. Meu pai ficou coagido, encostado no canto da geladeira, e eu, com os olhos fixos nele, segurava a faca, apontando, só esperando ele me atacar. Eu não teria coragem de fazer nada contra ele, mas, naquele momento, foi a única forma que encontrei para me defender. Meu pai saiu de cena e se trancou no quarto com a mulher dele.

O comportamento descrito no meu relato envolve várias questões jurídicas, principalmente relacionadas à integridade física e psicológica, mesmo eu sendo maior de idade. Trata-se de um claro caso de violência doméstica e familiar, conforme previsto na Lei Maria da Penha – Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Brasil, 2006). Antes da criação da Lei Maria da Penha¹⁸, a violência doméstica no Brasil não era tratada com a mesma seriedade que recebe hoje. Não havia uma legislação específica que combatesse a violência dentro de casa de forma eficaz. As vítimas, muitas vezes, ficavam à mercê de um sistema judicial que não reconhecia a gravidade dos abusos familiares – e a impunidade prevalecia em muitos casos. A falta de leis claras e robustas deixava as vítimas em situação de desamparo, sem a proteção adequada.

¹⁸ A Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006) é uma legislação brasileira criada com o objetivo de coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher.

Essa lei foi sancionada em 2006, após um longo processo de luta por parte de mulheres e organizações sociais, e recebeu esse nome em homenagem a Maria da Penha Maia Fernandes, que foi vítima de violência doméstica e, após anos de luta, conseguiu ver seu agressor punido. A Lei Maria da Penha tornou-se um marco na proteção das mulheres, trazendo avanços significativos no combate à violência de gênero no Brasil. Ela é composta por diversos dispositivos e medidas, entre as quais se destacam:

- Violência física: qualquer ato que prejudique a integridade física da mulher, como socos, tapas, empurrões, entre outros.
- Violência psicológica: ações que causem danos à saúde mental e emocional da mulher, como humilhações, ameaças, manipulações, controle excessivo etc.
- Violência sexual: qualquer ato de coerção sexual, desde abuso até estupro.
- Violência patrimonial: dano, destruição ou retenção de bens materiais da mulher, como documentos, objetos pessoais, dinheiro, cartões ou controle sobre seus recursos financeiros.
- Violência moral: difamação, calúnia ou ataques à honra da mulher.

Meu pai, que deveria ser uma figura de proteção, começou a me agredir física e psicologicamente. O que parecia ser um episódio isolado foi se tornando repetitivo – e cada vez mais agressivo. A sensação de impotência era avassaladora. Mesmo sendo maior de idade, eu me via refém de uma situação que parecia não ter fim. Durante muito tempo, achei que não tinha para onde correr e, em alguns momentos, cheguei a pensar que talvez aquilo fosse normal, já que eu era considerada tão “indisciplinada”.

Naquela noite, eu estava completamente tomada pela angústia. Não consegui dormir, só chorei, e, quando o dia amanheceu, tomei uma decisão: queria morar sozinha, sair de casa. No entanto, eu não sabia para onde ir. Fui até a casa da minha avó e pedi para morar no fundo da casa dela, na “casinha”, um lugar que trazia lembranças da minha infância, quando vivi lá com meus pais. Ela aceitou, desde que eu arcasse com as contas de água e luz. Foi assim que comecei a planejar minha mudança.

Comprei alguns móveis, organizei o espaço e me mudei – sem dar satisfações ao meu pai. Naquela época, acreditava que a independência traria felicidade, que morar sozinha seria a solução para tudo. Entretanto, à medida que os meses passavam, percebi que a realidade era bem diferente. Não consegui me manter financeiramente, e as dívidas começaram a se acumular. Além disso,

minha rebeldia em relação à minha avó e à minha tia, que também moravam no quintal, acabou deteriorando as relações familiares, tornando o ambiente cada vez mais insustentável.

Diante dessa situação, tomei uma decisão difícil: devolver os móveis. Fui até a loja, expliquei minha situação e solicitei a retirada dos itens. A gerente fez uma avaliação e concordou. Esse episódio foi um reflexo claro das dificuldades que enfrentei ao tentar conquistar minha independência sem um planejamento adequado – e, também, das tensões familiares que surgiram nesse processo de busca pela autonomia.

Em um dia qualquer, durante meu horário de almoço, minha avó me chamou dizendo que havia um rapaz no portão querendo falar comigo. Para minha surpresa, era o funcionário da loja onde eu havia comprado os móveis. Ele estava ali com uma ordem de devolução dos itens, pois eu não havia conseguido pagar as prestações. A situação foi extremamente constrangedora. Eu estava sendo humilhada na frente de toda a vizinhança. A vergonha que senti naquele momento foi algo muito difícil de superar. Minha avó, percebendo que a casa estava vazia naquele instante, aproveitou para me pedir que eu fosse embora.

“Ir embora... para onde?”, pensei. Eu não tinha para onde ir. E, por mais que a única opção viável fosse voltar para a casa do meu pai, o orgulho me impedia de pedir ajuda. Minha necessidade de ser independente me levou a esse ponto, mas, infelizmente, não deu certo.

Acabei me afundando em dívidas e não consegui cumprir com os compromissos financeiros que havia assumido. A loja foi até minha casa buscar os móveis, e isso me deixou completamente sem nada. No final, fiquei apenas com um colchão emprestado – como se toda aquela tentativa de recomeço não tivesse dado em nada. A dor dessa experiência foi ainda mais intensa porque me fez reviver um passado que eu tentava, a todo custo, deixar para trás. Na infância, já havia enfrentado a realidade de ficar sem móveis. E agora, adulta, parecia que a história se repetia – como um filme que nunca chega ao fim.

Olhei ao meu redor e vi uma casa vazia – sem nada além de um colchão. Percebi, naquele instante, que meu recomeço estava marcado não só por um vazio físico, mas também emocional. Esse momento foi um divisor de águas na minha vida. Ele me fez refletir profundamente sobre o que realmente significa buscar a independência – e sobre os custos que essa busca pode ter. Eu me dei conta de que as escolhas que fazemos podem nos levar a lugares inesperados e difíceis. E que a autonomia não se resume a conseguir viver sozinha, mas, sobretudo, a entender o impacto das nossas decisões – tanto financeiras quanto emocionais. Essa experiência foi uma lição dura, mas

necessária. Ela me ensinou sobre os desafios de tentar ser independente sem estar verdadeiramente preparada para as complexidades que surgem ao longo do caminho.

Crescer em meio a tantos conflitos familiares, em um cenário de rebeldia e incertezas, fez-me, por muitas vezes, sentir perda e sem direção. A busca pelos meus sonhos parecia uma jornada sem fim – e eu não sabia por onde começar. Muitas vezes, me vi dividida entre o que minha família esperava de mim e o que eu realmente queria para minha vida, o que tornava tudo ainda mais confuso.

Naquela fase, eu acreditava que o simples ato de começar, de me lançar em algo, era o que precisava para encontrar meu caminho. No entanto, a parte de “parar” também se tornou crucial. Notei que, muitas vezes, eu insistia tanto em escolhas que não me faziam bem que deixava de perceber a necessidade de refletir, de ajustar meu rumo. Para conquistar meus sonhos, aprendi que é preciso ter coragem para seguir em frente, mas também sabedoria para parar e refletir, para não me perder em um caminho sem propósito.

Recordo-me de que, ao concluir o Ensino Médio, iniciei o curso de Enfermagem, acreditando que aquela seria a carreira ideal para mim. No entanto, ao longo do curso, percebi que a parte prática não se adaptava às minhas expectativas e aos meus interesses. A dificuldade em lidar com as atividades práticas me fez questionar se realmente era essa a profissão que eu desejava seguir. Por conta disso, decidi trancar a faculdade e, por um período, fiquei sem estudar.

Esse intervalo durou de 1998 até 2003 – um período de reflexão e incertezas, em que me afastei dos estudos formais e busquei novas formas de me reorientar. Durante esses anos, vivi experiências que me fizeram amadurecer e entender melhor minhas próprias limitações e aspirações. Esse tempo de pausa foi fundamental para que eu pudesse tomar decisões mais assertivas em relação ao meu futuro acadêmico e profissional.

O processo de recomeço foi desafiador, mas, ao mesmo tempo, crucial para a minha trajetória. Após passar por dificuldades financeiras e emocionais, aluguei um apartamento e passei a dividir o espaço com duas colegas estudantes. Esse foi o início de uma nova fase, marcada por um esforço contínuo para reconstruir minha vida. Com um orçamento apertado, comprei uma geladeira e um fogão usados, que se tornaram essenciais para a rotina e facilitaram a adaptação nesse novo contexto. Eu estava, naquele momento, em um ponto de transição, buscando refazer os caminhos que, de alguma forma, sentia que tinha perdido.

Apesar das dificuldades, havia uma determinação em mim de manter minha vulnerabilidade oculta, especialmente da minha família. Eu sabia que a chave para superar os obstáculos e alcançar meus objetivos estava nos estudos. Foi então que me lembrei do meu tio Santo que, mesmo sendo deficiente físico, havia se formado em Matemática. Esse exemplo de superação me inspirou a buscar meu próprio caminho acadêmico.

As memórias da minha infância, repletas de admiração por ele, corrigindo provas e meu amor pelos livros e pela leitura, reacenderam em mim o desejo de seguir uma formação superior. Recordei também minha participação ativa na escola, e, com isso, renasceu em mim a vontade de cursar a faculdade.

Em 2003, aos 24 anos, ingressei no curso de Letras da Fundação Educacional de Fernandópolis. A decisão de cursar Letras foi uma forma de afirmar minha identidade e buscar realização profissional. Contudo, a jornada foi árdua. O custo do curso, aliado ao meu baixo salário, dificultava muito o pagamento das mensalidades, além dos gastos com livros, cópias e transporte. Alguns alunos tinham a ajuda financeira do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)¹⁹, criado pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001 – uma ação do MEC que financia cursos superiores não gratuitos com avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) (Brasil, 2001).

Em 2003, quando iniciei a faculdade, o Fies ainda estava em seus primeiros anos de operação e em processo de ajustes. Naquela época, uma das exigências para contratar o financiamento era ter um fiador. Esse era um requisito importante do programa, e como eu não tinha ninguém disponível para ser meu fiador, não pude optar por esse financiamento. O Fies, naquele período, cobria até 100% do valor da mensalidade, dependendo da renda do estudante e da instituição de ensino, e a taxa de juros variava. O pagamento do financiamento começava apenas após a formatura, o que ajudava a aliviar a carga financeira para os estudantes que ainda estavam se formando. Contudo, como mencionei, o fato de precisar de um fiador foi um obstáculo para mim nesse processo. Com o tempo, o programa passou por diversas mudanças, incluindo a redução da exigência de fiador, o que facilitou o acesso ao financiamento para muitos estudantes. Todavia, em 2003, a presença do fiador ainda era uma parte crucial do processo de adesão ao Fies.

¹⁹ Sobre o Fies disponível em: <https://accessunico.mec.gov.br/fies/duvidas>. Acesso em: 23 out. 2024.

Para complementar minha renda durante a faculdade, comecei a vender salgados na universidade. Meus colegas de turma foram fundamentais nesse processo, pois eles compravam meus produtos, o que me ajudou a manter os custos do dia a dia. A venda de salgados não só foi uma maneira de ajudar a arcar com as despesas, como também me proporcionou uma experiência valiosa de empreendedorismo. A solidariedade dos meus colegas foi crucial para que eu conseguisse conciliar os estudos com a necessidade de gerar uma fonte de renda, e, sem a ajuda deles, teria sido bem mais difícil lidar com as dificuldades financeiras daquele momento.

A cada semestre, o desânimo me fazia pensar em desistir, mas o apoio constante dos meus amigos impediu que eu tomasse essa decisão. Eles me incentivaram a seguir em frente e, aos poucos, fui ganhando confiança na minha capacidade. O estágio supervisionado nas escolas foi um ponto de virada importante, pois percebi que era ali, no ambiente escolar, que eu queria estar. A prática pedagógica tornou-se uma parte fundamental do meu aprendizado, e o contato com os alunos, assim como a experiência de ensino, fortaleceram minha convicção sobre a escolha da profissão.

Durante esse período universitário, vivi uma experiência transformadora que marcou profundamente minha trajetória pessoal e espiritual. Fui convidada a participar do Encontro de Jovens com Cristo (EJOCRI), um retiro espiritual organizado pela Igreja Católica. Esse retiro foi decisivo para minha reflexão interior, pois me proporcionou três dias intensos de oração, meditação e autoconhecimento. Foi nesse momento que percebi o quanto estava distante de Deus, da minha família e, principalmente, do meu pai. Ao refletir sobre minhas atitudes, reconheci que, mesmo tendo sofrido em determinados momentos, eu também havia cometido erros na minha relação com ele, com meus irmãos, com minha avó e com minha tia. Apesar das dificuldades, percebi que eu também tinha responsabilidades nos conflitos que vivíamos. Esse processo de autocritica e de reconhecimento das minhas falhas foi essencial para meu crescimento pessoal.

O retiro permitiu-me repensar minha relação com minha família e com o próprio perdão. Foi uma experiência profunda de reconciliação, que me levou a enxergar as situações com mais empatia e compreensão – tanto em relação aos outros quanto a mim mesma. Meu pai sempre me amou. Nós nos perdoamos. Hoje, ele é a pessoa mais importante da minha vida. Ele já é um idoso e tenho por ele o maior amor do mundo. Assim, o tempo se encarregou de colocar as coisas no lugar.

Durante minha graduação, enfrentei desafios significativos, incluindo algumas adversidades com uma determinada professora. Um dos momentos mais marcantes foi quando essa docente questionou minha capacidade de ser uma boa educadora. Ela afirmou que meus argumentos eram superficiais e que eu não tinha o potencial necessário para seguir na profissão. Esse comentário foi profundamente doloroso, mas, ao mesmo tempo, despertou em mim uma força interior que eu não sabia que possuía. Decidi que, em vez de me deixar abater, usaria essa crítica como combustível para provar que ela estava errada. Determinei-me a aprimorar minhas habilidades, dedicando-me ainda mais aos estudos e buscando maneiras de melhorar minha capacidade argumentativa e pedagógica.

A conclusão do curso de Letras representou uma grande vitória para mim, mas também foi marcada por desafios financeiros significativos. Ao terminar a graduação, eu me vi com uma dívida considerável com a faculdade, o que, inicialmente, me impedia de participar da cerimônia de colação de grau. Diante dessa situação, recorri ao apoio do meu pai que, com grande esforço, negociou a dívida e me possibilitou, finalmente, participar da cerimônia de formatura.

Em 16 de dezembro de 2006, pude celebrar a conclusão do meu curso de forma marcante, embora ainda enfrentasse dificuldades financeiras. Para conseguir arcar com as despesas do evento – como o jantar e a festa –, precisei vender o fogão e a geladeira que havia adquirido no início da graduação. Itens que foram fundamentais para minha trajetória e que, apesar de sua importância, precisei sacrificar para poder vivenciar aquele momento de celebração.

Essa experiência reforçou, em mim, a importância da perseverança diante das adversidades e da força que encontramos em nossas famílias quando nos apoiamos nas dificuldades. A formatura, embora envolvesse sacrifícios, foi um marco – não apenas de uma conquista acadêmica, mas também de um aprendizado sobre a importância de fazer escolhas difíceis para alcançar nossos objetivos.

A experiência de formatura foi muito mais do que a simples celebração de um diploma. Para mim, ela representou o símbolo da minha persistência diante das adversidades, do meu crescimento pessoal e da importância de não desistir, mesmo quando o caminho parecia repleto de obstáculos. Cada dificuldade enfrentada ao longo dessa jornada foi uma oportunidade de aprender, crescer e fortalecer minha determinação.

Esse período da minha vida, apesar das dificuldades financeiras e pessoais, foi fundamental para meu desenvolvimento – tanto no aspecto profissional quanto no pessoal. A graduação em

Letras foi, sem dúvida, uma experiência transformadora. Ela não me proporcionou apenas o conhecimento acadêmico necessário para seguir a carreira, mas também fortaleceu minha autoconfiança e me deu a força interior necessária para superar desafios. Foi durante esse processo que aprendi a acreditar mais no meu potencial e a perceber que, apesar das dificuldades, sou capaz de conquistar meus objetivos.

Eu sempre soube que precisava de algo mais, algo que realmente me preenchesse e me desafiasse, mas o caminho até essa decisão não foi apressado. Eu não tinha pressa, mas a busca por saber “onde vou” foi constante. Não se tratava apenas de escolher uma profissão, mas de entender quem eu queria ser no futuro, de encontrar algo que me conectava com a minha essência. Cada leitura, cada reflexão e até os momentos de dúvida foram passos que construíram esse caminho que hoje sigo. A cada novo livro que lia, a cada aula que assistia, eu ia percebendo que o caminho não era reto, mas sim feito de descobertas e decisões.

Não há um único momento em que a escolha se consolidou, mas sim uma trajetória construída ao longo do tempo, em que cada passo me aproximou mais do meu propósito. Escolher cursar Letras foi, para mim, uma forma de encontrar um lugar onde eu poderia crescer, aprender e, ao mesmo tempo, dar voz a tudo o que eu sempre senti e pensei. Não foi uma decisão rápida, mas foi um caminho que eu construí com paciência, reflexão e, principalmente, com a certeza de que era esse o rumo que queria seguir.

Figura 4 – Minha formatura, em dezembro de 2006



Fonte: Acervo da autora.

1.2 O TRILHAR DA GESTORA-PESQUISADORA

Em 2007, iniciei minha trajetória no Magistério ao decidir deixar minha cidade natal e me mudar para Francisco Morato – SP, a aproximadamente 600 km de onde sempre vivi. A decisão de deslocar-me para outra cidade foi impulsionada pelo desejo de crescer profissionalmente e de estabelecer uma nova fase em minha vida. Cheguei a Francisco Morato no dia 30 de janeiro de 2007, acompanhada de minha amiga Karina Cestari, que também era recém-formada em Letras.

Comigo, trouxe apenas o essencial: quatro malas de roupas, livros, R\$ 3.500,00 – valor proveniente da venda de uma moto CG Titan – e uma imensa vontade de prosperar.

Na cidade, passei a morar na república da Dona Inês, uma senhora que alugava quartos para professoras que vinham do interior. Comecei a trabalhar como professora eventual na rede estadual de São Paulo, em um desafio constante, pois a jornada era árdua: eu ficava das 7 horas da manhã até às 23 horas apenas para dar uma aula e assinar o ponto. Naquele contexto, éramos muitos professores iniciantes, e a divisão das aulas tornava-se uma prática comum – ficávamos esperando que algum professor titular faltasse para que pudéssemos substituí-lo. Nesse cenário, passei sete meses sem receber salário, uma vez que o processo burocrático de contratação era lento e complicado, com a necessidade de abrir portaria na Gestão de Dinâmica Administrativa Escolar (GDAE).

Sem recursos financeiros, utilizei todo o valor proveniente da venda da moto para me sustentar. Meu pai, em um gesto de apoio, ajudava no pagamento do aluguel, enquanto eu me alimentava na escola durante a semana. Nos finais de semana, porém, minha alimentação era escassa, o que tornou esse período um dos mais difíceis da minha vida. No entanto, mantive minha fé e continuei a correr atrás dos meus sonhos.

Durante esse período, conheci pessoas de grande generosidade, como a Mara Beluci, que era coordenadora pedagógica na escola em que trabalhei. Ela me doou todos os móveis da sua casa, pois, devido à sua mudança de cidade, decidiu se desfazer de tudo. Com esse apoio, comecei a procurar uma casa para alugar, o que me levou a conhecer Dona Zica, uma idosa que tinha um imóvel disponível nos fundos de sua residência. Assim, pude me estabilizar e viver nesse local por vários anos, enquanto ia crescendo financeiramente, à medida que me dedicava às aulas. Essas vivências, marcadas por partilhas e apoios cotidianos, expressam aquilo que os memoriais buscam despertar: a consciência de que, ao narrarmos nossas histórias, revelamos o humano que nos constitui – com dúvidas, privações, conquistas e inquietações que compartilhamos como docentes, pesquisadores e sujeitos em formação (Bragança, 2023).

Ao lembrar-me dos meus passos passados, sou chamada a recordar as coisas importantes que preciso continuar defendendo e as batalhas que sempre enfrentarei. O memorial, nesse caso, é uma forma de expressar as experiências que vivi e que ficaram gravadas em minha memória e, por mais que sejam experiências individuais, elas não deixam de ter importância para mim.

Mesmo sendo algo pessoal, o que vivi não perde seu valor ao ser compartilhado. Pelo contrário, ao revisitar essas memórias, percebo o quanto elas me formaram na pessoa que sou hoje e o quanto ainda tenho a aprender com elas. O memorial torna-se, então, uma maneira de refletir sobre minha trajetória, sobre o que valorizo e sobre as dificuldades que me acompanham ao longo da vida.

Com a implementação das escolas de tempo integral²⁰, tive a oportunidade de apresentar projetos e fui contratada com carga horária completa. Nesse período, desenvolvi um projeto na oficina de Inglês, centrado em contos de terror e lendas urbanas, o que me proporcionou uma experiência enriquecedora e, conseqüentemente, a renovação do meu contrato para o ano seguinte. Esse momento foi crucial para minha estabilidade profissional.

À medida que fui me estabelecendo na cidade, também consegui trabalho em uma escola particular, onde ministrei aulas de produção textual, literatura e gramática. Durante esse período, dediquei-me intensamente ao meu trabalho, buscando aprimorar meus conhecimentos para atender às exigências dos alunos – especialmente em um ano crucial para muitos, o ano do vestibular. Ao mesmo tempo, passei a me restabelecer financeiramente.

Em meio a essa jornada profissional, comecei a namorar um professor de Arte, com quem fui morar poucos meses depois. Hoje, ele é meu esposo. Neste ano de 2025, completamos 16 anos de união. Engravidei em poucos meses que estávamos juntos e tivemos nosso primeiro filho, Gustavo. Inicialmente, planejamos ter filhos seguidos, mas minha segunda gestação não ocorreu de imediato.

O ECA, sancionado em 13 de julho de 1990, pela Lei nº 8.069, é um marco legal que visa assegurar os direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil. Ao longo dos anos, o ECA tem sido fundamental para garantir o direito à educação, à saúde, à convivência familiar e à proteção contra abusos e exploração. No entanto, o ECA também trata de questões delicadas, como a tutela de menores, que é uma das formas de proteção jurídica para crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade. A tutela ocorre quando a criança ou adolescente não pode ser cuidado pelos pais, seja por abandono, negligência ou incapacidade. No meu caso, vivi de perto essa situação quando minha irmã, que tem deficiência intelectual e é mãe de duas meninas, perdeu a guarda das filhas, e elas foram encaminhadas para um abrigo. Meu coração de tia ficou profundamente dividido entre

²⁰ O Programa Escola em Tempo Integral fomenta a criação de matrículas em tempo integral (igual ou superior a sete horas diárias ou 35 horas semanais) em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

o desejo de acolher minhas sobrinhas e as preocupações financeiras que envolvem a criação de mais filhos.

O ECA prevê que a tutela pode ser temporária ou permanente. A tutela temporária é uma medida provisória, adotada quando a criança ou adolescente está em risco e precisa de proteção imediata. Já a tutela permanente ocorre quando se confirma que a criança não pode retornar ao convívio com seus pais biológicos. Após muita reflexão e conversas com meu esposo, decidimos pela adoção de Samira e Sabrina, que, na época, tinham 3 e 2 anos de idade. Essa decisão foi tomada com muito amor, mas também com a compreensão das dificuldades financeiras e emocionais que iríamos enfrentar.

O processo de adoção está diretamente ligado à decisão judicial e, no nosso caso, como em muitos outros, a tutela foi concedida para garantir que minhas sobrinhas tivessem o direito de crescer em um ambiente seguro e saudável. Graças ao apoio do meu esposo, que sempre esteve ao meu lado nessa jornada, conseguimos equilibrar as demandas dos filhos, da casa e do trabalho. Sem esse apoio, não teria sido possível lidar com as necessidades das crianças, da casa e do trabalho como professora.

Apesar de nossa felicidade em dar um lar para Samira e Sabrina, esse período também significou muitas renúncias. Ser mãe de três filhos, esposa e professora me fez priorizar minha família e meu trabalho, o que, infelizmente, me impediu de continuar meus estudos e me aperfeiçoar profissionalmente. O sonho de fazer um Mestrado, por exemplo, precisou ser adiado, pois as responsabilidades familiares se tornaram uma prioridade absoluta.

Hoje, ao olhar para trás, vejo como o ECA e a tutela foram instrumentos fundamentais para garantir os direitos das minhas sobrinhas e como a decisão de adotá-las representou uma escolha difícil, mas repleta de amor e dedicação. Essa experiência me ensinou muito sobre os direitos das crianças e dos adolescentes e sobre o que significa ser mãe, mesmo quando a vida nos desafia a renunciar a certos sonhos pessoais.

[...] mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (Freire, 1996, p. 28).

Em 2014, fui nomeada professora titular em dois cargos: um na Seduc-SP e outro na Prefeitura Municipal de Jundiaí. Em 2016, fui mãe novamente, desta vez de Lorena, e precisei me

adaptar à nova realidade de ser mãe de quatro filhos, conciliando maternidade, trabalho e os desafios dos estudos.

Na busca por constante aperfeiçoamento, iniciei o curso de Pedagogia, na Faculdade de Pinhais, e, posteriormente, ingressei na pós-graduação em Metodologias do Ensino da Língua Inglesa. Já atuando como professora de Inglês na rede municipal de Jundiaí, optei por essa especialização com o intuito de agregar valor à minha formação acadêmica e profissional.

O estudo das metodologias de ensino, especialmente no campo da ludicidade nas aulas de Inglês na Educação Infantil, sempre me fascinou, e essa pós-graduação ampliou meus horizontes profissionais, oferecendo ferramentas para inovar em sala de aula e aprimorar ainda mais os processos de ensino e de aprendizagem. Além disso, cursei disciplinas nas áreas de Biologia e Educação Especial.

Esse período de busca constante por inovação e aperfeiçoamento estava prestes a ser impactado por um evento global inesperado: a pandemia de covid-19. Contudo, como afirma Freire (1996, p. 57), “[...] um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante”.

O advento da pandemia trouxe consigo desafios inéditos para a educação, exigindo que os professores se adaptassem rapidamente ao ensino remoto. Estar inserida em uma comunidade com elevado índice de vulnerabilidade social e com condições precárias de acesso à internet tornou a situação ainda mais difícil. Eu me vi diante de uma realidade em que não podia fazer muito para apoiar meus alunos nos processos de aprendizagem, uma vez que as dificuldades estruturais eram enormes. Foi nesse contexto que passei a me aprofundar no estudo de práticas pedagógicas adequadas para esse novo cenário, buscando soluções que pudessem, de alguma forma, minimizar as dificuldades de ensino e aprendizagem enfrentadas pelos meus alunos.

Foi nesse momento que meu amigo Anderson José de Paula, que à época cursava o Mestrado, me enviou um edital da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) para alunos especiais do Mestrado. Esse convite representou um ponto de virada na minha trajetória profissional. Pude ingressar como aluna especial na Unesp, *campus* de Araraquara, onde cursei a disciplina “Desenvolvimento de Produtos Educacionais em Mídia Digital”. O conhecimento adquirido nessa disciplina foi crucial para a adaptação das minhas práticas

pedagógicas ao contexto do ensino remoto, além de me abrir portas para novas possibilidades de ensino com o uso de tecnologias educacionais.

Após o término dessa disciplina, recebi outro edital para estudar como aluna especial no Mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). Durante o semestre em que participei, tivemos de realizar reflexões sobre nossas práticas pedagógicas, considerando aspectos cognitivos, emocionais e sociais, bem como a competência leitora dos alunos.

Esse processo levou-me a entender que nós, professores, precisamos estar atentos ao planejamento de nossas aulas e à escolha dos textos que melhor atendem à realidade dos alunos, garantindo que a leitura e a reflexão promovam uma aprendizagem efetiva. A partir dessa compreensão, passei a articular minha trajetória profissional com os conhecimentos teóricos adquiridos, com ênfase na importância da mudança de paradigmas no ensino e na busca contínua por inovação nas práticas pedagógicas. Essa nova perspectiva levou-me a considerar a possibilidade de cursar o Mestrado de forma regular, com uma proposta de pesquisa voltada para a formação docente continuada. Meu objetivo era investigar como essa formação poderia contribuir para uma concepção de educação comprometida com a formação humana, alinhada às práticas pedagógicas inovadoras que eu estava buscando implementar.

A análise teórica e prática foi enriquecida pelas ideias de Nóvoa (1995), que aborda o contexto da formação docente como um espaço permeado por disputas políticas e ideológicas. De acordo com o autor, a transição de um controle administrativo para um controle ideológico no sistema educacional cria um cenário de tensões que afetam diretamente a formação e o trabalho dos professores, exigindo uma visão crítica das estruturas que influenciam a prática pedagógica. Esse entendimento me possibilitou perceber que a educação, muitas vezes, está profundamente ligada a questões de poder e transformação social, o que reforça a necessidade de uma prática docente que seja reflexiva e comprometida com a mudança.

Dessa forma, minha jornada profissional foi marcada por uma contínua busca de aperfeiçoamento, acompanhada de um intenso engajamento na análise crítica das minhas práticas pedagógicas, com o objetivo de proporcionar uma educação mais significativa e transformadora aos meus alunos.

Quando me formei, sabia que o caminho que eu escolheria não seria fácil, mas também sabia que ele precisava ser trilhado com coragem e determinação. Decidi buscar novas

possibilidades, longe de tudo o que era familiar, e fui atrás do que acreditava ser meu propósito. Estudei Pedagogia, passei em concursos e, enquanto o mundo vivia os desafios da pandemia, também enfrentei o meu próprio processo de transformação, reinventando minha maneira de trabalhar e estudar. A pandemia não parou minha vontade de crescer; pelo contrário, desafiou-me a ir além.

Assim como o Coelho Branco, eu estava constantemente atrasada em relação ao meu próprio tempo, mas, ainda assim, precisava seguir; não podia ficar parada. Cada passo dado, cada momento de estudo foi parte de um processo contínuo de me reinventar e crescer, sempre em busca de novos horizontes. Hoje, como gestora e pesquisadora, vejo que os caminhos que percorri foram feitos de escolhas, desafios e muita persistência.

A decisão de me inscrever em um curso de pós-graduação *stricto sensu*, em Educação, foi, portanto, um passo natural em minha trajetória profissional e acadêmica. Em dezembro de 2022, uma amiga me enviou o edital da Universidade São Francisco (USF), que estava oferecendo vagas para o Mestrado em Educação. O edital, com foco nas questões educacionais contemporâneas, chamou minha atenção de imediato. Sabia que ali poderia encontrar a oportunidade de realizar o projeto de pesquisa que vinha amadurecendo ao longo do tempo. Com a decisão tomada, inscrevi-me no processo seletivo, que envolvia uma prova escrita, uma avaliação de proficiência e uma entrevista. Passei por todas as fases e, para minha imensa felicidade, fui selecionada para iniciar minha jornada como mestranda.

Ao refletir sobre minha decisão de me afastar do cargo no estado, onde também trabalhava, para me dedicar integralmente aos estudos, senti que estava dando um passo importante na minha vida profissional. Optei por uma licença de dois anos, sem remuneração, com o objetivo de dedicar meu tempo ao Mestrado e ao desenvolvimento da pesquisa.

Acredito ser fundamental questionar a ideologia do discurso neoliberal, que tenta nos convencer de que o mundo está dividido entre os “capacitados”, que dominam e produzem, e os “menos capacitados”, que apenas lutam para sobreviver, como aponta Freire (1996). Esse discurso, muitas vezes rotulado como “modernizante”, tende a naturalizar as desigualdades, fazendo com que aceitemos as disparidades como algo inevitável, como se fizessem parte da ordem natural das coisas. Ele sugere que as dificuldades que enfrentamos são de nossa própria culpa, uma vez que não somos suficientemente competentes. Contudo, acredito que essa perspectiva serve apenas para justificar a opressão e a exclusão.

Não podemos permitir que a estrutura que mantém essas desigualdades seja vista como algo imutável. É imprescindível lutar por um sistema mais justo, no qual todos tenham as mesmas oportunidades, independentemente de sua origem ou condição. A educação, especialmente, deve ser um meio de transformação e inclusão, e não um agente de exclusão e desigualdade. Esse momento marcou o início de uma nova fase em minha vida, uma fase de novos aprendizados, de questionamentos, de imersão no mundo acadêmico e, também, de constante reflexão sobre o impacto da gestão educacional na prática.

Estar na USF de Itatiba e tornar-me uma aluna regular do Mestrado foi uma grande honra, não apenas por tratar-se de uma instituição de renome, mas pela chance que me foi dada de integrar um espaço de conhecimento e troca acadêmica tão rica. Essa vivência acadêmica me proporcionou não só uma renovação dos meus olhares sobre a educação, mas uma renovação interna. Era como se a prática cotidiana da gestão escolar tivesse encontrado no universo acadêmico uma nova base, mais sólida e fundamentada, para refletir e aperfeiçoar o trabalho que desenvolvia na escola. A oportunidade de estudar, de ser questionada e, principalmente, de aprender tornou-se uma experiência enriquecedora que me transformou, não só como profissional, mas também como pessoa.

Agora, refletindo sobre minha jornada até o momento, vejo o quanto esse processo acadêmico me ajudou a consolidar meu propósito como educadora e pesquisadora. As conquistas que antes pareciam distantes agora estão ao alcance das minhas mãos. Sinto-me fortalecida pela certeza de que a menina da 6ª série, que sonhava em ser professora, tem muito orgulho da aluna de Mestrado que sou hoje. O aprendizado adquirido ao longo do Mestrado reflete minha crescente confiança em um caminho que une a prática da educação com a produção acadêmica.

Durante o meu Mestrado, participei de uma série de eventos acadêmicos que se tornaram momentos cruciais para o meu desenvolvimento profissional e pessoal no campo da Educação. Essas experiências não apenas ampliaram minha visão sobre a prática pedagógica, mas também me possibilitaram um contato direto com importantes debates contemporâneos sobre o papel da educação na sociedade e os desafios enfrentados por educadores e gestores no contexto pós-pandemia. O Congresso Nacional de Educação (Conedu), realizado em João Pessoa, Paraíba (PB), em 2023, foi um dos primeiros grandes momentos dessa jornada. Durante o congresso, tive a oportunidade de mergulhar em debates intensos sobre as diversas questões que envolvem o ensino no Brasil, especialmente os desafios da educação pública em tempos de crise sanitária e seus

desdobramentos para o futuro da gestão escolar. O evento foi um espaço rico para o compartilhamento de experiências e troca de ideias com profissionais da educação de todo o país, o que me proporcionou uma reflexão profunda sobre as necessidades da educação brasileira e as soluções que podem ser implementadas para enfrentar as adversidades atuais.

Já em 2024, participei do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), em Salvador, Bahia (BA), que se constituiu como uma experiência ainda mais transformadora. Apresentei um trabalho sobre o papel da narrativa pessoal na pesquisa educacional, um tema que me fascina profundamente, pois acredito que as experiências vividas pelos educadores têm um grande valor no processo de construção do conhecimento. A participação nesse congresso me permitiu perceber a importância de incorporar a narrativa pessoal como ferramenta de pesquisa, um processo que torna a análise da educação mais humanizada e próxima da realidade dos sujeitos que compõem o universo escolar. Durante as discussões, fui desafiada a repensar minha própria trajetória na educação e a explorar novas formas de conduzir minha pesquisa, levando em conta as subjetividades e as histórias pessoais dos educadores.

Além desses grandes eventos, participei de outras atividades significativas que complementam minha formação acadêmica e profissional. O I Seminário de Práticas Educativas foi uma oportunidade valiosa para aprofundar o conhecimento sobre as práticas curriculares e os desafios enfrentados pelos professores ao aplicar os conteúdos no contexto escolar. O minicurso “Uma metodologia para analisar o trabalho docente”, realizado na USF, foi outro momento importante, pois proporcionou uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e incentivou um questionamento sobre o currículo e as metodologias de ensino utilizadas nas escolas.

Minha participação no 29º Encontro de Iniciação Científica da USF também se destacou como um evento significativo, uma vez que pude compartilhar com outros acadêmicos os primeiros resultados da minha pesquisa e aprender com as experiências de outros pesquisadores. A roda de conversa com Guilherme do Val Toledo, sobre os 50 anos da Pedagogia na USF, também foi um momento rico de reflexão sobre a evolução da educação ao longo das últimas décadas e sobre as transformações que a Pedagogia sofreu, especialmente em tempos de mudanças políticas e sociais tão intensas. Essas discussões me ajudaram a entender melhor a trajetória da Pedagogia na USF e o impacto que a universidade tem na formação de educadores críticos e comprometidos com a transformação social.

Durante esse período, tive a oportunidade de me aprofundar em temas importantes também em minha prática pedagógica diária, com a realização de diversos cursos oferecidos pela rede em que atuo. O curso de Legislação Educacional, a Abordagem Pikler e o curso sobre Consciência Fonológica, entre outros, ampliaram meus conhecimentos e enriqueceram minha prática pedagógica. Cada um desses cursos foi um passo no processo de melhoria contínua e me fez refletir sobre como as diferentes abordagens e teorias podem ser aplicadas no dia a dia escolar, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

Minha participação no Colóquio sobre a Função Social da Escola, realizado em 2024 na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), foi outro evento de grande relevância. O debate sobre a função social da escola, tema central nas discussões sobre o papel da educação na sociedade contemporânea, trouxe à tona a necessidade de pensarmos a escola como um agente transformador e inclusivo, capaz de responder às demandas e desafios impostos pela sociedade atual. A discussão sobre o papel social da escola me ajudou a entender ainda mais a importância da gestão escolar como catalisadora dessas transformações sociais.

Além disso, participei do Congresso Nacional de Formação de Professores, em Águas de Lindóia, em 2023, que me proporcionou uma visão mais ampla sobre as questões de formação docente e os desafios da profissão. Nesse evento, discutimos as necessidades de uma formação mais robusta para os professores, principalmente em tempos de mudanças tão profundas como as que vivemos após a pandemia. Em parceria com outras colegas do programa, também submeti um trabalho à 16ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) Sudeste, o que me possibilitou contribuir para um debate acadêmico mais amplo sobre a educação no Brasil.

Adicionalmente, com Sandra Maria de Souza Cury, escrevi o capítulo intitulado “Surge o bosque das descobertas: um verdadeiro laboratório de investigação” (Krieger; Cury, 2024), do livro coletivo *O desemparedamento da escola: uma experiência construída no cotidiano da rede municipal de ensino de Jundiaí* (Marques, 2024), o que representou mais uma etapa significativa da minha trajetória acadêmica. O capítulo, que aborda as práticas educacionais e as mudanças curriculares no contexto pós-pandemia, foi um convite para refletir sobre as experiências vividas durante a pandemia e os desafios impostos a educadores e gestores nesse período.

Essas experiências e participações em eventos acadêmicos e de formação não foram apenas momentos de enriquecimento intelectual, mas também de profundas transformações pessoais e

profissionais. Ao longo dessa trajetória, percebi que o Mestrado foi mais do que um conjunto de disciplinas e eventos; foi uma jornada contínua de autoconhecimento e reflexão. Cada momento vivido, cada debate, cada troca de saberes me ajudou a entender melhor o papel da educação em tempos de crise e como ela pode ser uma ferramenta poderosa para a construção de um futuro mais justo e igualitário.

Minha visão sobre a educação, agora mais amadurecida, é uma visão que transcende as fronteiras da sala de aula e da gestão escolar. É uma visão crítica e engajada, que busca sempre a transformação e a melhoria contínua, tanto no âmbito acadêmico quanto na prática pedagógica. Essa trajetória no Mestrado, que ainda está em andamento, tem sido um convite constante à reflexão sobre o papel da educação no mundo contemporâneo, e estou certa de que as experiências adquiridas ao longo dessa jornada me permitirão tornar-me uma profissional mais comprometida com a escola e com a formação das crianças.

E é com esse espírito de dedicação e compromisso que sigo minha jornada acadêmica e profissional, com a certeza de que minha trajetória na educação ainda tem muitos capítulos por escrever. No Mestrado, estou trilhando um caminho de aprendizado e descoberta. Assim como na estrada mencionada por Alice: “Eu vou aonde a estrada me levar. Não sei onde termina”. Sei que, a cada passo dado, me aproximo de novas compreensões e desafios. A incerteza do caminho, a busca por respostas e o constante questionamento fazem parte desse processo, e é essa abertura a novas possibilidades que caracteriza o ambiente acadêmico em que estou inserida.

Os congressos dos quais participei também marcam essa jornada de forma significativa. Foram momentos em que pude compartilhar o que vinha pesquisando, ouvir as contribuições de outros pesquisadores e, mais do que isso, me deparar com novas perspectivas que, muitas vezes, redirecionaram ou ampliaram minhas próprias ideias. Cada congresso, como uma bifurcação na estrada, me levou a repensar direções e a explorar questões que talvez eu não tivesse considerado antes. A interação com diferentes pontos de vista me ajudou a expandir horizontes e a encarar desafios de maneiras novas.

A escrita do capítulo de um livro, ao qual participei com outros autores, por sua vez, se apresenta como um marco importante nessa trajetória. Quando me dedico a organizar e compartilhar minhas ideias de forma estruturada e profunda, não estou apenas contribuindo para o avanço do conhecimento na minha área, mas também consolidando o caminho que venho percorrendo. A escrita torna-se uma forma de refletir sobre tudo o que aprendi até o momento, de

organizar minhas descobertas e de pavimentar, de certa forma, o caminho para que outros sigam na mesma direção ou, quem sabe, encontrem novos rumos. É nesse momento que, olhando para trás, percebo o quanto já percorri e, ao mesmo tempo, o quanto ainda há por descobrir.

Figura 5 – Primeiro semestre do Mestrado na USF – Itatiba – SP



Fonte: Acervo da autora.

Para chegar até a posição de gestora escolar, participei de um processo seletivo para o cargo de diretora substituta. O processo foi composto pela entrega de currículo e uma entrevista, na qual pude apresentar minha visão sobre a gestão educacional e como poderia contribuir para superar os desafios enfrentados pela escola. Com base na minha experiência e no meu compromisso com a educação, fui escolhida para assumir o cargo de diretora.

O retorno das aulas presenciais, após o longo período de isolamento social causado pela pandemia de covid-19, trouxe não apenas a retomada do ensino presencial, mas também um cenário desafiador para as escolas e para os profissionais da educação.

Em 2022, assumi a gestão escolar de uma instituição localizada em uma área de vulnerabilidade social, que atendia crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil II. Esse foi um marco significativo em minha trajetória profissional, dado que, além de representar meu primeiro cargo como gestora escolar, ocorreu em um contexto de profundas dificuldades estruturais, emocionais e pedagógicas. A escola, que já enfrentava rotatividade de gestores, estava em condições precárias, com uma infraestrutura comprometida e uma equipe desmotivada. A falta de

materiais pedagógicos, de recursos tecnológicos e o risco iminente nas instalações representavam desafios diários.

[...] as escolas se viram desafiadas em relação a esta nova prática. Tendo que se reinventar e buscar estratégias de ensino, e ao mesmo tempo adaptando-se às realidades incorporadas no contexto educacional e suas vivências, buscando a parceria com os pais e responsáveis, o que vem a ser vital para continuação do processo educacional e fazer com que o ensino não presencial funcionasse (Cunha; Ferst; Bezerra, 2021, p. 573).

Freire (1987, p. 53), em *Pedagogia do Oprimido*, explica que as “situações-limite” são contextos que, embora possam parecer barreiras intransponíveis, devem ser compreendidos como desafios que podem ser superados por meio da conscientização e da ação crítica. Essas situações revelam a realidade histórica e concreta que limita os indivíduos, mas também oferecem a oportunidade de transformação.

O trabalho de resgatar a confiança da equipe, dos alunos e das famílias foi um dos maiores desafios. No entanto, compreendi que o ponto de partida deveria ser a reorganização do ambiente físico e pedagógico, visando oferecer um espaço mais seguro e acolhedor para as crianças, e um ambiente de trabalho mais saudável para os profissionais. Assim, meu primeiro compromisso foi utilizar as verbas disponíveis para promover melhorias estruturais imediatas, com o objetivo de proporcionar uma melhor qualidade de ensino e uma experiência escolar mais positiva para todos os envolvidos.

Meu trabalho na gestão foi marcado por desafios de ordem emocional e operacional. A gestão escolar exigiu de mim uma série de habilidades interpessoais e de resolução de problemas que antes não haviam sido tão demandadas em minha carreira. A convivência com uma equipe que estava desmotivada e, em alguns casos, resistente a mudanças exigiu paciência, escuta ativa e, principalmente, uma postura de liderança que fosse capaz de unir o grupo em torno de objetivos comuns. A resistência à mudança foi um obstáculo constante, pois muitas vezes os professores e demais profissionais da escola estavam céticos quanto à possibilidade de transformações reais. Contudo, acredito que a transparência nas ações, o diálogo constante e a criação de um ambiente de confiança foram fundamentais para o sucesso das mudanças implementadas.

Com o apoio da comunidade e do município, conseguimos realizar uma série de melhorias estruturais na escola. Instalamos ventiladores nas salas de aula, para amenizar o calor e garantir o conforto dos alunos, realizamos a reforma das instalações elétricas e sanitárias, além de revitalizar

os espaços pedagógicos e as áreas externas. Uma das ações mais significativas foi a reestruturação da alimentação escolar, que passou a ser mais nutritiva e balanceada, atendendo melhor às necessidades das crianças, muitas das quais dependiam exclusivamente da alimentação fornecida pela escola. A revitalização desses espaços não se limitou às questões físicas, mas envolveu também a criação de um ambiente pedagógico mais propício ao aprendizado, com a disponibilização de novos materiais pedagógicos e recursos tecnológicos. Além disso, a oferta de atividades de lazer e recreação, com a criação de novos espaços para brincadeiras ao ar livre, trouxe um alívio às crianças e fortaleceu o vínculo com a escola.

Ao longo do ano, as melhorias planejadas foram concluídas, e a escola passou a apresentar um ambiente mais seguro, acolhedor e estimulante para o desenvolvimento das crianças. A resistência de alguns profissionais da equipe, o sentimento de desvalorização e a sobrecarga de responsabilidades me levaram a questionar minha capacidade e meu papel na escola. A falta de reconhecimento, por vezes, foi dolorosa, mas, ao mesmo tempo, me proporcionou valiosas lições sobre a importância da resiliência, da paciência e do compromisso com o trabalho coletivo. Nesse sentido, percebi que a gestão escolar não se limita apenas à execução de tarefas administrativas, mas exige um constante processo de negociação, mediação e busca por soluções que atendam às necessidades de todos os envolvidos.

O processo de gestão escolar em um contexto de vulnerabilidade social, especialmente após a pandemia, revelou-se uma experiência extremamente desafiadora e, também, profundamente enriquecedora. A interação com a equipe, com as famílias e com os alunos me proporcionou uma visão mais ampla sobre os desafios e as oportunidades que surgem no cotidiano das escolas. Embora a resistência e as dificuldades tenham sido constantes, os resultados positivos, como a melhoria das condições físicas da escola e o fortalecimento da relação com a comunidade escolar, me fizeram acreditar que a educação é, de fato, um processo de transformação contínua. A experiência também me ensinou que, para ser uma gestora eficaz, é preciso ser flexível, escutar as necessidades dos outros, tomar decisões firmes quando necessário e, também, ser capaz de aceitar os erros e aprender com eles.

Embora as aulas presenciais estivessem sendo retomadas, as marcas do isolamento e os protocolos sanitários ainda impunham limitações significativas. O uso de máscaras, a higienização constante da escola e a adoção de medidas sanitárias rigorosas passaram a ser uma parte intrínseca da rotina escolar. A comunidade escolar, composta por famílias, professores e funcionários, vivia

em um clima de receio, com muitos questionamentos sobre os riscos envolvidos no retorno presencial.

A insegurança era evidente tanto nas famílias quanto nos próprios educadores, que estavam temerosos em retornar à sala de aula após o período de distanciamento social. Para as famílias, que enfrentavam desafios econômicos e sociais, o retorno à escola representava uma decisão difícil, marcada pela apreensão sobre a saúde de seus filhos. Os professores, igualmente, estavam emocionalmente desgastados e temerosos quanto ao retorno às atividades presenciais, após o longo período de ensino remoto. Era necessário, portanto, garantir que todos seguissem os protocolos sanitários estabelecidos pelas autoridades de saúde, de modo a assegurar a segurança de todos, enquanto buscávamos retomar a normalidade escolar.

Em suma, minha primeira experiência na gestão escolar foi um marco em minha carreira, que me proporcionou uma profunda reflexão sobre o papel do gestor no processo de transformação da educação. Embora marcada por desafios intensos, ela foi também um ponto de inflexão, que me permitiu amadurecer como profissional e fortalecer meu compromisso com a qualidade educacional. Acredito que a verdadeira liderança escolar não reside apenas em resolver problemas imediatos, mas também em promover um ambiente onde todos – desde os alunos até os profissionais – se sintam valorizados e parte de um projeto coletivo de transformação social.

Nesse caminhar fazendo gestão escolar, tive a oportunidade de desempenhar o papel de diretora substituta em quatro escolas diferentes, principalmente para cobrir licenças médicas. Essa experiência, apesar de enriquecedora, foi permeada por desafios significativos, sendo o principal deles a limitação na implementação de ações em longo prazo. As substituições temporárias, por natureza, não possibilitaram a continuidade de um trabalho estruturado e consistente, e minha atuação foi marcada pela necessidade de adaptação constante a cada novo contexto. Mesmo com essa limitação, busquei atuar de forma abrangente em todas as dimensões da gestão escolar: pedagógica, administrativa e relacional. Contudo, o caráter transitório de minha função dificultou a realização de mudanças mais profundas e permanentes em cada uma das escolas onde atuei.

Meu trabalho foi fortemente influenciado pelos reflexos da pandemia de covid-19, que continuava a impactar a comunidade escolar de maneira significativa. As equipes com as quais trabalhei ainda estavam lidando com os traumas e as consequências da crise sanitária, o que gerou uma série de desafios adicionais no processo de adaptação ao retorno gradual à normalidade. A retomada das atividades escolares exigiu um olhar atento para as questões emocionais e

psicológicas, tanto dos alunos quanto dos profissionais da educação, que carregavam as marcas do isolamento e do distanciamento social. Nesse cenário, minha principal responsabilidade, enquanto gestora, foi atuar como um pilar de apoio, oferecendo suporte emocional, promovendo a retomada das rotinas e buscando restabelecer um ambiente escolar seguro e acolhedor. As questões relacionadas à saúde de professores e outros membros da equipe foram recorrentes e exigiram uma gestão de crises constante, o que adicionava uma camada de complexidade ao trabalho diário.

Em cada escola onde atuei, fui confrontada com demandas específicas que exigiram uma gestão adaptativa e personalizada. Em algumas unidades, precisei lidar com questões envolvendo o Conselho Tutelar, o que exigiu uma postura firme e cuidadosa, buscando sempre o bem-estar dos alunos e a resolução de conflitos de maneira ética e legal. Além disso, a organização e o engajamento da Associação de Pais e Mestres (APM) também se mostraram desafiadores em muitas escolas, especialmente em um contexto de retomada, no qual a participação da comunidade escolar ainda era fragilizada. Outro aspecto que demandou atenção foi a gestão da rotina escolar, que, em algumas unidades, precisou ser revista e reorganizada para atender às necessidades específicas dos alunos e da equipe pedagógica. A formação contínua dos professores, além do apoio constante à implementação de práticas pedagógicas, foi outra prioridade. Contudo, a dificuldade de engajamento e adaptação ao novo contexto, tanto por parte de docentes quanto de alunos, tornou esse processo mais desafiador, exigindo uma abordagem mais sensível e compreensiva.

Essas demandas multifacetadas exigiram uma flexibilidade constante de minha parte, bem como a habilidade para navegar em realidades diversas. Cada instituição tinha sua própria dinâmica, e as soluções precisavam ser moldadas de acordo com as especificidades de cada contexto. A complexidade das situações enfrentadas ao longo do ano me forçou a desenvolver uma abordagem de gestão mais integradora, conciliando as necessidades urgentes com as estratégias de longo prazo, sempre com foco na qualidade do ensino e no bem-estar de todos os envolvidos.

Embora tenha enfrentado diversos obstáculos, especialmente em relação à continuidade do trabalho devido às substituições temporárias, 2023 também foi um ano de aprendizado intenso. A principal lição que extraí desse período foi a importância da resiliência e da capacidade de adaptação, especialmente em um contexto de incertezas e desafios globais como o vivido no pós-pandemia. O ano foi marcado por uma busca constante por soluções criativas e eficazes, que equilibrassem as necessidades imediatas da gestão escolar com o objetivo de reconstruir um ambiente educacional saudável e funcional. Esse processo exigiu, de minha parte, não apenas

habilidades administrativas, mas também sensibilidade para lidar com o impacto emocional da pandemia sobre a equipe e os alunos.

Em resumo, foram anos repletos de desafios e, também, de grandes oportunidades de crescimento profissional. A experiência como diretora substituta em múltiplas escolas me permitiu aprimorar minha capacidade de adaptação e minha visão crítica sobre as necessidades e possibilidades da gestão escolar no cenário pós-pandemia. Acredito que, apesar das limitações impostas pelas substituições temporárias, consegui fazer a diferença nas instituições onde atuei, contribuindo para o fortalecimento das equipes, a melhoria das condições de trabalho e a recuperação da qualidade educacional, sempre com o compromisso de promover uma gestão inclusiva, acolhedora e eficaz.

Tive também a oportunidade de atuar como gestora em uma escola com o trabalho bem estruturado. Percebi o quanto a consolidação de práticas pedagógicas e a continuidade do trabalho desenvolvido ao longo do tempo são cruciais para o sucesso de uma escola. A rotatividade de gestores, que é comum em muitas instituições, muitas vezes impede a implementação de mudanças consistentes e a criação de uma cultura organizacional sólida.

Foi um período de intensas trocas de aprendizagem, tanto com a equipe pedagógica quanto com a comunidade escolar. A convivência constante com os professores, funcionários e alunos proporcionou uma vivência profunda do cotidiano da escola, o que me permitiu atuar de forma mais integrada e estratégica. Em cada ação, busquei reforçar os processos já em andamento, aprimorando a gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola. A capacidade de conectar as dimensões da gestão escolar e trabalhar de forma colaborativa foi um dos aspectos que mais aprendi ao longo do ano.

A possibilidade de conciliar o papel de gestora e de pesquisadora foi um dos pontos altos do ano, pois pude vivenciar a teoria e a prática de maneira interligada, enriquecendo minha compreensão do processo educativo e da gestão escolar. Ser gestora e pesquisadora ao mesmo tempo também me permitiu enxergar com outros olhos os desafios cotidianos da administração escolar. A pesquisa me forneceu uma base teórica sólida para tomar decisões mais fundamentadas, enquanto a gestão me ofereceu a experiência prática e concreta para validar e aplicar os conhecimentos adquiridos. Essa junção de saberes foi, sem dúvida, um aspecto que contribuiu para minha formação profissional e pessoal.

Percebo que a gestão escolar não é apenas uma função administrativa, mas uma ação estratégica que envolve a capacidade de escutar, de se adaptar e de fomentar a colaboração entre todos os membros da comunidade escolar. A experiência vivida durante esse ano foi, sem dúvida, uma das mais enriquecedoras da minha carreira, pois me proporcionou a oportunidade de trabalhar de forma colaborativa, contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas que já estavam consolidadas e, ainda, me permitiu atuar como pesquisadora, aprofundando minha compreensão sobre os processos educacionais pós-pandemia.

Esse período reforçou minha convicção de que uma gestão escolar estável, comprometida e focada no desenvolvimento a longo prazo é essencial para o sucesso das instituições educacionais. Os resultados de uma gestão consolidada são evidentes na melhoria contínua da qualidade do ensino, no bem-estar da comunidade escolar e na criação de ambientes que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos.

Ao iniciar minha caminhada, as limitações eram evidentes: os desafios de coordenar projetos, as pressões do dia a dia e a necessidade de integrar a prática gestora com a produção acadêmica. No entanto, foi ao ousar explorar novas abordagens, metodologias e possibilidades de conexão entre diferentes áreas do conhecimento que comecei a vislumbrar novas oportunidades de ação e reflexão.

A gestão, muitas vezes vista de forma pragmática e distante da pesquisa acadêmica, revelou-se um campo fértil para experimentações e inovações, no qual fui capaz de transitar entre o plano teórico e a realidade cotidiana. Foi nesse equilíbrio que descobri a importância de ir além da minha zona de conforto, buscando novas soluções para problemas complexos e, ao mesmo tempo, questionando minhas próprias certezas.

Ao refletir sobre a trajetória que percorri até aqui, se eu não me permitisse explorar além do que já conhecia, não teria chegado às possibilidades que hoje estão à minha frente. Como gestora e pesquisadora, aprendi que a expansão do conhecimento não é algo que acontece por acaso; é uma prática deliberada de buscar o desconhecido, de desafiar o estabelecido e de se lançar em direção ao que ainda está por ser descoberto. Somente assim podemos vislumbrar novos horizontes e alcançar realizações que antes pareciam inatingíveis.

2 CONTEXTUALIZANDO O CENÁRIO DA PESQUISA

Com o objetivo de contextualizar o cenário que impactou diretamente a educação no período da pandemia, esta seção está dividida em dois momentos. No primeiro, abordamos os efeitos da covid-19 sobre a educação de modo geral, destacando as regulamentações emergenciais adotadas nos âmbitos nacional e estadual, bem como os desafios impostos pela adoção do ensino remoto. Em seguida, o foco recai sobre a Educação Infantil, discutindo os impactos específicos dessa etapa educativa, com ênfase nas vivências das crianças, das famílias e dos profissionais, bem como nas desigualdades sociais acentuadas pela pandemia.

2.1 O CONTEXTO DA COVID-19 E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

Nesta seção, buscamos contextualizar o impacto da pandemia na educação, destacando as regulamentações do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do MEC, que autorizaram a substituição das aulas presenciais por aulas virtuais. Serão analisadas as medidas excepcionais adotadas para garantir a continuidade do ano letivo, incluindo a flexibilização da carga horária e a reorganização do calendário escolar, visando minimizar os efeitos negativos da pandemia sobre os alunos da Educação Básica.

Em 11 de março de 2020, em Genebra, Suíça, Tedros Adhanom Ghebreyesus, diretor-geral da OMS, declarou oficialmente a pandemia de covid-19 (Schueler, 2020). De acordo com o Sistema Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde – UNA-SUS (2020), com a declaração da pandemia, a maioria dos países optou pelo encerramento das atividades presenciais nas escolas. Segundo dados estatísticos, 188 países, em março, adotaram essa medida, afetando pelo menos 90% dos alunos no mundo. Embora nem todos os países tenham implementado suspensões gerais das atividades educativas, de acordo com a Unesco (2020), esses fechamentos de escolas em todo o país tiveram impacto significativo.

Em levantamento realizado entre janeiro de 2020 e dezembro de 2021, a OMS contabilizou quase 14,9 milhões de mortes associadas à pandemia de covid-19 em todo o mundo. Esses números foram divulgados no dia 5 de maio de 2022, em Genebra, conforme a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) e a OMS (2022).

Devido às medidas preventivas recomendadas pela OMS, o distanciamento social teve impacto profundo, provocando o fechamento de muitas instituições públicas e privadas. No Brasil,

universidades, escolas e creches precisaram encerrar as atividades presenciais diante do avanço do vírus. Toda a comunidade escolar teve de desenvolver novas formas de ensino e aprendizagem, adotando o modelo remoto, que, na época, era o único vínculo possível entre aluno e escola.

No intuito de contextualizar o período de maior incidência da doença e do consequente isolamento social, apresento, a seguir, uma sistematização do contexto histórico da pandemia no Brasil e no mundo.

➤ No mundo:

- Dezembro de 2019: Surgimento do novo coronavírus, SARS-CoV-2, na cidade de Wuhan, na província de Hubei, na China. O vírus causa uma doença respiratória grave chamada covid-19.
- Janeiro de 2020: O vírus se espalhou rapidamente pela China e começou a se disseminar para outros países, principalmente por meio de viagens internacionais.
- Março de 2020: A OMS declarou oficialmente a covid-19 como uma pandemia global, devido à rápida disseminação do vírus por todo o mundo e à gravidade da doença.
- Ao longo de 2020: A pandemia causou estragos em todo o mundo, levando a *lockdowns*, fechamento de fronteiras, restrições de viagens, colapso de sistemas de saúde em vários países e uma grave crise econômica global.
- 2021: Com o avanço da vacinação em muitos países, havia a esperança de controlar a pandemia, mas surgiram variantes do vírus que levantaram preocupações sobre a eficácia das vacinas existentes.
- 2022: A pandemia continuou a afetar o mundo, embora em alguns lugares a situação começou a melhorar à medida que mais pessoas eram vacinadas e medidas de saúde pública eram implementadas.

➤ No Brasil:

- Fevereiro de 2020: O Brasil confirmou seu primeiro caso de covid-19: um homem de São Paulo que havia viajado para a Itália.
- Março de 2020: O número de casos no Brasil começou a aumentar rapidamente, levando à implementação de medidas de distanciamento social, fechamento de escolas, comércios e serviços não essenciais em várias cidades e estados.
- Ao longo de 2020: O Brasil tornou-se um dos epicentros da pandemia, com um alto número de casos e mortes. A falta de coordenação nacional e a polarização política dificultaram

uma resposta efetiva à crise sanitária.

- 2021: A vacinação contra a covid-19 começou no Brasil, mas enfrentou desafios como escassez de doses, problemas logísticos e hesitação em relação à vacina.
- 2022: O país enfrentou uma nova onda da pandemia, com a disseminação de variantes mais contagiosas do vírus. A vacinação continuou avançando, mas o sistema de saúde ainda estava sob pressão.

Diante da necessidade premente de isolamento social e da adoção de medidas para enfrentamento da pandemia pela população brasileira, inclusive na área educacional, foram editadas diversas regulamentações em âmbito nacional, estadual e municipal. No Quadro 1, apresento as principais normativas educacionais desse período.

Quadro 1 – Linha do tempo: leis da educação no contexto da pandemia de covid-19

FEDERAL E ESTADUAL	
2020	Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Determina o isolamento e a quarentena, com restrição de atividades ou separação de pessoas para enfrentamento da emergência decorrente da pandemia do Covid-19 (Brasil, 2020a).
2020	Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. O MEC determina em caráter excepcional a substituição das atividades presenciais em todas as modalidades de ensino, possibilitando a realização das aulas por meios digitais, ou seja, remotamente em virtude do momento pandêmico (Brasil, 2020b).
2020	Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, divulgada pelo Governo Federal, que respalda as escolas a elaboração dos calendários acadêmicos e escolares em prazo inferior aos 200 dias letivos, com o propósito de garantir a aprendizagem dos alunos em todos os níveis de ensino (Brasil, 2020c).
2020	Lei nº 13.987, de 7 de abril de 2020. Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica (Brasil, 2020d).
2020	Portaria nº 661, de 9 de abril de 2020. Altera o art. 5º da Portaria nº 491, de 19 de março de 2020, que estabelece medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo novo coronavírus – Covid-19, no âmbito do Ministério da Educação. Fica autorizado o regime de trabalho remoto excepcional e temporário, mediante autorização dos respectivos titulares de unidades, aos servidores que possam exercer as suas atividades funcionais remotamente, sem necessidade de comparecimento ao órgão, e resguardada a efetiva prestação do serviço público (Brasil, 2020e).
2020	Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020. Para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de atividades não presenciais (Brasil, 2020f).
2020	Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de junho de 2020. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que abordou a reorganização do Calendário Escolar e da probabilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de execução da carga horária mínima anual, em virtude da Pandemia da Covid-19 (Brasil, 2020g).

FEDERAL E ESTADUAL	
2020	Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020. Direções Educativas para a Efetivação de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no momento da Pandemia (Brasil, 2020h).
2020	Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais para a organização dos sistemas de ensino e são adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6/2020 (Brasil, 2020i).
2020	Resolução CNE/CES nº 1, de 29 de dezembro de 2020. Dispõe sobre prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) durante a calamidade pública provocada pela pandemia da covid-19 (Brasil, 2020j).
2021	Parecer CNE/CP nº 6, de 6 de julho de 2021. Diretrizes Nacionais orientadoras para o cumprimento de medidas no retorno à presencialidade das atividades educacional e para a regularização do calendário escolar (Brasil, 2021a).
2021	Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021. Estabelece Diretrizes Nacionais direcionadas para a implementação de normas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar (Brasil, 2021b).

Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

Regulamentações do CNE autorizaram a substituição das aulas presenciais por aulas virtuais, bem como medidas para regulamentar as atividades escolares: a Medida Provisória nº 934/2020, que estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior (Brasil, 2020c), decorrentes das medidas de enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979/2020 (Brasil, 2020a); a Portaria do MEC nº 343/2020 (Brasil, 2020b), retificada pela Portaria do MEC nº 345, de 19 de março de 2020, que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais durante a pandemia da covid-19 (Brasil, 2020k); e a Portaria do MEC nº 376, de 3 de abril de 2020, que tratou das aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio durante a pandemia (Brasil, 2020l).

As medidas também visaram à reorganização das atividades acadêmicas e ao funcionamento do ano letivo de 2020, desobrigando os estabelecimentos escolares da Educação Básica do cumprimento dos obrigatórios 200 dias letivos, desde que fosse cumprida a carga horária mínima de 800 horas, conforme estabelece a LDB – Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996). Foi sinalizada, ainda, a permissão para aulas aos sábados (em contraturno e durante as férias), a fim de que os alunos da Educação Básica não perdessem o ano letivo.

Seguindo essa linha, o CNE publicou, em 28 de abril de 2020, o Parecer CNE/CP nº 5, com orientações acerca da reorganização do calendário escolar e um conjunto de atividades não

presenciais para fins de cumprimento do que está estabelecido na LDB (Brasil, 2020f). No Parecer, está assinalado:

Algumas possibilidades de cumprimento da carga horária mínima estabelecida pela LDB seriam:

- a reposição da carga horária de forma presencial ao fim do período de emergência;
- a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares, garantindo ainda os demais dias letivos mínimos anuais/semestrais previstos no decurso; e
- a ampliação da carga horária diária com a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) concomitante ao período das aulas presenciais, quando do retorno às atividades (Brasil, 2020f, p. 6)

O Parecer CNE/CP nº 5/2020 define as atividades pedagógicas não presenciais como “[...] aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar” (Brasil, 2020f, p. 6). Além disso, incentiva o uso dessa modalidade com o objetivo de evitar o retrocesso na aprendizagem e a perda de vínculo dos alunos com a escola, o que poderia resultar em aumento significativo da evasão e da repetência. Diante da incerteza quanto à duração da pandemia, o parecer recomendava que as redes de ensino utilizassem ambas as modalidades de ensino sempre que possível, para não comprometer a carga horária estipulada pela LDB. Essas duas modalidades combinadas (atividades presenciais e a distância) poderiam se estender pelos anos seguintes, a partir de 2021. Assim, o próprio Parecer CNE/CP nº 5/2020 sugeria a possibilidade de implementar um modelo de ensino híbrido, que consiste na combinação de atividades presenciais e a distância, “[...] após cessar o período de distanciamento social, quando do retorno das atividades presenciais nas escolas, sinalizando para as dificuldades geradas por uma reposição totalmente presencial” (Sousa; Coimbra, 2020, p. 57).

A Seduc-SP informou oficialmente, no dia 3 de abril de 2020, que o processo educativo seria realizado a distância a partir do dia 22 de abril de 2020, após o encerramento do recesso escolar e das férias docentes, que haviam sido antecipados em razão do agravamento inicial da pandemia. Assim, sem qualquer consulta às comunidades escolares, o governo estadual anunciou que as atividades a distância passariam a ser computadas como dias letivos, modificando bruscamente a organização do trabalho pedagógico nas escolas.

Considerando as diretrizes nacionais e internacionais e a importância do distanciamento social, estados, municípios e instituições escolares – tanto da rede pública quanto da rede privada – adotaram medidas diversas, dependendo da administração de cada rede ou escola. A alternativa mais prevalente entre as redes de ensino foi a implementação do chamado “ensino remoto”, com o objetivo de transferir, tanto quanto possível, o ensino presencial para formatos virtuais, garantindo a continuidade das atividades educacionais.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) é definido por Moreira e Schlemmer (2020, p. 8) como

[...] modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas [pela] COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais.

Embora a legislação vigente não forneça uma definição precisa para o termo “ensino remoto”, nem o reconheça como uma categoria sustentada por referenciais teóricos consolidados, as discussões a respeito do conceito têm adquirido significativa relevância desde 2020.

Segundo Santana e Sales (2020), na urgência da pandemia de covid-19, surgiu a terminologia “ensino remoto”, embora essa não seja considerada, conceitualmente ou em termos de procedimento, uma modalidade de ensino. O termo popularizou-se nas mídias e redes sociais “[...] no afã de nomear e criar diretrizes pedagógicas que buscassem atender às regulamentações emergenciais dos órgãos públicos para as demandas referentes à educação no momento da pandemia” (Almeida; Jung; Silva, 2021, p. 98).

De acordo com Santana e Sales (2020), o ensino remoto configurou-se como uma solução emergencial adotada por numerosas instituições de ensino em um momento crítico, com o propósito de preservar o vínculo pedagógico e evitar sua completa interrupção. No Brasil, a implementação dessa modalidade durante a pandemia foi diversificada, abrangendo desde o uso de tecnologias digitais até métodos tradicionais, como a distribuição de materiais impressos e a divulgação de conteúdos por meio de rádios e canais de televisão em certas comunidades escolares.

Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020) apontam que, ao se examinarem os efeitos da crise de saúde global sobre a educação, fica evidente a ausência de preparação adequada para lidar com esse tipo de situação. A falta de políticas públicas educacionais tornou-se visível, evidenciando as dificuldades de adaptação enfrentadas durante esse período. Esses dilemas revelam a “[...]”

relativização de diversos direitos fundamentais, incluindo o direito à educação” (Cardoso; Ferreira; Barbosa, 2020, p. 39), sendo este um direito garantido pelos arts. 6º e 205 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), bem como pelo art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1995).

A pandemia não apenas evidenciou, como também acentuou de maneira alarmante as desigualdades sociais no país, revelando de forma incisiva as disparidades no acesso aos conteúdos educativos. Esse período crítico expôs com maior clareza as lacunas existentes entre diferentes camadas da sociedade, demonstrando como as condições desiguais impactam a educação e perpetuam ciclos de desigualdade. Segundo Oliveira, Lisbôa e Santiago (2020, p. 23):

Esta terrível pandemia, além de causar muita dor e muitas perdas, serviu para mostrar, também, que essa nova realidade acentuou, ainda mais, as desigualdades no Brasil como um todo, devido ao fato de os jovens das periferias, das cidades aonde não chegam sinal de internet ou de televisão de forma adequada, estarem privados do direito à aprendizagem e ao conhecimento.

Com a disseminação do novo coronavírus, cerca de quatro milhões de alunos brasileiros com idades entre 6 e 34 anos abandonaram os estudos, conforme aponta a pesquisa C6 Bank/DataFolha (2021). As taxas de evasão foram de 4,6% no Ensino Fundamental, 10,8% no Ensino Médio e 16,3% no Ensino Superior. Para Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020, p. 39):

O direito à informação sempre pôde ser oportunizado de diversas formas, mas atualmente o meio virtual tem sido quase a única forma de comunicação, de acesso à informação e até mesmo de interação social. O desafio à educação, então, tem sido efetivar o direito à educação nesse período, contextualizando as escassas opções de meios de comunicação durante a com a realidade social dos estudantes e escolas brasileiros.

Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020) também abordam a preeminência dos meios virtuais como principal via de acesso à educação na contemporaneidade. Nesse contexto, o direito à educação está intrinsecamente vinculado ao direito ao acesso às tecnologias digitais. Embora o ensino remoto tenha se configurado como uma estratégia crucial para assegurar e proteger a saúde pública, ele também intensificou desigualdades, excluindo uma parcela substancial de estudantes que enfrentam dificuldades econômicas severas. Avelino e Mendes (2020, p. 58) afirmam:

A falta de recursos tecnológicos destinados à educação acaba por inviabilizar ainda mais o acesso à educação durante a pandemia, se antes a dificuldade estava em chegar até as escolas, agora muitos alunos vão enfrentar o fato de não terem recursos suficientes para acompanhar as aulas online e executar as atividades

solicitadas.

As dificuldades de acesso a tecnologias e à internet enfrentadas pela maior parte da população brasileira durante a pandemia revelaram, de maneira incisiva, décadas de insuficiência nas políticas públicas voltadas para a educação. Apesar de alguns esforços para promover a inclusão digital nas escolas, o contexto pandêmico trouxe à tona uma realidade inegável: a educação transcende as fronteiras do tempo e do espaço escolar, envolvendo fatores sociais que não podem ser ignorados. Conforme destacam Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020), a crise expôs a necessidade urgente de uma abordagem mais abrangente e integrada que considere a complexidade das condições sociais e econômicas dos estudantes, evidenciando a fragilidade das políticas educacionais existentes e a urgência de reformas mais eficazes.

Portanto, no que se refere à democratização do acesso às tecnologias, defendemos que a incorporação das novas tecnologias de comunicação e informação no ambiente escolar – sua socialização – deve ser uma bandeira de luta dos educadores. Da mesma forma, elementos da ciência, da arte, entre outros produtos culturalmente acumulados, ou seja, frutos da criação humana, não podem constituir-se como patrimônio privado de poucos, mas devem ser incorporados ao trabalho pedagógico, sobretudo no espaço público. Segundo Sousa e Coimbra (2020, p. 44):

A escola deve ser um lugar de conectividade, de familiarização com a tecnologia, de alfabetização digital. É necessário que o aluno tenha computador em casa, e que saiba fazer bom uso dessa tecnologia, assim como é fundamental que os educadores e gestores também incluam a utilização da internet e da tecnologia em suas rotinas profissionais.

Assim, é inegável que os efeitos da pandemia de covid-19 repercutiram em curto, médio e longo prazo no campo da educação. A transição forçada para os meios digitais, predominantemente por meio do ensino remoto, deixou uma significativa parcela de alunos brasileiros sem acesso adequado ao conteúdo educacional. Esse cenário evidenciou e acentuou a desigualdade social existente, ressaltando a carência de políticas públicas educacionais eficazes e adaptáveis às necessidades urgentes do sistema.

No Estado de São Paulo, após o fechamento das instituições escolares no primeiro trimestre de 2020, em 8 de setembro do mesmo ano foi realizada a abertura das escolas para algumas atividades presenciais, e, no dia 3 de novembro, foram autorizadas aulas regulares, com restrições. Em janeiro de 2021, realizou-se uma tentativa de retorno facultativo às aulas presenciais; no dia 8 de fevereiro, iniciou-se o ano letivo de 2021 com atividades presenciais. Já em março, durante a

fase emergencial do Plano São Paulo, as escolas públicas abriram apenas para estudantes em situação de vulnerabilidade social, conforme parâmetros do Cadastro Único (CadÚnico). Em abril, na fase vermelha, foi permitida a presença de até 35% dos alunos. No dia 2 de agosto de 2021, teve início o segundo semestre letivo presencial, com aulas em sistema de revezamento. Em outubro, foi anunciado o retorno total dos estudantes às aulas presenciais, sendo a presença obrigatória em sala de aula. No dia 3 de novembro, consolidou-se a retomada das atividades presenciais, agora de forma não facultativa e sem revezamento (São Paulo, 2021a). Conforme a Secretaria do Estado de São Paulo:

Já a partir de 3 de novembro, não haverá mais a necessidade deste protocolo de distanciamento e, com isso, o retorno obrigatório será diário para todos os alunos. Essas medidas valem para as redes estadual, privada e municipais que não possuem conselhos de Educação próprios. Os demais municípios têm autonomia de seguir ou não a orientação da Seduc-SP, desde que apresentem justificativas pautadas nos dados epidemiológicos que impeçam o retorno presencial. Já as particulares terão até duas semanas para se organizarem para esse retorno obrigatório, de acordo com a Deliberação do Conselho Estadual de Educação (São Paulo, 2021a).

O Decreto Estadual nº 65.849, de 6 de julho de 2021, que modificou a redação do Decreto nº 65.384, estabelece diretrizes para a retomada das aulas e atividades presenciais no contexto da pandemia da covid-19, além de criar o Sistema de Informação e Monitoramento da Educação para covid-19 e prever outras providências correlatas (São Paulo, 2021b). Complementarmente, a Resolução Seduc-SP nº 65, de 26 de julho de 2021, trata da realização de aulas e atividades presenciais nas instituições de Educação Básica durante o segundo semestre do ano letivo de 2021, em conformidade com o Decreto Estadual nº 65.384/2020, conforme alterado pelo Decreto Estadual nº 65.849/2021, definindo medidas adicionais relacionadas (São Paulo, 2021c).

No Brasil, a vacinação teve início apenas em 17 de janeiro de 2021, enquanto diversos países iniciaram a imunização em dezembro de 2020 – atraso que custou a vida de milhares de brasileiros. Segundo reportagem publicada no Senado Notícias:

O diretor do Instituto Butantan, Dimas Covas, afirmou em depoimento à CPI da Pandemia que fez a primeira oferta de vacinas contra a covid-19 ao Ministério da Saúde em 30 de julho de 2020, mas ficou sem resposta. Eram 60 milhões de doses, que seriam entregues no último trimestre daquele ano.

Segundo ele, o Brasil poderia ter sido o primeiro no mundo a iniciar a vacinação “se todos os atores” tivessem colaborado. Dimas Covas disse que manifestações do presidente Jair Bolsonaro contra a vacina deixaram as negociações “em

suspenso” e atrasaram o começo da vacinação no país.

Em dezembro, o laboratório tinha quase 10 milhões de doses da CoronaVac (5,5 milhões de doses prontas e 4 milhões em processamento). A vacinação no mundo começou em dezembro. No Brasil, apenas em 17 de janeiro (Brasil poderia ter sido [...], 2021).

Com o avanço da cobertura vacinal no país, o ambiente escolar foi ficando cada vez mais seguro, bem como seus atores para realizarem seus trabalhos. Os desafios, agora, são outros: as gestoras escolares da Educação Infantil enfrentaram – e continuam enfrentando – obstáculos significativos com o retorno às aulas presenciais. Fazer gestão em uma escola de Educação Infantil sempre foi um trabalho árduo, mas as dificuldades e responsabilidades se intensificaram e se agravaram após o cenário da pandemia.

2.2 O CONTEXTO DA COVID-19 NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A pandemia de covid-19 configurou-se como um desafio sem precedentes para a educação global, manifestando-se de forma particularmente marcante nas vidas das crianças da Educação Infantil. O fechamento prolongado de creches, pré-escolas e outras instituições educacionais, associado às rigorosas medidas de distanciamento social, ocasionou interrupções profundas na trajetória de aprendizagem e no desenvolvimento dessas crianças.

É importante destacar a grande relevância das creches e pré-escolas para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos pequenos nessa fase crítica. Essas instituições oferecem um ambiente enriquecedor, no qual estímulos variados, interações sociais e aprendizagens estruturadas desempenham um papel fundamental. Contudo, a necessidade de fechar essas estruturas durante a pandemia privou as crianças de experiências essenciais para seu crescimento integral. As restrições impostas, incluindo o distanciamento físico e a impossibilidade de interações presenciais, tiveram um impacto considerável, reduzindo de forma drástica as oportunidades de socialização, aprendizado e desenvolvimento socioemocional.

Várias pesquisas trazem reflexões sobre a educação das crianças pequenas, desde bebês, em tempos de pandemia, a partir dos princípios e dos fundamentos que organizam a Educação Infantil brasileira e considerando os diversos problemas agravados pelo contexto pandêmico. A LDB (Brasil, 1996), em seu art. 29, estabelece que a finalidade da Educação Infantil é “[...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Para nortear as

atividades-fim dessa etapa da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009b) indicam princípios éticos, políticos e estéticos, e afirmam que as práticas pedagógicas devem possibilitar experiências diversas às crianças desde bebês, tendo as interações e as brincadeiras como eixos do currículo.

Os princípios que orientam o desenvolvimento dessa primeira etapa da Educação Básica se manifestam como fios invisíveis, tecendo a trama rica e complexa da aprendizagem infantil. Eles ganham vida somente quando as crianças, em sua curiosidade inata, lançam-se em experiências significativas de interação – seja com outras crianças, com adultos ou com os espaços e materiais cuidadosamente preparados para elas. Esses momentos de descoberta, em que o olhar de uma criança encontra o de outra, ou quando mãos pequeninas tocam um novo objeto, são carregados de um potencial imenso. É nesse ambiente intencional e provocador que emergem múltiplas aprendizagens, capazes de expandir horizontes, desafiar limites e fomentar o desenvolvimento integral. Cada experiência é uma peça essencial no quebra-cabeça da educação, montada com carinho e propósito, para que as crianças floresçam em toda a sua complexidade.

A suspensão das atividades presenciais com as crianças, a partir da segunda quinzena de março de 2020, trouxe um vazio palpável, interrompendo abruptamente os encontros que são a alma da Educação Infantil. De um dia para o outro, a magia do convívio, das brincadeiras e das descobertas compartilhadas foi suspensa, deixando um eco de saudade nos espaços antes repletos de vida e alegria. A ausência das risadas e dos olhares curiosos evidenciou o quanto esses momentos de interação são muito mais do que simples rotinas: são a essência da infância, o alicerce sobre o qual se constroem os princípios, os fundamentos e as práticas que estruturam a Educação Infantil. De repente, os ambientes educacionais, antes tão vibrantes e acolhedores, tornaram-se silenciosos, desprovidos da energia contagiante das crianças, lembrando a todos o quanto esses encontros diários são indispensáveis para a formação integral e o desenvolvimento pleno dos pequenos.

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia e Culturas Infantis (GEPPECI)²¹, da Universidade Federal do Alagoas (UFAL), foi um dos primeiros grupos de pesquisa a desenvolver atividades *online* sobre “Infâncias, educação e pandemia”, por meio de um perfil em redes sociais (Instagram), no formato de transmissões ao vivo, que ficaram conhecidas como as *lives* do

²¹ O GEPPECI é certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4718936705025034>. Acesso em: 30 maio 2025.

GEPPECI, com o objetivo de compartilhar estudos, inquietações e debater com outros educadores e pesquisadores das infâncias. Por meio dessas *lives*, foi possível perceber e refletir sobre o quanto os direitos das crianças desde bebês, das famílias, dos professores, estudantes e docentes do Ensino Superior, bem como dos gestores escolares, foram desrespeitados.

Adelaide Alves Dias, Isabelle Sercundes Santos e Adams Ricardo Pereira de Abreu (2021, p. 107) alertam que a “[...] regulamentação de atividades não presenciais para as crianças, inclusive da Educação Infantil, fez com que emergissem algumas dissonâncias, uma vez que alguns grupos de crianças ficaram em desvantagem diante desse novo contexto”, reiterando que os diferentes grupos sociais passaram pela pandemia de maneira desigual. Os autores também trazem uma discussão sobre o atendimento às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e as dificuldades enfrentadas para a execução dos Planos Educacionais Individualizados.

No artigo sobre Educação Infantil e tecnologias digitais, Cleriston Izidro dos Anjos e Deise Juliana Francisco (2021, p. 141) abordam que, se, por um lado, “[...] as atividades remotas ferem os princípios e especificidades da Educação Infantil, por outro, em alguns contextos, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) podem se constituir como possíveis recursos de comunicação e manutenção de vínculos entre as instituições e as crianças e suas famílias”. Os autores ainda pontuam que “[...] essa discussão sobre TDIC na Educação Infantil encara ainda mais a necessidade política integrada de atendimento às infâncias e do fato de que toda a sociedade precisa assumir responsabilidades com as crianças” (Anjos; Francisco, 2021, p. 141-142).

Angela Maria Scalabrin Coutinho e Cintia Cardoso (2021) apresentam uma pesquisa com famílias que possuem bebês e apontam que a demanda do cuidado é central na sustentabilidade da vida. As autoras afirmam que “[...] a organização de uma sociedade passa por dimensões mais amplas do cuidar” (Coutinho; Cardoso, 2021, p. 187). As pesquisadoras destacam como o isolamento físico lançou um peso ainda maior sobre os ombros das famílias das camadas empobrecidas, especialmente aquelas negras, que enfrentaram uma dura realidade de perda de renda.

Nesse cenário de incertezas e dificuldades, as mulheres, mais uma vez, viram-se sobrecarregadas. Elas se tornaram as guardiãs do lar, tendo de lidar com a responsabilidade do cuidado constante com bebês e crianças pequenas, ao mesmo tempo em que buscavam maneiras de manter a estabilidade da casa. O trabalho dessas mulheres, invisível e muitas vezes não

reconhecido, aumentou significativamente, sobrepondo-se às noites mal dormidas e às preocupações incessantes com o bem-estar dos filhos. É um fardo silencioso, que pulsa em cada rotina exaustiva e que revela as desigualdades profundas exacerbadas pelo isolamento, destacando a resiliência e a força dessas mulheres que, mesmo nas adversidades, continuam a sustentar suas famílias com coragem e amor.

As instituições de Educação Infantil desempenham um papel estratégico na luta contra as desigualdades e na construção de um sistema de proteção para as crianças pequenas, desde os primeiros dias de vida. Essas instituições representam a presença viva e concreta do Estado no cotidiano das famílias brasileiras, especialmente nas mais vulneráveis. São nesses espaços que as famílias, ao trazerem seus filhos para a escola, encontram profissionais dedicados que, dia após dia, oferecem orientação e apoio, ajudando as famílias a desvendarem caminhos.

Embora eu não defenda que os profissionais da educação assumam responsabilidades que são de outras áreas, é essencial que conheçam e saibam indicar as rotas que conduzem as crianças e suas famílias na luta por seus direitos. Saúde, educação, trabalho, renda, moradia, esporte, cultura e lazer são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças e para a dignidade das famílias. Assim, as instituições de Educação Infantil não são apenas espaços de aprendizagem, mas verdadeiros faróis que iluminam as possibilidades de uma vida mais justa e plena, onde cada criança pode crescer com a segurança de ter o amparo necessário para florescer em todas as suas potencialidades.

Sobre o contexto pandêmico e as dificuldades enfrentadas, agravadas pela condução do Governo Federal, Sandra Caponi (2020, p. 210) nos lembra, em seu artigo, que o negacionismo foi adotado como promessa “[...] já na campanha eleitoral, com seu desprezo pelas universidades, pela pesquisa científica, pelos direitos das populações vulneráveis, pelas comunidades indígenas, LGBT, populações de rua, mulheres em situação de violência etc.”.

Roselane Campos e Zeneide Durli (2021) apresentam algumas ações que impactaram a Educação Infantil no contexto pandêmico, destacando que grande parte dos documentos orientadores e resoluções do CNE fazem alusão aos “direitos de aprendizagem” listados na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e concluem, entre outras questões, que as atividades não presenciais da Educação Infantil ficaram subordinadas aos objetivos, às habilidades e às competências que orientam a BNCC, parecendo que se chega “[...] a definir a finalidade da educação como cumprimento da BNCC” (Campos; Durli, 2021, p. 236).

No artigo de Angela Scalabrin Coutinho e Valdete Côco (2020), encontramos a discussão sobre políticas governamentais ligadas à Educação Infantil, propondo reflexões e interlocuções necessárias a serem encaminhadas no pós-pandemia. Esse movimento de interlocuções mostrou que há necessidade de intensificar a aproximação das famílias com as instituições de ensino da Educação Infantil, pois, segundo as autoras, “[...] é sempre desafiante essa relação, marcada pela diversidade de contextos” (Coutinho; Côco, 2020, p. 6). A instituição precisa respeitar a organização familiar, que tem uma dinâmica diferente das instituições; o diálogo com as famílias é fundamental no universo da Educação Infantil.

A Educação Infantil não é só um direito das crianças, mas também das trabalhadoras, dos trabalhadores e das famílias, como prevê a Constituição Federal (Brasil, 1998). Nesse mesmo artigo, Coutinho e Côco (2020) trazem à tona alguns problemas já existentes em relação aos profissionais que atuam na Educação Infantil. Historicamente, essas profissionais ganham menos e têm menor *status* social. Comparados a outras áreas da educação, a remuneração dessas profissionais é precária, assim como os vínculos trabalhistas. No período pandêmico, ficou ainda mais acentuada a desigualdade de gênero, e muitos profissionais da Educação Infantil continuaram lidando com limitações de materiais essenciais à vida e ao desenvolvimento do trabalho, como aparelhos tecnológicos e acesso à internet. Coutinho e Côco (2020, p. 8) ressaltam que “[...] não se faz educação de qualidade sem financiamento. Se já temos um quadro de baixos salários e uma carreira pouco atrativa para a Educação Infantil, o que será do nosso futuro sem o financiamento adequado?”. Assim, conforme as autoras, precisamos lutar por um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) que permita a melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças.

A pandemia nos trouxe uma reflexão profunda sobre o valor da vida, revelando com crueza as desigualdades que permeiam nossa sociedade. Ela nos confrontou com a necessidade urgente de proteger uns aos outros, especialmente os mais vulneráveis. Assim, mesmo em meio às dificuldades, surgiram também forças potentes de resistência e solidariedade – movimentos que, mesmo diante das adversidades, ergueram-se em defesa da justiça social.

Ao olharmos para o futuro, o pós-pandemia nos convida a romper com a inércia e a desolação. É um chamado para avançarmos na direção de uma Educação Infantil que seja digna, inclusiva e de qualidade. Precisamos investir com compromisso e atuar com coragem, resistindo aos retrocessos que ameaçam os direitos conquistados. Nesse caminho, o luto não deve ser apenas

um sentimento de perda, mas um verbo que nos move – um compromisso com a memória das vidas interrompidas e com a esperança das crianças que carregam o futuro em suas mãos. É uma promessa de que não deixaremos de lutar por um mundo mais justo e equitativo para todos.

Na Educação Infantil, as repercussões da interrupção ou atraso da vivência escolar das crianças podem reverberar por um longo período. Por isso, é crucial nos empenharmos em criar estratégias pedagógicas eficazes que ajudem essas crianças a superar os desafios impostos pela pandemia e a retomar seu desenvolvimento educacional e social. Investir em abordagens que considerem as experiências e as lacunas resultantes desse período é essencial para garantir que elas possam avançar com confiança e recuperar o ritmo do seu aprendizado e crescimento.

3 FUNDAMENTOS DO CAMINHO DA PESQUISA

Os indivíduos experienciam e internalizam os contextos históricos e sociais de forma complexa, pois esses contextos influenciam diretamente as vivências pessoais, mas são também reinterpretados de acordo com as experiências individuais. Por exemplo, no caso das gestoras escolares e educadores, ao lidarem com os impactos da pandemia, eles não apenas respondem às mudanças externas – como o fechamento das escolas e as novas formas de ensino –, mas também internalizam essas experiências de maneira subjetiva, levando em conta suas próprias histórias e seus contextos.

Vigotski (1998, 2004) nos ajuda a entender esse processo ao sugerir que a vivência é a unidade de análise que conecta o meio externo (físico, social e cultural) ao meio interior e subjetivo do indivíduo. Ele explica que o desenvolvimento humano é um processo de apropriação cultural, no qual a criança – ou qualquer indivíduo – se apropria do “material” social que o contexto oferece e, por meio das interações sociais, transforma esse material em funções humanas. No caso dos educadores, isso pode ser visto na maneira como interpretam e reagem aos desafios impostos pela pandemia, como a adaptação às tecnologias e às novas práticas pedagógicas.

A transformação da significação, como coloca Vigotski (1998, 2004), acontece no movimento entre o exterior (o contexto social e cultural) e o interior (as interpretações e os significados pessoais). Por exemplo, a experiência de um educador ao adotar o ensino remoto pode ser marcada por frustração e desafio, mas também pode gerar um processo de aprendizagem e adaptação, no qual o educador dá novo significado à sua prática. Dessa forma, o impacto da pandemia vai além das mudanças externas: envolve uma reinterpretação pessoal e subjetiva.

3.1 A *PEREJIVANIE* NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

A *perejivanie*, ou vivência, foi uma construção conceitual de Vigotski importante para o desenvolvimento desta pesquisa, como se apresenta:

Com a ideia de que vivência constitui a unidade de análise que integra de uma forma dinâmica o meio externo à criança – meio físico, social e cultural, ou seja o meio construído pelos homens – e o meio interior, subjetivo da criança, Vigotski está apontando para o fato de que o desenvolvimento humano, entendido como processo de constituição cultural da criança para tornar-se humano, é feito do “material” social-cultural que o meio humano põe à disposição da criança e que ela vai se apropriando na convivência nas práticas sociais, mas ele é feito também

da maneira como a criança converte (uma das expressões de Vigotski para explicar a apropriação da cultura) esse material em funções humanas. E nesse movimento do exterior para o interior e do interior para o exterior da criança, o mecanismo fundamental é a transformação da significação do mundo cultural em significação para a criança. Daí que Vigotski relaciona a *vivência* com a *significação* que a criança se faz das situações criadas pela dinâmica do meio (Pino, 2010, p. 753).

Com Vigotski (2010), compreendemos que o meio em que vivemos é marcado pelas relações que ali se estabelecem e que o desenvolvimento cultural se dá em três estágios: “em si, para outros, para si”. Cada indivíduo, com sua história única, apropria-se dos acontecimentos de forma singular, mesmo quando compartilhando um mesmo contexto sócio-histórico.

O que determina o modo como as mesmas circunstâncias de um meio exercem três influências diferentes em três crianças diferentes? Isso se explica porque a relação de cada uma delas para com os acontecimentos é diferente. Ou também poderíamos dizer que cada uma dessas crianças vivenciou essa situação de maneiras diferentes. Uma a vivenciou como um terror inconcebível e incompreensível, que a levou a uma condição de incapacidade. A outra a vivenciou de maneira concebível, como o choque entre apego intenso e sentimentos intensos de medo, ódio e hostilidade. E a terceira a vivenciou, até determinado ponto, assim como um garoto de dez ou onze anos pode vivenciá-la – como um infortúnio que recaiu sobre a família e que exige dele colocar tudo de lado para, de alguma forma, tentar minimizar esse infortúnio, ajudando a mãe doente e as crianças. Dessa forma, a situação acaba sendo distinta de acordo com aquilo que três diferentes vivências das mesmas condições suscitaram nas três crianças e ainda de acordo com a influência que tal situação exerceu em seu desenvolvimento (Vigotski, 2010, p. 685-686).

A *perejivanie* é, assim, um processo profundamente pessoal, em que cada pessoa retrata as situações vividas entrelaçando as influências do meio e suas possibilidades internas, resultando em experiências únicas e irrepetíveis. Sendo a unidade da relação entre o meio e a personalidade do indivíduo, a *perejivanie* dá-se de forma dramática, na medida em que nosso ambiente e nossas relações passam por constantes transformações que determinam uma nova dinâmica psíquica (Martsinkovskaya, 2009 *apud* Capucci, 2017).

Desse modo, *perejivanie* é a unidade que explica o desenvolvimento da consciência humana na interação com o meio, especialmente em momentos de crise e transformação. O impacto emocional, as mudanças cognitivas e a dramaticidade das situações vividas durante e após a pandemia moldaram de maneira única a forma como cada pessoa – inclusive eu – elaborou suas experiências e transformou sua relação com o mundo. A pandemia trouxe experiências potentes e transformadoras, e é por meio dessas vivências, que se materializaram como *perejivanie*, que o

retorno às aulas se entrelaçou com as emoções e as percepções das gestoras, marcando profundamente suas trajetórias pessoais e profissionais.

Um conceito fundamental para adensarmos na perspectiva de Vigotski é a Lei Genética Geral do Desenvolvimento. Esse conceito revela que o desenvolvimento humano é um processo profundamente social, no qual as funções psicológicas emergem da interação com os outros e com o ambiente. Essas funções, inicialmente sociais, são internalizadas, tornando-se parte do desenvolvimento psicológico do indivíduo. O conceito de *perejivanie*, ou a experiência vivida, acrescenta uma camada importante, pois não é suficiente que a criança simplesmente participe de interações sociais; ela deve também vivenciar essas experiências de forma significativa para que realmente influenciem seu desenvolvimento psicológico.

O meio é a fonte de desenvolvimento dessas características e qualidades especificamente humanas, em primeiro lugar, no sentido de que é nele que existem as características historicamente desenvolvidas e as peculiaridades inerentes ao homem por força de sua hereditariedade e estrutura orgânica. Elas existem em cada homem pelo fato de ele ser membro de um grupo social, ser uma unidade histórica que vive numa determinada época e em determinadas condições históricas (Vigotski, 2018, p. 91).

Vigotski (2018) argumenta que o meio é essencial para o desenvolvimento das características e das qualidades que definem a natureza humana. Esse papel do meio é fundamental por várias razões: o meio é onde se encontram os conhecimentos, as práticas e os valores que foram acumulados e desenvolvidos ao longo da história. Essas características culturais e sociais – que incluem tudo, desde a linguagem até normas e práticas sociais – são transmitidas e vivenciadas pelos indivíduos. Assim, o ambiente histórico e cultural fornece as bases para o desenvolvimento das qualidades humanas.

Cada pessoa traz consigo aspectos decorrentes de sua hereditariedade e estrutura orgânica. Contudo, essas características não se desenvolvem isoladamente; elas são moldadas e expressas no contexto social e histórico em que o indivíduo está inserido. Por exemplo, a maneira como uma pessoa comunica seus pensamentos e sentimentos é influenciada pelas práticas linguísticas e culturais de seu grupo social. O desenvolvimento humano ocorre dentro de um grupo social específico, o que significa que as características e qualidades são influenciadas pela interação com os outros e pelas condições históricas e culturais desse grupo. Cada indivíduo é parte de uma

unidade histórica, vivendo em um determinado tempo e lugar, o que molda e dá forma às suas experiências e ao seu desenvolvimento.

A Teoria Histórico-Cultural vê o contexto não apenas como uma influência, mas como a própria fonte de desenvolvimento. O conceito de Situação Social de Desenvolvimento (SSD) ajuda a compreender como o ambiente social molda e impulsiona o desenvolvimento psicológico:

A situação social de desenvolvimento representa o momento inicial para todas as mudanças dinâmicas que ocorrem no desenvolvimento durante um dado período. Ela determina toda e completamente as formas e o percurso ao longo do qual a criança vai adquirir novas características de personalidade, extraíndo-as da realidade social como a fonte básica de desenvolvimento, o percurso ao longo do qual o social se torna o individual (Vigotski, 1998 *apud* Nasciutti, 2017, p. 76).

Na perspectiva da teoria vigotskiana, os conceitos de SSD e de Drama, desenvolvidos pelo autor, estão interligados e nos ajudam a adensar o entendimento de *perejivanie*. As análises a partir desse constructo conceitual nos permitem compreender de forma mais profunda a *perejivanie*, ou seja, como as interações entre contextos sociais e os processos internos de adaptação e crescimento entrelaçam as experiências das gestoras.

Para as crianças na escola, essa compreensão é igualmente vital. As situações sociais de desenvolvimento e o drama também afetam como elas vivem e respondem ao ambiente escolar. A maneira como os gestores lidam com os desafios no contexto pandêmico impacta diretamente o ambiente em que as crianças aprendem e se desenvolvem. Se as gestoras implementam práticas que consideram as necessidades emocionais e educacionais das crianças, estas serão mais bem-sucedidas na adaptação e no crescimento.

Portanto, as experiências das gestoras e as suas formas de enfrentar e resolver os desafios também moldam as condições de aprendizagem e o desenvolvimento das crianças na escola. Em última análise, o que ocorre no nível da gestão escolar reflete e influencia a experiência diária das crianças, afetando como elas se adaptam, aprendem e se desenvolvem em um contexto de pandemia.

Ao estudar Vigotski, compreendo que não é apenas o contexto, mas as interações e as relações que são a verdadeira fonte de desenvolvimento. A escola, como espaço físico e social, é marcada por aspectos históricos e culturais, e é por meio das interações diárias com crianças, funcionários, professores e colegas que o conceito de *perejivanie* se faz presente. No sexto capítulo,

explorarei como as narrativas revelam a *perejivanie* e como podem ajudar a atribuir novos sentidos às experiências vividas.

3.2 PESQUISAS NARRATIVAS: UMA ABORDAGEM PARA COMPREENDER EXPERIÊNCIAS HUMANAS

Durante o curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da USF, comecei a perceber algo importante nas narrativas: as vozes das gestoras escolares podiam ser uma ferramenta poderosa para dar visibilidade às suas experiências. Foi ali que reconheci que essas vozes frequentemente são silenciadas ou ignoradas nas escolas públicas, muitas vezes por questões relacionadas ao sistema educacional e ao contexto social. Diante disso, decidi que minha pesquisa seria uma forma de dar destaque a essas vozes, especialmente em um momento tão crítico como a pandemia, quando a gestão escolar enfrentou tantos desafios.

Ao escolher a metodologia, busquei algo que empoderasse essas gestoras, ou seja, que lhes desse a oportunidade de se expressar, de compartilhar suas vivências e serem ouvidas de forma genuína. A pesquisa não se limitou a analisar as dificuldades enfrentadas por elas durante a pandemia, mas também teve o objetivo de valorizar aspectos que, muitas vezes, são deixados de lado: gestos simples de acolhimento e diálogos sobre nossa identidade profissional. Embora esses momentos possam parecer pequenos, eles são essenciais para a construção da identidade do educador. E foi isso que eu quis destacar na pesquisa: a importância desses gestos cotidianos que refletem o comprometimento e a dedicação das gestoras na sua prática educacional.

Então, ao dar visibilidade a essas experiências, eu quis não apenas valorizar o trabalho das gestoras, mas também destacar o impacto significativo que suas ações, muitas vezes imperceptíveis, têm na construção de um ambiente escolar mais acolhedor e eficaz. Por isso, decidi realizar a pesquisa narrativa. Para Connelly e Clandinin (1995, p. 12), “[...] a narrativa é tanto o fenômeno que se investiga como método de investigação. Narrativa é o nome dessa qualidade que estrutura a experiência a ser estudada, e é também o nome do modelo de investigação a ser utilizado para seu estudo”.

Para mim, esse trecho de Clandinin e Connelly (1995) sugere que a narrativa é fundamental em duas dimensões dentro da pesquisa. Primeiro, ela é o objeto de estudo, ou seja, é a forma como estruturamos e compreendemos a experiência que estamos investigando. Ao mesmo tempo, a narrativa também é o método que escolhemos para investigar essa experiência. A própria forma de

contar a história, de organizar e interpretar os fatos, torna-se, assim, um modelo para entender e explorar o que estamos pesquisando. Dessa forma, a narrativa não é apenas o que estamos analisando, mas também a ferramenta que usamos para realizar essa análise.

Diversos métodos de coleta de dados são possíveis, já que o pesquisador e o participante trabalham juntos em uma relação de colaboração. Os dados podem ser coletados em registros sobre a experiência compartilhada; anotações em diários; transcrições de entrevistas; observações de outras pessoas; situações de narrar experiências, escrever cartas, produzir escritos autobiográficos; em documentos (planejamento de aulas, por exemplo), materiais escritos, como normas e regulamentos; ou através de princípios, imagens, metáforas e filosofias pessoais (Clandinin; Connelly, 1995, p. 23).

Ao longo da pesquisa, percebi que as gestoras expressam seus pensamentos e emoções por meio dos princípios citados por Clandinin e Connelly (1995). Esses elementos mais subjetivos e simbólicos ajudam a entender como elas constroem seu trabalho e como atribuem significado às suas ações no contexto educacional. Esses diversos métodos de produção de dados me permitiram ter uma visão mais ampla e rica das vivências das gestoras, pois cada abordagem oferece uma forma única de acesso ao seu mundo interno e às realidades que elas enfrentam na gestão escolar.

Tal como outros métodos qualitativos, a pesquisa narrativa se pauta em critérios distintos de validade, confiabilidade e generalização. É importante, portanto, não tentar incluir a linguagem dos critérios da pesquisa narrativa na linguagem criada por outras abordagens. Temos identificado a clareza, a verossimilhança e a transferibilidade como critérios possíveis. [...]. Mas cada investigador deve buscar e defender os critérios que melhor se ajustam ao seu trabalho (Clandinin; Connelly, 1995, p. 32).

Ao trabalhar com as gestoras escolares, percebi que, assim como outros métodos qualitativos, a pesquisa narrativa segue critérios diferentes daqueles usados em pesquisas mais tradicionais, como validade, confiabilidade e generalização. É importante entender que, no contexto da pesquisa narrativa, não faz sentido aplicar as mesmas regras utilizadas em abordagens quantitativas ou experimentais. A pesquisa narrativa tem suas próprias formas de avaliar a qualidade dos dados e dos resultados.

Em vez de focar na generalização dos resultados para um grande número de pessoas, por exemplo, busquei critérios como clareza, verossimilhança e transferibilidade. A clareza refere-se à capacidade de as histórias contadas pelas gestoras serem compreendidas de forma clara e acessível, sem perder a profundidade das experiências. A verossimilhança, por sua vez, diz respeito à autenticidade das narrativas – ou seja, se as histórias que as gestoras compartilham são percebidas

como plausíveis e alinhadas com o que realmente vivenciam no dia a dia. Já a transferibilidade está relacionada à possibilidade de outras pessoas, em contextos semelhantes, compreenderem e refletirem sobre as experiências das gestoras, mesmo que não se trate exatamente da mesma situação.

No entanto, sei que esses critérios podem variar conforme o foco de cada pesquisa e o tipo de investigação que o pesquisador propõe. Como pesquisadora, é fundamental que eu escolha e defenda os critérios que mais se ajustam ao meu trabalho e ao objetivo da minha pesquisa, para garantir que as narrativas das gestoras sejam representadas de maneira fiel e significativa.

Para nós, a narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela. Os termos que optamos por usar em nossas pesquisas derivam da visão de Dewey da experiência – especificamente: situação, continuidade e interação. [...]. Definido esse sentido do lugar fundacional de Dewey em nossa concepção sobre pesquisa narrativa, nossos termos são: pessoal e social (interação); passado, presente e futuro (continuidade); combinados à noção de lugar (situação). [...]. Utilizando esse conjunto de termos, qualquer investigação em particular é definida por esse espaço tridimensional: os estudos têm dimensões e abordam assuntos temporais; focam no pessoal e no social em um balanço adequado para a investigação; e ocorrem em lugares específicos ou sequências de lugares (Clandinin; Connelly, 2011, p. 84-85).

Para mim, como pesquisadora, a narrativa é a melhor forma de representar e entender a experiência. Quando falo sobre a experiência das gestoras escolares, é a narrativa que me permite capturar e expressar as complexidades das vivências delas. A experiência é justamente o que estou estudando, e a razão de abordá-la de forma narrativa é porque o pensamento narrativo é, de fato, uma maneira essencial de experienciar e refletir sobre o mundo. Isso porque a narrativa não é apenas uma forma de contar histórias, mas também um modo de organizar e pensar sobre o que acontece em nossas vidas.

A partir de Clandinin e Connelly (2011) – os quais têm como referência John Dewey –, minha pesquisa se define dentro de um espaço tridimensional: um espaço temporal, onde as experiências das gestoras são vistas de forma dinâmica, abrangendo passado, presente e futuro; um espaço pessoal e social, que reconhece tanto as vivências individuais das gestoras quanto as interações sociais que elas têm em seu ambiente de trabalho; e, por fim, um espaço de lugar, que nos remete aos contextos específicos em que essas experiências acontecem, seja a escola em si ou as diferentes realidades de cada gestora. Esses elementos combinados me ajudam a compreender e

a representar as vivências das gestoras de maneira mais rica e contextualizada.

Pesquisadores que desenvolvem investigação narrativa são sempre constituídos em torno de uma curiosidade particular [...], de um problema ou questão de pesquisa. [...]. Mas a pesquisa narrativa carrega muito mais um senso de busca, de um “re-buscar” ou um buscar novamente. A pesquisa narrativa relaciona-se mais com o senso de reformulação contínua em nossa investigação e isso está muito além de tentar apenas definir um problema e uma solução (Clandinin; Connelly, 2011, p. 169).

Quando eu me envolvi com a pesquisa narrativa sobre as gestoras escolares, percebi que, como qualquer pesquisador, a investigação surgiu a partir de uma curiosidade particular, algo que me despertava a atenção e o desejo de entender mais profundamente. No meu caso, essa curiosidade estava ligada a compreender as experiências das gestoras no contexto da pandemia e como elas lidavam com os desafios diários da gestão escolar. No entanto, ao longo da pesquisa, percebi que a pesquisa narrativa vai muito além de simplesmente tentar definir um problema ou buscar uma solução direta. Ela está mais ligada a um processo contínuo de “re-buscar”, ou seja, de revisitar as questões e as experiências de maneira constante e reformuladora.

A pesquisa narrativa é, em essência, um processo de descoberta e redescoberta, cuja investigação se desenvolve e se transforma à medida que eu continuo a ouvir as gestoras, a ouvir suas histórias e a refletir sobre os significados que surgem dessas narrativas. Não se trata de encontrar uma resposta definitiva para um problema, mas de estar em um movimento contínuo de reformulação, de questionamento e de aprofundamento. Cada nova história compartilhada, cada nova perspectiva trazida pelas gestoras, abre novas possibilidades de entendimento, que exigem que eu “re-busque” constantemente as perguntas e as respostas em minha investigação. Essa flexibilidade e esse movimento constante de busca são aspectos fundamentais da pesquisa narrativa, que me permitem compreender melhor as complexidades da vivência das gestoras e os desafios que elas enfrentam.

4 COMO CAMINHAMOS NA PESQUISA

Neste momento, trago o percurso metodológico da pesquisa. As narrativas das gestoras escolares revelam experiências complexas, marcadas por desafios cômicos, tristes ou absurdos – ao contrário da objetividade conclusiva (ou inconclusiva) dos argumentos teóricos. Embora a pesquisa se baseie em narrativas pessoais e reflexivas, que oferecem uma visão rica e subjetiva das mudanças educacionais durante a pandemia, há uma tensão constante com o discurso acadêmico tradicional, que busca lógica e precisão. Essa abordagem metodológica permite explorar profundamente como as gestoras enfrentaram e adaptaram suas práticas durante o período crítico.

Narrar as próprias experiências – autobiografização – e aprender com a história das experiências de outrem – biografização e heterobiografização – fazem parte de nossa humanidade, nos caracteriza como seres pensantes, capazes de sentir, inferir e expressar emoções, razões, desejos, intencionalidades. De modo que a privação da narrativa de si, e por conseguinte do “eu”, seja ela provocada por uma patologia, seja por processos ideológicos e políticos, nos destitui de nossa humanidade (Passeggi, 2021, p. 95-96).

Ao longo da minha pesquisa com as gestoras escolares, percebi o quanto o ato de narrar suas próprias experiências, ou seja, a autobiografização, é fundamental para elas, pois isso não só as ajuda a refletir sobre o que viveram, mas também as conecta com sua própria humanidade. Narrar a própria história é um processo que nos permite reconhecer e expressar nossas emoções, pensamentos, intencionalidades e desejos. Para as gestoras, esse exercício de contar suas vivências tem um valor profundo, pois as ajuda a dar sentido aos desafios diários e às complexas situações que enfrentam na gestão escolar, especialmente em tempos de pandemia.

Além disso, existe também o conceito de biografização e heterobiografização, que se refere ao aprendizado com as histórias dos outros. No contexto das gestoras, ao ouvir suas narrativas, também aprendo sobre as experiências delas, sobre suas trajetórias e os significados que elas atribuem às situações que vivem. Esse processo de ouvir e aprender com as histórias alheias é essencial para a compreensão mútua e para a criação de um espaço de troca e empatia.

No entanto, o que me chamou muito a atenção é que a privação dessa narrativa – de poder contar a própria história –, seja por questões externas, como ideologias e políticas que silenciam as vozes das gestoras, ou até por questões pessoais, como traumas ou patologias, retira delas a oportunidade de se afirmarem como sujeitos plenos. Sem a narrativa, sem o “eu” sendo expresso, as gestoras perdem uma parte essencial de sua humanidade, pois a capacidade de refletir sobre si

mesmas e compartilhar suas experiências é o que nos torna seres pensantes, capazes de sentir e fazer sentido do mundo.

Portanto, ao dar espaço para as gestoras contarem suas histórias, minha pesquisa não está apenas documentando suas experiências, mas também oferecendo uma oportunidade para que elas se reconectem com sua humanidade, reafirmem suas identidades e, muitas vezes, se empoderem frente aos desafios que enfrentam no ambiente escolar. A narrativa, nesse sentido, é uma ferramenta de ressignificação e fortalecimento pessoal.

Dentre as várias abordagens possíveis, eu realizei as entrevistas narrativas e as anotações do cotidiano escolar para fazer as textualizações. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2015, p. 93),

[...] a entrevista narrativa permite ao narrador contar a história sobre algum acontecimento relevante de sua história de vida e do contexto do qual faz parte: “[...] sua ideia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível.

A ideia central da entrevista narrativa, como entendo a partir dos estudos de Jovchelovitch e Bauer (2015), é reconstruir os acontecimentos sociais a partir da perspectiva das gestoras, ou seja, ouvir delas o que é mais significativo, como elas percebem e vivenciam as situações. Isso me permite ter uma visão mais próxima e autêntica da realidade delas, sem tentar impor uma interpretação externa ou limitar suas histórias a um formato rígido.

Esse processo me ajuda a entender o contexto específico em que essas gestoras estão inseridas e como elas interpretam e significam os eventos que acontecem ao seu redor. A partir das narrativas delas, posso captar as nuances emocionais, as decisões que tomaram, os desafios enfrentados e as estratégias que desenvolveram para lidar com as questões da gestão escolar, especialmente em tempos tão desafiadores como a pandemia.

O percurso metodológico para a escolha dessas quatro gestoras foi marcado por uma profunda reflexão e um processo cuidadoso de análise. Como gestora iniciante, eu sabia que deveria selecionar pessoas que não apenas tivessem uma vasta experiência na área, mas que também me inspirassem e me proporcionassem lições valiosas sobre liderança. A decisão de escolhê-las não foi apenas uma questão de busca por experiências, mas também de identificar exemplos concretos de boas práticas que pudessem me guiar em minha própria jornada.

Essas gestoras atuam há mais de dez anos na gestão escolar – são quatro gestoras: duas de cada escola, uma coordenadora e uma diretora – e são amplamente reconhecidas pela contribuição

significativa que deram ao município em que trabalham. Cada uma delas tem um papel fundamental na educação de sua região, com características únicas em suas abordagens, mas todas com um ponto em comum: o compromisso com a educação e o impacto positivo que causaram em suas escolas e comunidades.

As escolas em que elas atuam são muito diferentes entre si. Uma delas está localizada em uma comunidade mais vulnerável, enfrentando muitos desafios socioeconômicos, enquanto a outra tem uma estrutura financeira mais robusta. Essa diversidade de contextos me permitiu perceber como as mesmas práticas de gestão podem ser adaptadas e eficazes em cenários tão distintos, o que despertou meu interesse em estudar essas diferenças e suas implicações para a gestão escolar. Além disso, havia um critério fundamental na minha escolha: a diversidade demográfica e socioeconômica dessas gestoras. Como mulher, sempre busquei romper barreiras e ocupar espaços que tradicionalmente são mais difíceis de acesso para nós. A inclusão de mulheres em posições de liderança foi um ponto essencial no meu processo metodológico, pois queria entender como essas gestoras lidam com questões de gênero, desigualdade e poder dentro do ambiente de gestão escolar. Esses temas sempre me tocaram profundamente, e acredito que a vivência dessas gestoras – que enfrentam e superam obstáculos semelhantes aos meus – pudesse me oferecer uma compreensão mais ampla e rica sobre esses desafios.

Outro aspecto relevante no meu percurso foi a conexão pessoal e profissional que já possuía com algumas dessas gestoras. Eu conhecia a seriedade, o comprometimento e a competência delas na educação. Essa relação pré-existente fez com que eu confiasse ainda mais em suas práticas e me convencesse de que, juntas, poderíamos refletir e aprender mutuamente sobre os desafios da gestão escolar.

Dessa forma, o meu processo de escolha envolveu uma combinação de fatores: admiração pelo trabalho das gestoras, o desejo de entender as dinâmicas de inclusão e desigualdade, a busca por diversidade de contextos e, principalmente, a vontade de aprender com exemplos reais de liderança feminina na educação. Esse percurso metodológico, construído a partir dessas escolhas, me proporcionou uma jornada de aprendizado profundo, na qual pude refletir sobre a gestão escolar de modo mais amplo e conectar minhas próprias vivências como mulher e gestora em início de carreira.

As participantes deste estudo são gestoras efetivas de Educação Infantil, atuando na rede municipal de uma cidade do interior paulista. Elas são responsáveis por escolas que atendem o

segmento da Educação Infantil I, com crianças de até 3 anos de idade, e o segmento da Educação Infantil II, com crianças de até 5 anos. Essas gestoras têm a responsabilidade de liderar unidades de ensino que desempenham um papel fundamental na formação e no desenvolvimento das primeiras etapas da educação de milhares de crianças, oferecendo um ambiente educativo que se baseia no cuidado, no afeto e nas primeiras experiências de aprendizagem.

A cidade em que atuam é de porte médio e apresenta uma realidade bastante diversa: uma das escolas está situada em uma área privilegiada da cidade, enquanto a outra está em uma área de vulnerabilidade, enfrentando desafios distintos – o que torna o trabalho das gestoras ainda mais relevante e significativo. Como gestoras da rede municipal, elas lidam com um público que, em sua maioria, tem acesso a uma educação pública essencial para o seu desenvolvimento, em um contexto de recursos muitas vezes limitados, mas com enorme dedicação e compromisso com a formação das crianças.

Essas gestoras são efetivas em suas funções, o que significa que não ocupam cargos temporários ou provisórios, mas sim possuem estabilidade e experiência acumulada ao longo dos anos. Elas não só conhecem profundamente a dinâmica das escolas em que trabalham, mas também a realidade das famílias e comunidades atendidas. A atuação delas abrange desde a organização pedagógica até a gestão das equipes de trabalho, sempre com a missão de garantir que as crianças recebam uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida.

As escolas sob sua gestão atendem crianças nos primeiros anos da infância – um período crucial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. O cuidado com essas crianças vai além da sala de aula: envolve uma perspectiva integral de educação, que valoriza a brincadeira, a exploração do mundo ao redor, o desenvolvimento da autonomia e a promoção de valores fundamentais para a construção da cidadania.

A pesquisa foi devidamente submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)²², seguindo todas as normas e os procedimentos necessários para garantir que os direitos das participantes e a integridade do estudo fossem respeitados.

O convite para participar da pesquisa foi feito a seis gestoras que atuam em diferentes escolas da rede municipal de ensino. Quatro gestoras aceitaram o convite e participaram das entrevistas, contribuindo generosamente com suas experiências e com seus conhecimentos. Elas

²² Número do Parecer Consubstanciado: 6.650.078.

compartilharam suas trajetórias, seus desafios e sucessos, o que foi fundamental para o aprofundamento da pesquisa. As entrevistas realizadas com essas gestoras permitiram uma visão ampla e rica sobre a gestão escolar no contexto da Educação Infantil. No entanto, duas gestoras optaram por não aceitar o convite para participar da pesquisa. O fato de não terem se envolvido não impediu o avanço dos estudos, que seguiu com as participantes dispostas a compartilhar suas experiências, uma vez que os dados fornecidos foram suficientes para uma análise significativa e enriquecedora.

O processo de convite às gestoras participantes ocorreu de forma pessoal, com datas previamente marcadas para cada encontro. Após o aceite, cada gestora recebeu uma cópia do projeto de pesquisa, podendo compreender os objetivos, os propósitos e o foco da investigação, além de conhecer o roteiro das questões que orientariam as entrevistas. Para garantir a transparência e a ética do processo, cada uma também assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando que estivessem cientes dos procedimentos da pesquisa e dos direitos envolvidos, como a confidencialidade e a liberdade de participação.

Esses procedimentos foram fundamentais para proporcionar às entrevistadas a segurança necessária para sua participação, permitindo que estivessem plenamente informadas sobre o que envolvia o estudo. Além disso, as gestoras foram informadas de que as entrevistas seriam gravadas para posterior transcrição, e que os dados seriam armazenados de forma segura, em arquivo físico ou digital. A devolução das transcrições às participantes para leitura e aprovação também foi realizada, permitindo que elas sugerissem possíveis alterações – o que garantiu a precisão e o respeito às suas falas.

4.1 O CENÁRIO DA PESQUISA: AS ESCOLAS EM QUE AS GESTORAS ATUAM

Chamarei as escolas por nomes fictícios: a primeira será denominada Jardim Secreto e a segunda, Aldeia do Saber. A Escola Jardim Secreto nasceu da união de duas instituições de ensino com histórias e características distintas, mas com um objetivo comum: criar uma identidade que refletisse a soma de suas forças e valores. Essa fusão foi motivada pela necessidade de adaptação e evolução, a fim de atender de forma mais eficaz às demandas de uma comunidade escolar cada vez mais diversificada e exigente. O desafio não era apenas unir duas escolas fisicamente, mas também construir uma nova visão pedagógica e cultural que representasse o melhor de ambas as trajetórias.

O nome “Jardim Secreto” simboliza, de forma poética, o compromisso com o cuidado e a atenção individualizada a cada criança, como se fosse um jardim especial, único e reservado para o florescimento do potencial de cada aluno. É uma escola onde o aprendizado não acontece apenas nas salas de aula, mas em cada interação, em cada atividade, no contato com a natureza e nos valores humanos promovidos no cotidiano escolar.

Sobre a escola, a gestora narrou que, até 2017, eram duas escolas vizinhas, com segmentos diferentes: uma atendia apenas crianças de Berçário e Grupo 1, em período integral; e a outra atendia crianças de 4 e 5 anos, em período parcial. Em 2018, a escola que atendia a Educação Infantil I ampliou o atendimento, passando a ter turma de Grupo 2, consolidando vínculos e relações de confiança, com a oportunidade de permanecer por mais um ano com as crianças.

Já no ano de 2019, com a mudança na estrutura escolar, a escola passou a atender em período parcial e passou a incluir também o Grupo 3, com a formação de uma turma de cada grupo (do Berçário ao Grupo 3) em cada período, atendendo 120 crianças – e não mais apenas 60. Dessa forma, as crianças encerravam o Grupo 3 e tinham a oportunidade de se matricular no próximo segmento, permanecendo em um ambiente já conhecido, devido às interações e aos momentos em que utilizavam esse espaço para brincar. Já no ano de 2020, durante o período da pandemia, a escola do segmento Infantil I iniciou a construção de um bosque, que passou a ser mais um espaço utilizado pelas crianças de ambos os segmentos, o que fortaleceu ainda mais o vínculo entre as equipes e as comunidades escolares.

No final de 2021, a Unidade de Gestão da Educação procurou os gestores da época e os informou que, a partir de 2022, os dois segmentos seriam unificados. O nome da escola passou a ser o mesmo já utilizado no Infantil II, por se tratar da unidade com maior número de alunos. Por mais que houvesse uma forte ligação entre as duas escolas, uma nova caminhada se iniciou naquele momento, pois nascia ali a necessidade de buscar uma nova identidade, unir as equipes, alinhar as demandas, enfim, tornar uma única escola.

Os anos de 2022 e 2023 foram repletos de trabalho. Toda a parte de adequação documental, encerramento da APM e regularização do Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ) foi realizada. Iniciou-se também o processo de integração, tanto pessoal quanto pedagógica, com o surgimento de muitas ações em comum, ocorrendo nos dois segmentos. Além disso, houve grande dedicação à recuperação das fragilidades trazidas pela pandemia.

Em 2024, a escola teve como objetivo dar continuidade ao trabalho já consolidado, mantendo a qualidade e os avanços conquistados, buscando ampliar os espaços físicos, promovendo melhorias nas áreas existentes, criando novos ambientes de aprendizagem e elaborando o Projeto Político-Pedagógico (PPP) unificado, com a principal meta de buscar uma nova identidade após a junção das duas escolas. Atualmente, a escola oferece atendimento do Berçário ao Grupo 5, em período parcial, com 18 salas e 350 crianças. A unidade escolar conta com 25 professores, sendo 18 de Educação Básica I, três de Educação Física, um de Inglês, um de Arte e um do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O bairro em que a escola está localizada é uma região privilegiada da cidade, onde se encontram casas comerciais e prestadores de serviços como oficinas mecânicas, lava-autos, bares, pequenos mercados, sorveteria, lanchonetes, salões de beleza, casas de materiais de construção, farmácias, padarias, pequenos bazares, entre outros. As famílias atendidas pela escola são bastante heterogêneas. Foi possível conhecê-las um pouco mais a partir dos formulários preenchidos no momento da entrevista e ingresso na unidade escolar (Infantil I), no momento da matrícula (Infantil I e II), nas reuniões de pais, nos encontros com famílias, ou mesmo nas conversas cotidianas durante a chegada e saída das crianças.

Conforme os formulários preenchidos, a maioria das famílias utiliza convênios particulares para atendimento médico. Quanto à moradia, a maior parte dos alunos vive em casas próprias; outros em casas alugadas ou cedidas. Em geral, as famílias demonstram interesse pela educação de seus filhos: comparecem às reuniões, atendem aos chamados da escola e contribuem financeiramente com a APM. Durante os horários de entrada e saída, muitos pais, mães ou responsáveis aproveitam para conversar com professores, educadores e com a equipe gestora. A maioria dos alunos chega à escola a pé ou de carro, acompanhada de seus pais, mães ou responsáveis legais; outras utilizam transporte escolar ou ônibus.

A escola conta com dois prédios (Infantil I e Infantil II) e um espaço amplo de natureza, incluindo jardins, horta, o Bosque das Descobertas, a Montanha dos Desafios, os Espaços da Água e do Fogo, parques naturalizados e áreas de brincadeiras de chão. Esses ambientes estão em constante transformação, sempre tendo como ponto de partida a escuta da criança e os processos formativos da equipe.

No prédio do Infantil I, a escola possui quatro salas de referência com solário, onde as crianças são acolhidas, realizam algumas propostas, brincam, dormem e exploram os contextos

montados nos mobiliários fixos da sala.

À luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – documento de caráter mandatório para a organização pedagógica das escolas –, apoiada também nas orientações das Diretrizes Curriculares do Município, na BNCC²³ e na concepção pedagógica adotada pela escola, a visão de ambientes de aprendizagem se concretiza na organização do prédio. Isso se dá tanto com elementos pré-estabelecidos como com aqueles que são agregados ou retirados do ambiente, conforme a intencionalidade do processo educativo.

Nessa perspectiva, entendemos que a exploração democrática de todos os espaços da escola durante o dia é um direito inegociável da criança, que não pode ser punida pela falta de funcionários ou pelas vontades dos adultos em utilizar este ou aquele lugar, este ou aquele recurso. Esses espaços foram criados para proporcionar diferentes propostas e experiências, ajustar o currículo às diferenças individuais, garantir as interações, possibilitar alternativas, momentos de escolha e contemplar as diversas linguagens.

Além das salas de referência, há outros espaços para as explorações e vivências com as crianças, como: ateliê, corredor das obras artísticas, pista da motoca e espaço da água, frente brincante, jardim das amoreiras, painel sonoro, parque, percurso sensorial, Bosque das Descobertas, refeitório, Brincarte, sala de leitura, espaço “Aquecendo os Corações” (fogo) e espaço da palmeira.

A Escola Jardim Secreto e a Escola Aldeia do Saber representam duas realidades distintas, mas com um objetivo comum: promover educação de qualidade e atender às necessidades de suas respectivas comunidades, cada uma dentro de seu contexto.

O nome “Aldeia do Saber” foi escolhido para simbolizar um espaço comunitário de aprendizado, onde o saber é compartilhado de forma inclusiva e respeitosa. Durante a pandemia, a escola se empenhou em continuar seu trabalho de valorização das culturas afro-brasileira, ribeirinha e indígena, adaptando-se aos novos desafios impostos pelo isolamento social. Mesmo com o ensino remoto, a escola se manteve fiel ao seu compromisso de promover a diversidade e o respeito às diferentes identidades culturais.

²³ A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2018).

A Escola Aldeia do Saber está localizada em uma área menos privilegiada da cidade, em um bairro afastado, com alta densidade populacional e um contexto socioeconômico desafiador. No bairro, há uma região onde as famílias vivem em condições precárias, com predominância de moradias de alvenaria e uma parte significativa composta por casas improvisadas com *pallets* e materiais recicláveis. Esse espaço é conhecido como “Área Verde”.

A infraestrutura do bairro é razoável e se caracteriza por uma grande rotatividade, principalmente devido ao acesso fácil a uma via principal que conecta a área à rodovia, o que atrai trabalhadores do setor de transporte. A escola atende 142 crianças, com idades de 4 meses a 3 anos e 11 meses, em tempo integral. O bairro apresenta uma grande demanda por vagas, o que reflete a alta concentração populacional e a necessidade de acesso à Educação Infantil.

As famílias que residem no bairro, em sua maioria, vivem em situações econômicas difíceis, com pais que frequentemente trabalham à noite. Isso impacta diretamente a dinâmica familiar, fazendo com que as crianças passem a maior parte do tempo na escola. Elas são organizadas em sete grupos, de acordo com a faixa etária. A divisão por idade facilita a organização pedagógica, mas, ao longo do dia, as propostas de interação entre os grupos contribuem para o enriquecimento do aprendizado, promovendo momentos de convivência e troca. As famílias costumam optar por atividades simples com seus filhos, como visitas a parentes ou passeios em parques da região. O transporte escolar é feito por vans e a pé.

Apesar dos desafios, a Escola Aldeia do Saber é um ponto de referência para a comunidade, oferecendo um espaço acolhedor para o desenvolvimento das crianças. Os espaços da escola são organizados de modo a incentivar o uso integral do tempo escolar – mas sem pressa –, proporcionando uma experiência de aprendizado tranquila e significativa. A organização do trabalho e a interação entre os diferentes grupos de idade são fundamentais para o sucesso pedagógico. A escola conta com parque de areia, redário, quiosques, canto indígena, miniquadra, cidade mirim, ateliê, casa do livro e canto das artes.

4.2 AS ENTREVISTAS: O PERCURSO DAS GESTORAS NO CONTEXTO PANDÊMICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante o período da pandemia, as gestoras escolares se mantiveram ativas e dedicadas, trabalhando para garantir que as escolas continuassem funcionando da melhor forma possível, mesmo diante dos desafios impostos pela crise sanitária. Elas não se afastaram; pelo contrário, se

engajaram em novos processos de adaptação, buscando alternativas para o ensino remoto, acompanhando a saúde mental de alunos e professores e promovendo ações para manter o vínculo com a comunidade escolar.

As entrevistas foram realizadas com data e hora marcadas, e as questões norteadoras que guiaram a pesquisa estavam centradas em entender o processo de formação de cada uma das gestoras, bem como os desafios e as transformações que ocorreram em suas práticas de gestão durante o contexto da pandemia. Durante as conversas, busquei entender de forma mais detalhada como cada gestora se formou ao longo de sua trajetória profissional, quais foram os momentos e as experiências-chave em sua formação e como esses elementos influenciaram a maneira como lidaram com as situações adversas surgidas nesse período.

No início da pesquisa, os dados coletados me levaram a refletir sobre como as aprendizagens das crianças haviam sido afetadas pela pandemia. A adaptação ao ensino remoto e as mudanças no ambiente escolar causaram grandes desafios e, inicialmente, meu foco estava em entender como esses desafios impactaram diretamente o aprendizado das crianças. No entanto, após a qualificação, por sugestão da banca examinadora, direcionei minhas análises para o trabalho da gestão escolar e como ele foi transformado nesse período, especialmente no que diz respeito às formações e ao trabalho coletivo dos professores. Essa nova perspectiva me fez entender que, além dos impactos nas aprendizagens das crianças, as gestoras também precisaram se reinventar, assim como os professores. As formações continuaram a ser um ponto fundamental, mas tiveram de ser adaptadas às novas realidades. O ensino remoto, as tecnologias, as novas formas de comunicação e os cuidados emocionais com a equipe docente e com as famílias tornaram-se questões essenciais a serem trabalhadas.

Foi a partir dessas reflexões sobre as transformações no trabalho da gestão escolar e nas formações do coletivo docente que consegui ampliar a análise da pesquisa, compreendendo que o sucesso do ensino na pandemia estava diretamente ligado à adaptação da gestão e à continuidade do desenvolvimento profissional dos educadores, que passaram a trabalhar de maneira mais colaborativa e integrada, enfrentando as dificuldades com criatividade e empenho.

Com o redirecionamento das questões norteadoras, após a qualificação, senti a necessidade de aprofundar mais a pesquisa e reavaliar alguns pontos que haviam ficado em aberto. Por isso, retomei o contato com duas gestoras que já haviam participado das entrevistas iniciais. A ideia era

retomar a conversa com elas, agora com novos questionamentos, mais alinhados às direções que a pesquisa tomou após a qualificação.

O retorno a essas gestoras foi uma oportunidade de revisitar suas experiências, desta vez focando mais nas transformações ocorridas no trabalho de gestão escolar durante a pandemia e nas formações dos professores. Eu queria entender, com mais clareza, como percebiam as mudanças em suas práticas, o impacto da pandemia nas dinâmicas de trabalho da equipe e como estavam lidando com o desenvolvimento contínuo dos docentes e de suas próprias competências.

Essas conversas retomadas mostraram-se ainda mais ricas, pois, com o redirecionamento da pesquisa, pude fazer perguntas mais específicas, abordando os novos focos que surgiram a partir das discussões da banca. As gestoras, já mais familiarizadas com o processo de pesquisa e com a confiança construída nas primeiras entrevistas, compartilharam mais detalhes e reflexões sobre como enfrentaram o contexto da pandemia no cotidiano da Educação Infantil. Nesse sentido, segundo Nacarato (2015, p. 461):

O sucesso das discussões depende da relação que o pesquisador assume com os participantes, de respeito e humildade, valorizando o que o depoente está narrando e colocando-se em postura de escuta. Nesses grupos, os professores, principalmente se já se conhecem e têm alguma aproximação profissional, ficam à vontade para falar de si e do outro, comentar a história narrada pelo colega, sentir-se partícipe dessa história, apontar elementos que fazem parte de histórias em comum, identificar-se com a história narrada e narrar de si, complementando os instrumentos anteriores já utilizados pelo pesquisador.

Neste estudo, proponho uma análise do papel de quatro gestoras escolares, utilizando como nomes fictícios a referência de figuras literárias que representam distintas formas de pensamento e visão de mundo: Clarice Lispector, Cora Coralina, Cecília Meireles e Rachel de Queiroz. Essas escritoras, cada uma com sua particularidade, refletem diferentes perspectivas sobre a vida, a sociedade e as relações humanas.

Apresento, então, no Quadro 2 a seguir, as gestoras que participaram desta pesquisa, oferecendo uma síntese de suas formações, do tempo que dedicaram à rede pública e das datas em que as entrevistas foram realizadas. Contudo, suas trajetórias vão muito além desses dados, as quais serão exploradas e detalhadas nas textualizações, onde suas histórias ganharão vida e profundidade.

Quadro 2 – Apresentação das gestoras e dados sobre as entrevistas

Gestora	Formação	Tempo de trabalho na rede pública	Data da entrevista narrativa
Clarice Lispector – Diretora da Escola Jardim Secreto	Ensino Médio; Magistério; Licenciatura em Pedagogia; Pós-graduação em Educação Especial.	30 anos	1º encontro: 5/7/2024. 2º encontro após a qualificação: 16/10/2024.
Cora Coralina – Coordenadora da Escola Jardim Secreto	Licenciatura em Letras – Português e Inglês; Licenciatura em Pedagogia, com especialização em Educação Especial; Pós-graduação em Educação Especial Inclusiva.	33anos	17/5/2024
Cecília Meireles – Diretora da Escola Aldeia do Saber	Pedagogia; Pós-graduação em Educação Especial Inclusiva.	28 anos	20/6/2024
Rachel de Queiroz – Coordenadora da Escola Aldeia do Saber	Pedagogia; Pós-graduada em Arte Educação.	15 anos	1º encontro: 16/5/2024. 2º encontro após a qualificação: 18/10/2024.

Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

Durante as entrevistas com as gestoras, percebi como a interação com o outro é essencial para a construção da identidade, tanto pessoal quanto profissional. As gestoras, ao compartilharem suas histórias, refletiram sobre suas próprias práticas e escolhas, não apenas em relação ao seu trabalho, mas também sobre como se viam como profissionais da educação. Como aponta Fontana (2000), é somente a partir do outro que somos capazes de perceber nossas características, de entender o que nos torna únicos e de definir nossas metas e nossos interesses. De acordo com a autora:

Somente em relação a outro indivíduo tornamo-nos capazes de perceber nossas características, de delinear nossas peculiaridades pessoais e nossas peculiaridades como profissionais, de diferenciar nossos interesses e metas alheias e de formular julgamento sobre nós próprios e nosso fazer. A partir do julgamento que outros fazem de nós, do julgamento que fazemos dos outros, percebendo o julgamento dos outros sobre nós próprios, tomamos consciência de nós mesmos, de nossas especificidades e de nossas determinações (Fontana, 2000, p. 64).

A forma como elas eram vistas por suas equipes, pelos alunos e pela comunidade escolar – e como essas percepções influenciavam suas decisões – ficou evidente nas narrativas. Esse processo de reflexão e troca de julgamentos – tanto entre as gestoras e suas equipes quanto com a

comunidade escolar – foi fundamental para o autoconhecimento delas e para a construção de suas identidades profissionais.

Ao fazerem esse julgamento sobre si mesmas e sobre as situações que enfrentaram na pandemia, as gestoras puderam também perceber como o olhar do outro, o julgamento externo, as ajudava a delinear suas ações e estratégias. Foi a partir dessa interação com o outro que elas se tornaram mais conscientes de suas especificidades, de suas forças e de seus desafios como líderes educacionais. Assim, como sugere Fontana (2000), o julgamento do outro se torna uma ferramenta para que nos conheçamos melhor e possamos formular nossas próprias ações e reflexões, especialmente em um momento tão complexo quanto o contexto da pandemia.

5 AS TEXTUALIZAÇÕES DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS

Após as entrevistas com as gestoras, as escritas das textualizações começaram a surgir como uma forma de organizar as histórias que elas compartilharam. As falas dessas gestoras, carregadas de experiências intensas, precisavam ser cuidadosamente transformadas em narrativas que refletissem suas realidades de maneira clara e estruturada. O processo de textualização foi uma etapa importante, pois, à medida que eu escrevia, fui percebendo como cada gestora trazia consigo uma bagagem única, mas também como suas histórias estavam interligadas por desafios comuns no contexto da pandemia. As palavras se organizaram de forma que as falas dessas gestoras não ficassem dispersas, mas sim articuladas em um enredo que refletia tanto as dificuldades quanto as superações no campo da gestão escolar.

Textualizar as narrativas em uma pesquisa é um processo que envolve transformar as informações orais em texto escrito, permitindo uma análise mais aprofundada e estruturada dos dados coletados. Esse processo possibilita capturar, de forma detalhada, as experiências, as opiniões e os contextos das participantes, proporcionando uma visão mais clara e rica do fenômeno estudado.

A textualização permite também identificar padrões, temas recorrentes e nuances nas falas das participantes, o que enriquece a interpretação dos dados e contribui para uma compreensão mais ampla do que está sendo investigado. Além disso, esse processo facilita a organização dos dados, tornando mais fácil agrupar e comparar as respostas, identificar relações entre diferentes relatos e compreender o contexto em que as experiências ocorreram.

As textualizações não foram apenas um reflexo das entrevistas, mas também um espaço de reflexão e análise, no qual fui me aprofundando nos significados mais profundos de cada narrativa compartilhada. Com cada palavra escrita, o processo de análise foi se tornando mais claro, e eu fui compreendendo as mudanças que elas vivenciaram e as estratégias que adotaram para enfrentar os desafios impostos pela pandemia.

As textualizações abrem a seção seguinte, das análises, e compõem, juntamente com as transcrições das entrevistas narrativas, o conjunto de dados que analiso com aporte na teoria histórico-cultural, em especial no conceito de *perejivanie*, em Vigotski.

A pandemia, como um evento histórico de grande impacto, afetou profundamente a vivência (*perejivanie*) de todos os envolvidos no contexto escolar – desde os alunos até os gestores

e educadores. Ao refletirmos sobre a pandemia, esse conceito pode ser aplicado para entender como a crise global influenciou profundamente as pessoas, forçando-as a passar por um processo de reconfiguração interna e externa.

O desenvolvimento humano é um processo mediado pelas relações sociais e pelas experiências vividas, sendo profundamente influenciado pelo meio cultural. O aspecto histórico-cultural refere-se ao conjunto de práticas, valores e experiências que um grupo social compartilha ao longo do tempo. Cada evento histórico, como a pandemia, influencia a maneira como as pessoas vivenciam e interpretam a realidade.

O impacto da pandemia no cotidiano escolar não pode ser analisado apenas pelas mudanças objetivas que ocorreram, como as adaptações estruturais ou pedagógicas. Para mim, é essencial considerar também o aspecto subjetivo – o modo como cada pessoa vivencia essas transformações. Esse olhar é o que Vigotski chama de *perejivanie*, que se refere à maneira única e pessoal com que cada indivíduo experiencia os acontecimentos e como isso impacta seu desenvolvimento psicológico.

No contexto da pandemia, as gestoras, assim como as crianças no processo de aprendizagem, foram impactadas por um ambiente inesperado e desafiador. Ao adaptarem-se às novas tecnologias e aos métodos de ensino, elas não apenas enfrentaram mudanças técnicas, mas passaram por um processo profundo de transformação pessoal e profissional. Esse processo é uma reinterpretação da realidade vivida, em que, ao incorporar práticas pedagógicas inovadoras, as gestoras internalizaram essas mudanças conforme suas próprias vivências e emoções, criando um entendimento de seu papel e do ensino.

Apresento, então, neste capítulo, a textualização das entrevistas narrativas de cada uma das docentes — processo que, como colocado, ajuda a dar sentido ao vivido e orientar o processo de análise. Em seguida, no próximo capítulo, trago as análises a partir dos eixos temáticos que emergiram do cotejo com as narrativas das gestoras: “A nossa jornada pela Educação Infantil: somos gestoras e transformamos vidas”; “Entrelaçando caminhos e desafios: histórias de vida das gestoras na Educação Infantil no contexto da pandemia”; e “Ressignificações das formações *online* para os professores no contexto da pandemia...a mesma escola, porém outra”.

5.1 “CLARICE LISPECTOR”: DIRETORA DA ESCOLA JARDIM SECRETO

A escola continua viva e atuante
Diretora Clarice Lispector.

Eu nasci em uma cidadezinha bem pequena, onde as ruas de terra e as casas simples formavam o cenário que marcou a minha infância. No entanto, a minha história não começa em um lugar de paz. Meu começo de vida foi o oposto de tudo o que se esperaria para uma criança.

Quando eu tinha apenas três meses de idade, minha mãe me abandonou. Ela me deixou em um berço na nossa própria casa, trancou a porta e foi embora. Eu não tinha sequer forças para entender o que estava acontecendo. Fiquei lá, sozinha, chorando, sem saber para onde minha mãe havia ido. Ela nunca voltou. Foram quatro dias de total solidão e abandono. Sem comida, sem carinho, só a solidão e o desespero. Foi uma vizinha quem ouviu o meu choro e avisou a minha família. Eles não perderam tempo e arrombaram a porta da casa. Ao me encontrarem, eu estava toda suja de fezes e urina, mal alimentada e com poucas chances de sobrevivência. Aparentemente tão frágil e indefesa, fiquei hospitalizada por um bom tempo, desnutrida e lutando pela vida. Os médicos faziam o possível para me estabilizar, mas eu mal conseguia respirar direito.

O tempo passou, e foi então que os meus avós, que já haviam me amado mesmo sem me conhecer, decidiram me criar. Desde esse dia, passei a ser tratada como a princesa da casa. Tudo o que me faltava, eles me deram: amor, carinho, cuidado. A vida na casa deles era simples, mas muito rica em afeto. Sempre havia uma palavra doce e um gesto de carinho para me aquecer.

Minha avó, uma mulher que nunca deixou de me cuidar, sempre preparava minha marmita quando comecei a trabalhar na Telesp [Telecomunicações de São Paulo]. Todos os dias, ela acordava cedo, fazia o almoço com muito amor e me entregava com aquele sorriso carinhoso. Aquela comida, simples, mas feita com tanto zelo, era mais do que um prato de comida: era uma extensão do amor que ela sempre me deu.

A vida foi difícil, é verdade, mas eu cresci aprendendo o valor da simplicidade, do amor incondicional e da força para superar qualquer adversidade. Mesmo quando as coisas pareciam complicadas, o carinho dos meus avós me deu a base necessária para seguir em frente. Foi com eles que aprendi a dar valor a cada pequeno gesto, a cada sorriso e a cada dia vivido com quem me ama. E, um dia, quando me casei e saí da casa dos meus avós, senti que levava comigo não apenas

as memórias da infância, mas também todo o amor que me foi dado, um amor que nunca me faltou e que nunca me deixaria, não importa onde eu estivesse.

Minha sogra (*in memoriam*) era uma senhora muito distinta, uma mulher de inteligência admirável e com uma enorme paixão pela educação. Ela era professora de português e lecionava nas melhores escolas da cidade. Seu jeito elegante, a forma como transmitia conhecimento e o respeito que conquistava de todos ao seu redor me impressionaram profundamente. Eu sempre a vi como uma referência – não apenas pela sua competência profissional, mas também pela sabedoria que ela compartilhava em todos os aspectos da vida. Eu havia cursado Magistério e Pedagogia, mas minha admiração por ela despertou em mim o desejo de ir além. Foi ela quem me inspirou a fazer Letras. Eu queria seguir seus passos, queria entender ainda mais a fundo a beleza da língua portuguesa, a forma como ela sabia fazer com que os alunos se encantassem com as palavras e com a literatura.

Ao decidir cursar Letras, pensei em como seria importante para mim poder ter um pouco da sabedoria dela e transmitir o que ela sempre fez tão bem. Estava certa de que, ao me aprofundar nesse campo, eu também poderia deixar uma marca positiva na vida das pessoas, assim como minha sogra deixou em tantas gerações de alunos. O carinho e a admiração que eu sentia por ela só cresceram com o tempo. A cada conversa, a cada troca de experiência, eu me sentia mais grata por tê-la em minha vida. Ela foi, sem dúvida, uma das grandes influências que moldaram meu caminho na educação. E, com o passar dos anos, percebi que, de alguma forma, eu também queria ser para os outros o que ela foi para mim: uma fonte de inspiração, de conhecimento e de amor pela educação.

Eu me formei no curso de Letras, uma realização pessoal muito importante para mim, mas a verdade é que meu coração sempre foi voltado para as crianças menores. Eu me sentia mais conectada com elas, com suas descobertas e a pureza no aprendizado. Foi então que decidi prestar um concurso em uma prefeitura, buscando a oportunidade de atuar diretamente na Educação Infantil. Para minha felicidade, fui efetivada. Essa fase foi uma mistura de realização profissional e pessoal, pois já tinha meus dois filhos – um menino e uma menina –, um casal que se tornaria a razão do meu sorriso diário.

A vida foi seguindo seu curso, e, em pouco tempo, me chamaram para a gestão. Comecei como coordenadora, uma experiência que me proporcionou uma visão mais ampla do ambiente escolar e da importância da administração na educação. Depois, passei a ser assistente de direção,

e logo percebi que, em cada um desses papéis, eu estava cada vez mais certa de que minha vocação era, de fato, a gestão escolar.

E assim, a jornada me levou até onde estou hoje: diretora de escola. Não foi um caminho fácil, mas cada passo foi dado com muito esforço e dedicação. No entanto, nunca me afastei do que realmente amo, que é cuidar das crianças, acompanhar de perto seu desenvolvimento e proporcionar um ambiente educativo acolhedor e estimulante.

Hoje, sou muito grata por cada oportunidade que a vida me deu. Ter sido efetivada, ter crescido na carreira e, agora, ser diretora de uma escola é o resultado de muito trabalho, mas também de muito amor por aquilo que faço. Cada dia no meu cargo traz novos desafios, mas também uma satisfação enorme, pois sei que estou ajudando a formar futuras gerações com o mesmo carinho e dedicação com que fui tratada pelos meus avós e minha sogra, que tanto me inspiraram.

A vida profissional e pessoal se entrelaçam de uma maneira maravilhosa e, ao olhar para trás, vejo que tudo valeu a pena. Eu sou uma mulher realizada, uma mãe feliz e uma gestora que não apenas ensina, mas também aprende todos os dias. Mas nada eu seria se aquela porta não tivesse sido arrombada e aquele choro de bebê não tivesse sido ouvido.

Durante todos esses anos na gestão escolar, enfrentei inúmeros desafios, mas nada se compara ao período da pandemia. Foi um tempo crucial, um divisor de águas. No dia 20 de março de 2020, recebemos a orientação da prefeitura para fechar as escolas. Fiquei com o coração apertado, pois sabia que algo tão simples como mandar um bilhete para as famílias, explicando a situação, seria só o começo de um processo muito mais complexo.

Enviei o primeiro bilhete para as famílias explicando a situação. Elas entenderam, é claro. Todos estavam assustados, acompanhando o que acontecia na televisão, com as notícias de uma pandemia que, à medida que o tempo passava, parecia não ter fim. Mas depois, as famílias começaram a perguntar: “Quando a escola vai abrir?”, “Por que não podemos voltar?”, e assim o tempo foi passando, e a escola ficou fechada por um ano inteiro. Foi um período de muitas incertezas, mas também de tentativas de adaptação, tanto da minha parte quanto da parte da prefeitura. Todos os profissionais da escola estavam em isolamento, mas nós, gestores, não podíamos nos dar ao luxo de parar. Era preciso estar lá todos os dias, em meio a um cenário de incertezas e medos.

Estávamos emocionalmente abalados. Eu, particularmente, sentia como se, a cada toque da campainha, minha ansiedade aumentasse ainda mais. A cada carteiro, a cada entrega de compras *online*, eu já me via em pânico, imaginando que o vírus poderia estar naquele pacote, nas mãos do entregador. O medo de tocar na encomenda, de pegar algo no portão, era quase paralisante. A máscara, o avental, a roupa que usávamos – tudo parecia ser a única forma de nos protegermos, mas a sensação de vulnerabilidade nunca passou.

Foi nesse turbilhão de emoções que o cozinheiro da minha equipe, também zelador da escola, me procurou com uma ideia. Ele percebeu que todos estávamos sufocados naquele ambiente, sentindo-nos exaustos pela pressão constante. Ele sugeriu: “Vamos fazer um canteiro de ervas? A gente planta, cuida, e, quando as crianças voltarem, elas podem explorar”. Fiquei tocada pela ideia, não só porque era prática e criativa, mas porque tocava nas nossas emoções. Precisávamos de algo que nos conectasse com a terra, com a vida, com a renovação. E assim começamos.

Na escola, havia um barranco que estava ali, sem uso, apenas ocupando espaço. Decidimos que seria o lugar perfeito para o nosso canteiro. Mas, para chegar até ali, precisaríamos abrir caminhos, uma trilha. Cada passo que dávamos naqueles barrancos e no mato denso era como se estivéssemos também abrindo um caminho para nossa própria recuperação emocional. E, aos poucos, aquele barranco que parecia apenas um espaço ocioso se transformava em um novo ambiente.

Começamos a preparar a terra, a plantar ervas, e logo ele se tornou um pequeno bosque. Era um lugar verde, acolhedor, que começou a fazer parte de nossas formações pedagógicas, mesmo naquele cenário *online* de distanciamento.

Na época, estávamos estudando com os educadores, em formações virtuais, e um dos temas abordados era a importância da natureza para o equilíbrio emocional. Gandhi Piorski²⁴, autor do livro *Brinquedos de chão: a natureza, o imaginário e o brincar, com suas reflexões*, fala da relação da natureza com a redução da ansiedade, a pressão alta e tantos outros aspectos que tocavam diretamente em nossa realidade. No meio dessa crise emocional, estávamos ali, com as mãos na terra, como se a própria natureza nos curasse aos poucos.

²⁴ Artista plástico e pesquisador das práticas da criança na área de Antropologia do Imaginário e Produções Simbólicas.

Em uma dessas formações, pedi aos educadores que, mesmo com o distanciamento social, produzissem uma muda em casa. Não podiam sair, mas poderiam tirar do quintal de casa um pedaço de vida – uma muda de chuchu, de batata-doce, qualquer coisa que brotasse. Se não tivessem, podiam comprar. Então, criamos o dia do “*drive-thru*”²⁵: os professores vinham até a escola, sem poder entrar, e entregavam as mudas no portão. Foi simbólico, mas também transformador. Cada muda que chegava representava esperança, renovação, uma nova vida. E foi com essas mudas que preparamos o solo do nosso bosque.

Hoje, aquele espaço verde, que nasceu de um barranco sem vida, floresce. Produz bananas, ervas e tantas outras coisas. E eu choro ao olhar para tudo isso, porque não tem como não se emocionar. Não foi um tempo fácil – foi um dos períodos mais desafiadores que já vivi. Mas também foi um tempo de resiliência, de união e de força. Cada dia era uma nova busca por uma maneira diferente de fazer escola, de tocar as emoções das pessoas ao nosso redor, de dar significado ao nosso trabalho. Eu me sinto fortalecida por aquele tempo. Ele não foi fácil, mas foi um aprendizado profundo sobre o poder da colaboração, da natureza e da adaptação. Hoje, temos nosso bosque, e ele é, para mim, um símbolo de tudo o que conseguimos conquistar juntos, mesmo diante das adversidades.

Houve um tempo, durante a pandemia, em que parecia que a sociedade olhava para os professores com uma percepção distorcida. Algumas pessoas achavam que não queríamos voltar ao trabalho, que éramos “vagabundos”, como se estivéssemos apenas esperando o momento de sair de casa para desfrutar do benefício de sermos funcionários públicos. Isso mexia muito comigo. A todo momento, como gestora, eu estava nas formações com minha equipe, fortalecendo o coletivo de professores, cuidando das emoções de todos e preparando a escola para o futuro retorno das crianças. E, enquanto fazíamos todo esse esforço, parecia que o mundo lá fora não via a importância do nosso trabalho. Isso me deixava fragilizada, questionando como tudo aquilo seria lembrado.

Eu sabia o quanto os professores estavam envolvidos, como estavam se dedicando para manter o vínculo com os alunos, ainda que a distância. E isso me incomodava profundamente, porque ninguém via, ninguém sabia o quanto era difícil para cada um de nós. Eu sentia que precisávamos fazer algo para mostrar à comunidade que a escola estava viva e atuante, que

²⁵ *Drive-thru* é um serviço de vendas de produtos, normalmente alimentos do tipo *fast food*, que permite ao cliente comprar o produto sem sair do carro. Trata-se de uma corruptela da expressão “*drive-through*” (com semelhante pronúncia) que significa literalmente “através do carro”.

estávamos cuidando de tudo para que, quando o momento chegasse, estivéssemos prontos para receber as crianças de volta. E foi aí que surgiu a ideia de criar uma ação na escola, a qual dei o nome de “A ESCOLA CONTINUA VIVA E ATUANTE”. Queria que fosse uma ação visível, algo que marcasse aquele período e mostrasse a todos o quanto estávamos trabalhando, mesmo a distância, para manter a escola ativa e presente. A parceria foi com um querido da nossa cidade, um fotógrafo que sempre estava disposto a nos ajudar com os *banners* – e ele entrou nesse projeto com todo o coração.

As famílias também se envolveram. Enviaram fotos das crianças realizando as atividades dos cadernos que mandamos para casa, mostrando como estavam se dedicando às propostas, mesmo sem estarem fisicamente na escola. Cada foto enviada representava o esforço, a continuidade do aprendizado e a conexão que mantínhamos, mesmo com todos os obstáculos.

E assim fizemos. Criamos um *banner* enorme, que abraçou o muro da escola, com a mensagem clara: “A ESCOLA CONTINUA VIVA E ATUANTE”. Quando eu vi aquele *banner* no muro, me senti emocionada, como se aquele espaço representasse tudo o que estávamos vivendo. Era um símbolo de resistência, de que, apesar das dificuldades, a escola não havia parado. Ela continuava, de alguma forma, viva e pulsante, com cada um fazendo o que podia para manter a educação e a conexão com as crianças.

Foi uma ação simples, mas cheia de significado. E, para mim, mais do que um cartaz, foi uma afirmação de que, apesar de todas as adversidades, a escola não se deixaria abater. Estávamos ali, firmes, com um compromisso coletivo que era mais forte do que qualquer julgamento externo. Essa ação trouxe uma sensação de pertencimento e força para todos nós.

Ver as fotos das crianças, ver aquele mural gigantesco, me dava esperança. Não éramos vagabundos, como diziam. Estávamos, sim, fazendo o nosso melhor, reinventando o jeito de fazer educação, cuidando de cada um dos nossos alunos e preparando o nosso bosque para um futuro que ainda parecia incerto, mas que, de alguma forma, estava sendo cultivado com muito amor e dedicação.

Durante aquele período da pandemia, minha mente estava sobrecarregada com tantas responsabilidades e emoções conflitantes. Eu precisava de algo para me cuidar, algo que me ajudasse a manter o equilíbrio. Foi então que, nos finais de semana e à noite, comecei a costurar. No começo, eram apenas máscaras. Era um momento de silêncio, de introspecção, de focar em algo simples e produtivo para aliviar a ansiedade. Aos poucos, essa prática foi se tornando mais do

que um passatempo. Ela me ajudou a cuidar da minha saúde mental e, como gestora, percebi que poderia levar essa ideia para as educadoras da escola também.

Propus, então, que fizéssemos uma formação, algo coletivo, para que todos nós pudéssemos costurar máscaras e, ao mesmo tempo, cuidar de nossas emoções. Algumas educadoras aderiram à ideia e começaram a costurar junto comigo, criando algo não só de proteção, mas também de acolhimento. Para muitas de nós, costurar se tornou uma válvula de escape, uma maneira de nos conectarmos com o momento presente e, ao mesmo tempo, com algo que fazia sentido no contexto da pandemia.

Naquele período, a prefeitura começou a distribuir cestas básicas para as famílias. Era uma ação do Departamento de Alimentação e Nutrição, cuja ideia era garantir que as crianças, mesmo fora da escola, continuassem recebendo alimentos básicos. Sempre que as famílias vinham retirar a cesta básica, nós dávamos uma máscara de pano, pois sabíamos que a proteção era tão importante quanto o alimento. Algumas famílias recusaram, dizendo que já tinham, outras pediam mais de uma, porque não tinham. E ali, no meio daquele cenário tão complicado, conseguimos fazer um gesto de cuidado e solidariedade.

Lembro-me claramente de um detalhe que se tornou marcante: as maçãs. As cestas vinham com alimentos que precisavam ser refrigerados, como carne, e também com frutas, como maçãs. Eu ficava responsável por montar as cestas e entregá-las. Em um desses dias, entreguei as cestas, mas, no meio da correria, esqueci completamente de colocar as maçãs. Quando percebi, já era tarde, havia passado a maior parte do dia. A caixa de maçãs estava ali, esquecida, e eu sabia que não podia deixar aquilo para depois. Então, peguei os endereços das famílias e, com todos os saquinhos de maçãs, fui de casa em casa, entregando pessoalmente.

A reação das famílias foi muito tocante. Algumas, quando receberam a maçã, disseram: “Não precisava, mas muito obrigada, a fruta é muito bem-vinda, não tinha nada em casa”. Outras, inicialmente, achavam estranho que eu estivesse ali: “Veio aqui por causa disso?”. Mas, o simples fato de ver aquelas maçãs, às vezes, foi um alívio para muitas famílias. Elas estavam em casa, com poucos recursos, e aquele saquinho de maçã era um símbolo de cuidado, de que ainda havia gente preocupada com elas. Eu entreguei o último saquinho por volta das 21 horas, depois de ter descido um elevador, sem deixar nenhuma criança sem fruta.

Naquele momento, quando fechei a porta de casa e olhei para o que tinha feito, percebi que a pandemia foi um período difícil para todos, mas também foi um período que nos ensinou a olhar

para a situação com outros olhos, a perceber que, por mais desafiador que fosse, nada era tão grande que não pudesse ser resolvido com empatia e ação. Hoje, não tem como não me emocionar ao lembrar disso. Aqueles momentos, a entrega das maçãs, o cuidado, os gestos simples de solidariedade, foram fundamentais para fortalecer minha alma e a da minha equipe. A pandemia foi difícil, sem dúvida, mas também nos fez mais fortes, mais unidos e mais atentos ao próximo.

Não é à toa que sempre digo que, mesmo em meio à crise, podemos encontrar maneiras de olhar para a situação com outro olhar, com um olhar de humanidade e de que, mesmo nas maiores adversidades, podemos fazer a diferença. A prefeitura nos forneceu algumas orientações e ofereceu formações, principalmente sobre saúde mental, pois entendiam que todos nós, educadores, estávamos sobrecarregados. Isso foi importante, porque, mais do que ensinar conteúdos, precisávamos aprender a cuidar uns dos outros, a cuidar da nossa saúde emocional.

No entanto, uma das grandes dificuldades que enfrentamos foi a falta de apoio tecnológico. O município não nos deu a ajuda necessária para que todos os educadores tivessem acesso a equipamentos adequados. Cada um fez o que podia com o que tinha. Alguns tinham computadores excelentes; outros mal conseguiam acesso a um computador emprestado. Teve dias em que, durante as formações *online*, eu via duas professoras da escola na mesma casa, cada uma com uma máscara, participando juntas da formação. Isso porque não havia equipamentos suficientes para cada uma. Outras vezes, os professores nem tinham internet, ou os filhos e o marido usavam o computador da casa.

Essa realidade reverberou nas crianças também. Eu estava em uma escola de um bairro de classe média baixa, um bairro privilegiado, onde as famílias tinham acesso a algum tipo de equipamento, seja computador ou celular, mas nem todos tinham condições ideais para estudar ou trabalhar de casa. Ao mesmo tempo, eu me emocionava muito ao receber os registros dos pais, que tentavam de todas as maneiras manter a rotina escolar em casa. Alguns pais conseguiam pegar o *link* das histórias e conectar na TV para que as crianças assistissem à professora contando a história, como se fosse uma aula ao vivo. Isso, de alguma forma, criava uma sensação de proximidade, de que a escola continuava ali, mesmo que fisicamente distante.

As educadoras também estavam muito inseguras no começo. Muitas delas tinham vergonha de gravar vídeos, de aparecer na câmera, e o medo de não fazerem bem-feito era grande. Eu sabia o quanto isso era desafiador, então, para incentivá-las, fiz uma formação focada no uso da tecnologia e na construção da confiança. Nos primeiros momentos, eu mesma gravava as histórias

e as enviava para as famílias. Mas, com o tempo, as educadoras começaram a se sentir mais confiantes. Eu sempre dizia para elas: “Não tem problema se a moto passar, se o cachorro latir, o vídeo vai ser caseiro e, com isso, vai mostrar a nossa verdade”.

Com o passar do tempo, elas começaram a se soltar mais. Começaram a gravar sozinhas, a compartilhar suas ideias, a comentar nas formações. Lembro de uma educadora dizendo: “Você viu aquele programa que ensinou a editar vídeo? Fica melhor assim”. Outra comentou: “Quando gravo no quarto, fica mais fácil, porque tem menos barulho”. A cada dia, todas nós íamos nos adaptando e, de certa forma, nos autoformando. Isso foi muito bonito de ver: as educadoras se ajudando, trocando experiências e fortalecendo umas às outras.

A pandemia, de fato, foi um período muito difícil, mas também foi um período de muita aprendizagem e evolução. Não só de conhecimento, mas de empatia, solidariedade e adaptação. Aprendemos a fazer o nosso melhor com o que tínhamos e, o mais importante, nunca deixamos de olhar para as necessidades das nossas crianças e das nossas famílias.

A falta de apoio tecnológico para as crianças foi, sem dúvida, um dos maiores desafios durante a pandemia. Muitas famílias não tinham acesso a aparelhos celulares, computadores ou sequer internet. Isso significava que uma parte significativa dos nossos alunos ficou sem contato direto com a escola, sem poder acessar as atividades *online*. A escola, que antes estava tão próxima, passou a parecer distante e intangível para essas crianças. Com isso, começamos a realizar as chamadas “buscas ativas”. Ligamos para as famílias, tentamos entender suas dificuldades e o que podíamos fazer para ajudá-las. Algumas famílias estavam tão desconectadas que nem sequer podiam nos responder por telefone, e então precisávamos ir até as casas. Foi nesse momento que a nossa maneira de fazer educação teve de se reinventar ainda mais.

Nas atividades de Educação Infantil, as crianças precisavam acessar os *links* para fazer as atividades, mas como explicar isso para uma família que não tinha nem computador nem celular? Como enviar propostas que dependiam de cliques, quando o meio para as acessar não estava disponível? Foi uma situação muito frustrante, porque eu sabia que essas crianças estavam ficando para trás e, como gestora, eu precisava encontrar uma solução.

Foi então que eu tive a ideia de enviar brinquedos, livros e jogos. Quinzenalmente, as famílias vinham até a escola para trocar os *kits*. Cada “*kit*” era composto por materiais que pudessem ser usados para atividades simples, mas que mantivessem as crianças engajadas e aprendendo de alguma forma. O *kit* podia incluir brinquedos educativos, livros de histórias, jogos

de encaixar ou até materiais para desenhar. Com isso, conseguimos, de algum modo, garantir que essas crianças tivessem algo para interagir com a educação, mesmo sem a tecnologia. Além disso, foi uma maneira de manter o vínculo. Em vez de ficarmos completamente distantes, as famílias vinham até a escola, trocavam o material, e nós, como equipe, podíamos reforçar a importância da continuidade do aprendizado e do apoio familiar. Sabíamos que, apesar de todas as dificuldades, ainda era possível criar pequenas pontes de contato, garantindo que ninguém ficasse para trás.

Eu me lembro das crianças, ao receberem os brinquedos ou livros, com os olhinhos brilhando, mesmo em um momento tão difícil. Aquela troca de *kits*, um simples gesto, foi uma forma de mostrar que a escola estava viva, que não as havíamos esquecido, e que faríamos de tudo para mantê-las conectadas, mesmo que o mundo estivesse em um caos tão grande. Essa experiência de adaptação foi um reflexo da nossa resiliência. E, embora não tivéssemos as ferramentas ideais, encontramos maneiras de transformar os desafios em soluções criativas, com carinho e atenção. Isso é o que ficou para mim: a certeza de que, em momentos de crise, a educação encontra meios de se reinventar, para não deixar ninguém para trás.

Em 2021, em uma das nossas formações, organizei, junto com a equipe, alguns *drive-thrus*. Foram momentos muito especiais. Quando tudo começou, estávamos todos tão distantes uns dos outros, e a sensação de isolamento foi crescente. Foi quando percebemos que a saudade estava substituindo o medo. Saudade das crianças, dos professores, do contato, dos olhos nos olhos. A pandemia havia nos forçado a nos comunicar apenas por telas, mas aquele contato físico, aquele olhar de perto, aquele abraço, eram coisas que faziam muita falta.

Foi por isso que decidi organizar os *drive-thrus*, e a primeira ideia foi fazer um para os funcionários, para que pudessem trazer as mudas que tinham cultivado e sentissem que, mesmo a distância, a escola estava viva. Outro *drive-thru* foi especialmente planejado para o Dia dos Professores. Eu queria presentear cada membro da equipe com algo que tivesse um significado, algo emocional. Foi quando me lembrei de uma senhora que conheço, que faz almofadinhas para bebês, e pedi para ela fazer essas almofadinhas para entregarmos. Eu queria que fosse algo que simbolizasse o afeto, um objeto de apego, algo que eles pudessem guardar e que sempre os lembrasse da escola. Quando entreguei, falei que, sempre que olhassem para aquelas almofadinhas, fosse para lembrar que a escola era um lugar para retornar, e que logo estaríamos todos juntos novamente. Não foi apenas um presente, foi uma forma de reforçar o vínculo, de dar um pouco de carinho e esperança em um momento tão difícil.

E tivemos a nossa festa junina, que foi um evento muito significativo para todos. A nossa escola está localizada em uma ladeira de difícil acesso, mas não deixamos que isso fosse um obstáculo. Organizou-se o trânsito para que as famílias pudessem trazer as crianças até a escola, mas sem descenderem até o terreno. A ideia era que chegassem, estacionassem e, de lá, pudessem receber um *kit* de festa junina. Mas não era apenas uma doação; foi uma maneira de fazer as famílias participarem, contribuírem e, ao mesmo tempo, arrecadarmos fundos para preparar o nosso tão querido bosque para o futuro retorno das crianças. Uma parte dos *kits* foi distribuída gratuitamente, mas também vendemos caixas com *kits* juninos. Foi incrível ver a comunidade se unindo para ajudar e as famílias comprando com tanta dedicação. Aquela festa, mesmo sem o calor humano de antes, foi um reflexo da nossa força coletiva, do carinho que ainda existia, apesar de tudo.

Esses momentos de *drive-thru*, essas pequenas ações de afeto e cuidado, foram fundamentais para manter a esperança viva. Não éramos mais apenas uma escola, éramos uma comunidade que estava, aos poucos, se reconectando, tentando voltar ao normal, mas com a certeza de que nada seria como antes. O que ficou desse período foi a importância de olhar para o outro, de sentir a saudade e entender que, mesmo em tempos difíceis, o amor e o apoio coletivo são capazes de transformar a realidade.

O retorno foi realmente um período desafiador, cheio de emoções conflitantes e muitos receios. Quando finalmente conseguimos reabrir a escola, a sensação era de que todo o aprendizado de como lidar com o isolamento e a insegurança se transformava em algo totalmente novo. O medo estava presente em cada canto, em cada gesto. Alguns professores, apesar de estarem ansiosos para reencontrar as crianças, estavam profundamente apreensivos com as mudanças necessárias para garantir a segurança.

A simples tarefa de limpar o nariz de uma criança, um gesto que antes seria natural, agora parecia uma ação temerária. O protocolo dizia que as crianças não poderiam vir para a escola com coriza, mas, quando a criança chorava, o nariz ficava escorrendo. O medo não era só nosso; o medo estava na escola de maneira generalizada. O uso das roupas de proteção era desconfortável, professores e funcionários se viam praticamente imersos em vestimentas que dificultavam os movimentos, os gestos, a comunicação. Para as crianças, aquelas roupas estranhas, com máscaras e luvas, eram assustadoras. Elas não conseguiam reconhecer quem estava por trás de tudo aquilo e, de repente, cada rosto se tornava desconhecido, cada pessoa parecia uma figura fantasmagórica. Era necessário que, antes de interagir com os pequenos, alguém tirasse a máscara para que eles

pudessem identificar, nem que fosse por um breve instante, quem estava ali cuidando deles. Mas, após isso, a máscara tinha que ser recolocada, e o afastamento era real, quase físico, como se uma barreira invisível existisse.

Além disso, muitos professores não queriam realmente estar ali, se viam totalmente inseguros e, em muitas situações, relutavam em seguir suas funções, especialmente aquelas mais delicadas, como cuidar de uma criança com alguma secreção nasal ou com a necessidade de ir ao banheiro. O simples fato de tocar na criança, ou de fazer algo que, em tempos normais, seria natural – como ajudá-la com o xixi ou o cocô –, se tornava um desafio. Sabíamos que precisávamos manter a escola funcionando, mas era evidente que estávamos todos emocionalmente abalados, com medo, insegurança e até um certo ressentimento em relação ao retorno.

As crianças também reagiam de maneira diferente. Elas não estavam acostumadas com aquele ambiente distante, com as roupas desconfortáveis, com a sensação de que estavam em um espaço onde o toque e o contato eram limitados. Elas se assustavam, ficavam confusas, e isso afetava a forma como nos relacionávamos com elas. A insegurança era mútua – de um lado, os adultos tentando se adaptar a uma nova rotina, e do outro, as crianças tentando entender o que estava acontecendo em um cenário tão distante daquilo que conheciam.

Foi um retorno lento, tenso, com muitas lacunas e vazios emocionais. O medo de estar de volta, de ser exposto novamente, de colocar as crianças e a equipe em risco, permeava cada ação, cada decisão. Como gestora, sentia a necessidade de dar apoio, mas também tinha minhas próprias inseguranças. Tínhamos de ser cuidadosos, vigilantes, mas sem deixar que isso paralisasse o processo de ensino-aprendizagem. Era um jogo de equilíbrio, uma caminhada constante entre os limites da proteção e a necessidade de continuar com o trabalho.

E, assim, a escola começou a voltar, mas com um peso emocional que não se podia ignorar. Cada dia era um novo desafio, e todos nós tentávamos encontrar formas de lidar com essa situação desconfortável, de nos reerguer de alguma forma, sem deixar que o medo nos dominasse por completo.

5.2 “CORA CORALINA”: COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA JARDIM SECRETO

Não dá para fazer uma boa gestão, sem fazer uma gestão humanizada.
Gestora Cora Coralina.

Desde pequena, em uma cidade do interior do estado de São Paulo, eu brincava de escolinha, de casinha, e já ali, no meu mundo imaginário, eu sabia que o meu sonho era ser professora. Fui criada pela minha avó, que sempre me incentivou a acreditar nos meus sonhos e, ao longo da infância, essa vocação foi crescendo dentro de mim. Quando fiz 17 anos, em 1990, comecei o Magistério e, com ele, dei meus primeiros passos como educadora.

Logo no começo, tive a sorte de encontrar uma professora que acreditava em mim e me ajudava a dar as primeiras aulas. Na época, eu não podia trabalhar por ser menor de idade. Ela se cadastrou como professora, eu dava as aulas, ela recebia por mim e me entregava o salário. Foi um período de aprendizado constante, em que comecei a lecionar inicialmente como auxiliar de classe e, depois, segui para o curso de Letras, que terminei em 1995. Trabalhei no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, mas algo me dizia que meu lugar era com os pequenos, com as crianças.

Em 1995, casei-me e mudei de cidade. Em 1998, efetivei-me no município onde estou até hoje. Antes disso, passei por escolas particulares, mas sabia que minha jornada seria mesmo no ensino público, no contato direto com as crianças. Fiz Pós-graduação em Letras, Pedagogia, Psicopedagogia e Educação Inclusiva, sempre buscando me aprimorar e compreender as necessidades dos meus alunos.

Em 2001, fui convidada a participar de um grupo de estudo intensivo, devido ao meu bom domínio de sala e a um alto índice de alfabetização. Foi uma experiência transformadora, especialmente ao alfabetizar crianças de 5ª e 6ª séries que ainda não tinham aprendido a ler e escrever. A convite da prefeitura, tive a oportunidade de mostrar o que fazia de melhor: alfabetizar. Com muito empenho e carinho, consegui alfabetizar 100% do meu grupo, o que foi uma enorme conquista pessoal e profissional. Ao olhar para trás, vejo o quanto cada passo dessa jornada foi fundamental para chegar até aqui, com a certeza de que a minha missão como professora é, e sempre será, transformar vidas.

Em 2001, devido ao meu empenho e dedicação, recebi pela primeira vez o convite para assumir a coordenação pedagógica. Foi um grande passo na minha carreira, e permaneci nesse cargo até 2009. Durante esse tempo, pude vivenciar muitos desafios e conquistas, aprendendo e crescendo tanto como profissional quanto como pessoa.

Em 2009, uma das diretoras com quem havia trabalhado como coordenadora pedagógica me convidou para ser assistente de direção em uma escola com muitos problemas. A situação era

desafiadora, o Ideb [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica]²⁶ da escola era um dos mais baixos do município. A diretora e eu tínhamos um objetivo claro: recuperar a escola, elevar seus índices e oferecer uma educação de qualidade para as crianças.

Fiquei nessa escola até 2013, trabalhando intensamente com a equipe pedagógica e com todos os profissionais envolvidos. Quando houve a mudança na equipe gestora, uma nova diretora assumiu, mas eu continuei ao lado da diretora com quem já estava, pois nossa parceria era forte e sabíamos o quanto ainda havia a ser feito. Juntas, continuamos trilhando um caminho de transformação, porém em outra escola, com o objetivo de garantir que cada criança tivesse a oportunidade de aprender e crescer em um ambiente de qualidade e acolhimento.

Em 2014, dei mais um passo importante na minha trajetória profissional e fui para a creche, para o mundo encantado da Educação Infantil. O carinho e a dedicação que encontramos nesse segmento são transformadores, e confesso que, desde então, nunca mais consegui sair. O trabalho com as crianças pequenas, com sua energia e olhar curioso, me completou de uma forma que eu nunca imaginei.

Desde então, permaneci na mesma unidade escolar, sempre com muito envolvimento e dedicação. Esses anos foram um período de muito aprendizado e crescimento, pois cada dia na Educação Infantil era uma nova oportunidade de fazer a diferença na vida de uma criança. Em 2024, recebi o convite para assumir a função de assistente de direção da mesma escola e aceitei com muito entusiasmo. Com 33 anos de Magistério, cada novo desafio é uma renovação do meu compromisso com a educação e com as crianças. A cada passo, percebo o quanto a Educação Infantil tem um impacto profundo e duradouro na formação dos indivíduos e na construção de um futuro melhor. Porém, durante a minha trajetória profissional, me deparei com a pandemia. Foi um momento de incertezas e mudanças.

Durante a pandemia, como gestora, a tensão foi ainda maior para mim, pois o meu marido é médico e trazia consigo um peso adicional: a possibilidade de levar o vírus para dentro de casa. Sabíamos que o risco estava presente, mas não podíamos evitar. Ele, sempre muito atualizado sobre as novas descobertas e protocolos, se via constantemente diante de decisões difíceis. A responsabilidade de intubar ou não um paciente, as dúvidas sobre a eficácia de medicamentos como a ivermectina – tudo isso o consumia, e, com ele, o meu emocional também era afetado.

²⁶ O Ideb, criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), foi formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

As incertezas se multiplicavam, e essa realidade impactava diretamente nossa casa, nossa rotina. O ambiente familiar estava impregnado de preocupações e, muitas vezes, as demandas da escola transbordavam para dentro da minha casa. Colegas, pais de alunos – todos buscavam respostas, conselhos sobre o que fazer, principalmente em relação às questões da pandemia e, muitas vezes, sobre medicações. O papel de gestora se misturava com o de conselheira e cuidadora, e eu, por mais que tentasse dividir minhas responsabilidades, não conseguia escapar da pressão. A tensão era constante, e o peso das decisões, tanto no âmbito escolar quanto na vida pessoal, me fazia refletir sobre o quanto os limites entre a vida profissional e pessoal se tornaram tênues durante aquele período.

Nos dias mais sombrios da pandemia, além de lidar com a gestão escolar em meio a tantas incertezas, houve algo que me tocou profundamente: o sofrimento que se espalhou entre as professoras e suas famílias. Recebia ligações quase diariamente de colegas me avisando que não poderiam participar das aulas *online*, porque estavam enfrentando a perda de entes queridos ou lidando com a hospitalização de um familiar na UTI [Unidade de Terapia Intensiva]. Cada chamada, cada mensagem, era como um peso a mais – uma dor compartilhada que eu sentia com elas, mesmo estando distante.

O sofrimento parecia não ter fim, e, para nós, gestoras, a situação era ainda mais difícil. Além da responsabilidade de gerenciar a crise da educação, tínhamos que lidar com o impacto emocional desses eventos tão devastadores. Cada vez que uma professora me ligava, ou quando eu ficava sabendo que alguém estava em luto, a dor parecia me atravessar também. Não era apenas uma questão de administrar as aulas, era ser um ponto de apoio, ser uma pessoa que ouvia, que tentava entender, que buscava oferecer alguma forma de consolo – mesmo quando a própria dor me consumia.

Esta era a parte mais desafiadora: equilibrar a gestão da escola com o cuidado emocional da minha equipe. O luto e as perdas eram constantes e, como líder, eu sabia que precisava ser forte, mas, ao mesmo tempo, também precisava reconhecer minhas próprias fragilidades e emoções. O peso da liderança, nesse contexto, se transformava, tornando-se uma caminhada difícil, mas também uma jornada de humanidade, em que o apoio e o acolhimento aos outros se tornaram tão necessários quanto as decisões administrativas. Cada dia parecia um desafio novo e, mesmo diante das incertezas, o que mais importava era estar lá, para minha equipe, para ajudar a atravessar esse período tão doloroso.

Eu, que já estava acostumada com a dinâmica presencial, de repente, me vi navegando em um mar de tecnologias e plataformas digitais, tentando me ajustar a algo que parecia um mundo paralelo. O desafio maior era seguir as orientações do Departamento de Educação Infantil do município, que nos incentivava a manter o vínculo com as famílias, apesar das dificuldades imensas que todos estávamos enfrentando.

Muitas vezes, as reuniões com os pais precisavam ser agendadas fora do horário de trabalho, às 20 horas, porque esse era o único momento disponível para eles, depois de um dia exaustivo de cuidados e lutas diárias. E, nesses encontros, não se tratava apenas de discutir o progresso educacional das crianças, mas, sobretudo, de entender como estavam as famílias emocional e socialmente. Eu, que tinha o compromisso de educar, me via sendo chamada a ser uma ouvinte atenta, a compreender os medos, as tensões e as perdas que tantos estavam vivendo.

A pandemia trouxe à tona uma dor que não se limitava à sala de aula, mas invadia os lares, e eu, sem ser formada em Assistência Social ou Psicologia, precisei me tornar um ponto de apoio para pais e alunos, mediando e fazendo a gestão dessas emoções. Eu tentava ajudar da melhor maneira possível. Proporcionar um espaço de acolhimento foi uma experiência muito difícil, já que o meu marido era médico e trabalhava no hospital de referência do município. Ele deixou de realizar cirurgias e passou a atuar na linha de frente, fazendo plantões na UTI. Nesse período, as professoras passaram a pedir a ele que entregasse chinelos, pijamas e cartinhas para os pacientes.

Eu me sentia muito sobrecarregada e emocionalmente abalada, mas, mesmo assim, dei o melhor de mim – tanto para as famílias quanto para a escola. Esse período foi um grande desafio emocional para todos, mas também evidenciou a força e a solidariedade entre mim, gestora, e minha equipe, que estávamos sempre unidas, mesmo diante de tantas adversidades.

5.3 “CECÍLIA MEIRELES”: DIRETORA DA ESCOLA ALDEIA DO SABER

Colocar-se no lugar do outro, compreender suas dores e limitações, torna-se essencial para que possamos, como gestores, oferecer não apenas ensino, mas também apoio e acolhimento diante das dificuldades que cada um enfrenta.

Gestora Cecília Meireles

Cresci em uma cidade pequena no interior de São Paulo. Fui criada por minha tia e pelos meus avós, que assumiram o papel de pai e mãe desde a minha infância. Minha tia sempre me ensinou que a educação seria a chave para um futuro melhor, apesar das limitações financeiras que

enfrentávamos. Eu adorava passar o tempo com ela, vendo-a trabalhar arduamente para nos proporcionar o melhor que podia, sempre com um sorriso no rosto. Desde muito jovem, sonhava em ser professora, pois sempre adorei brincar de escolinha com meus amigos, fazendo-os “aprender” o que eu estava descobrindo na escola.

Meu sonho era ingressar no curso de Magistério. Embora eu fosse uma jovem cheia de sonhos, também estava cheia de inseguranças. Depois de me formar, continuei os estudos, ingressei no curso de Pedagogia e comecei a trabalhar com crianças pequenas. As aulas que eu dava me faziam perceber que, ali, eu havia encontrado meu propósito de vida.

Com o tempo, percebi que não tinha muitas oportunidades na minha cidade, por haver poucas escolas, e resolvi buscar novos caminhos. Fui morar em São Paulo com a filha de uma vizinha que era advogada. Fiz pós em Educação Especial, me envolvi com projetos de educação inclusiva e, mais tarde, comecei a trabalhar na Apae [Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais]²⁷, no apoio educacional a crianças com deficiência. Ver o impacto direto da educação na vida dessas crianças foi algo transformador e, ao mesmo tempo, me fez perceber como a educação é essencial para promover inclusão e justiça social.

Mesmo quando fui convidada para coordenar o projeto de educação inclusiva, as dificuldades financeiras continuavam a aparecer. Mas eu sabia que, por mais apertada que fosse a situação, cada passo dado me aproximava do meu sonho e daquilo que me fazia acreditar que poderia transformar a vida de muitas crianças. Ao longo dos anos, fui desafiada por muitas situações que exigiram muito de mim, mas também me ensinaram grandes lições. Em uma dessas experiências, fui convidada a coordenar um projeto de alfabetização de adultos, um trabalho difícil, mas recompensador. Muitos dos alunos haviam enfrentado grandes dificuldades e, ao ajudá-los, percebi que a educação não é apenas sobre ensinar conteúdo, mas também sobre dar às pessoas a chance de recomeçar.

Em 2000, efetivei-me na prefeitura em que trabalho até hoje. Tive uma trajetória cheia de desafios e, ao mesmo tempo, de muitas oportunidades. Trabalho na mesma escola há 11 anos e construí com a equipe um laço fraterno de amizade que vai além dos muros da escola. Contarei aqui como o trabalho da gestão escolar foi impactado pela pandemia e como isso reverberou no

²⁷ A Apae oferece atendimento educacional especializado para alunos matriculados nas classes comuns do ensino regular e também recebe recursos do Fundeb.

interior da escola. O uso da tecnologia no processo de adaptação curricular e metodológico foi um complicador para que as formações acontecessem no período de isolamento social.

Um marco importante nas formações e no fortalecimento do coletivo de professores foi o uso do *Google for Education*²⁸. A Secretaria de Educação do município abriu salas de aula *online*, e os professores precisavam inserir códigos para acessar as plataformas. No entanto, havia funcionários de diferentes áreas – como cozinheiros, operacionais e até mesmo alguns professores – que não conseguiam usar as ferramentas digitais. Eu recebia ligações de funcionários chorando porque não conseguiam entrar nas plataformas. Nós estávamos aprendendo tudo aquilo, mas, a todo momento, precisávamos vencer essas dificuldades e criar estratégias para simplificar as informações para os outros. Eu ensinava passo a passo, mas algumas pessoas não conseguiam entender. Era necessário algo mais direto, como enviar o *link* para que elas pudessem simplesmente clicar e acessar, pois não sabiam fazer de outra maneira.

As formações aconteciam às terças e quartas-feiras. No começo, foi um caos: eu não conseguia fazer a formação, os professores não conseguiam usar o aplicativo, era muito difícil. Então, tive a ideia de montar grupos com os professores e educadores de cada turma. Esses grupos se encontravam virtualmente uma vez por semana, organizavam as aulas e, depois, cada um preparava um café ou um chá em suas casas e tomavam juntas, em um momento de qualidade *online*. Eu acompanhava tudo pelo *Google Meet*²⁹. Cada uma com sua xícara, compartilhavam as angústias e os desafios que estavam enfrentando. Esse momento de escuta coletiva, nos pequenos grupos, foi essencial para dar apoio emocional aos professores, especialmente quando sabíamos das perdas que alguns enfrentavam.

Esse processo foi desafiador, porém fortaleceu o grande grupo. Com isso, mesmo em isolamento social, as interações não deixaram de acontecer. Esse momento me ensinou muito sobre paciência e sobre a necessidade de simplificar o uso da tecnologia para garantir que todos, independentemente de sua experiência, pudessem participar e continuar aprendendo.

²⁸ *Google for Education* é uma plataforma abrangente e poderosa para instituições de ensino em todo o mundo. Com sua ampla gama de recursos e ferramentas, ele ajuda educadores e estudantes a colaborarem e aprimorarem a experiência de ensino e aprendizagem.

²⁹ Aplicativo do Google para conferências *online*. Ele permite a reunião de até 100 pessoas ou mais, a depender do plano do usuário.

Outro complicador foi dizer aos professores: “Vocês precisam usar o telefone particular de vocês, criar grupos com as famílias, ligar e preparar aulas *online*”. Foi uma aprendizagem coletiva. Nosso principal objetivo era garantir, acima de tudo, os vínculos com as famílias.

Depois, começamos a criar propostas de atividades para enviar às crianças: eram cadernos com sugestões, *links*, histórias – e, em algumas situações, nós mesmas gravávamos essas histórias. Quando os vídeos ficavam muito grandes, precisávamos subir no *YouTube*³⁰ e, para isso, tivemos de aprender a usar a plataforma. Contamos com o apoio de professores mais jovens, que nos ensinaram como fazer essas coisas. Durante nossos momentos de formação, fazíamos muitas trocas de experiências, e foi aí que surgiu o Canva³¹. Logo nos perguntamos: “O que é isso?”. Fomos aprendendo a usá-lo para preparar reuniões de pais e pensar nos melhores horários.

O uso da tecnologia afetou também a participação das famílias nas propostas escolares. As propostas eram enviadas *online* e, em alguns casos, a família retirava um caderno de atividades na escola. No entanto, percebi que os cadernos de atividades enviados conforme orientação da Unidade de Gestão Educação e preparados pela equipe escolar não atendiam às necessidades das crianças com TEA. Uma mãe ligou desesperada para a escola, pois tinha dois filhos com esse transtorno e relatou que seus filhos não conseguiam assistir às aulas. Ela disse que as tarefas eram difíceis, as clínicas de terapias estavam fechadas e que não sabia mais o que fazer.

Quando ouvi o relato da mãe, peguei o meu carro e fui até a escola. Peguei barbante e tecidos. As ruas estavam desertas devido à pandemia, com lojas fechadas e a cidade praticamente abandonada. Procurei uma costureira que conhecia, peguei alguns outros tecidos, botões e zíperes, e fui para a minha casa, onde costurei dois tapetes sensoriais. Gravei um vídeo ensinando à mãe como usar os tapetes e enviei para ela. A mãe, ainda insegura, respondeu que não sabia como fazer. Percebi o quanto ela estava desesperada e decidi ir até a casa da família. Lá, brinquei com as crianças no chão, mostrando à mãe como poderia trabalhar com os filhos de forma mais interativa e sensorial. Esse gesto de apoio prático e afetivo foi crucial para eu ajudar aquela mãe a superar o medo e a insegurança naquele momento tão difícil. Fiquei com muito medo, a contaminação ainda era muito grande e não tínhamos tomado a vacina no Brasil.

³⁰ *YouTube* é uma plataforma de vídeos *online*. Por meio dela, usuários podem assistir, criar e compartilhar vídeos pela internet.

³¹ O Canva é uma ferramenta *online* que tem a missão de garantir que qualquer pessoa possa criar *designs* para publicar em qualquer lugar.

5.4 “RAQUEL DE QUEIROZ”: COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA ALDEIA DO SABER:

Que tipo de professora eu quero ser?
Coordenadora Raquel de Queiroz

Desde pequena, sempre sonhei em ser professora. Adorava brincar de escolinha com meus amigos e estava sempre no papel de professora, ensinando e organizando atividades. Essa paixão por ensinar me acompanhou ao longo dos anos e se manteve constante, mesmo com as várias mudanças de escola que enfrentei na infância. A cada escola nova, eu observava atentamente os professores e me perguntava: “Que tipo de professora eu quero ser?”. Imaginava como seria a minha carreira, minha forma de ensinar e até mesmo as características que eu gostaria de ter como educadora.

Apesar dessa paixão pela educação, sempre houve outra paixão que me acompanhou desde muito nova: o esporte. Desde os 6 anos, eu praticava basquete e me envolvia com outras modalidades esportivas, como handebol, vôlei, futebol e pingue-pongue. A atividade física sempre foi uma parte importante da minha vida, e eu competia pelas escolas com muita dedicação. O esporte me ensinou valores que carrego até hoje, como disciplina, trabalho em equipe e superação.

Quando chegou a época de prestar vestibular, eu sabia que queria seguir o caminho da Educação Física e me tornar professora dessa área. No entanto, a vida nem sempre segue o plano que a gente idealiza. Prestei vestibular para diversas universidades públicas, mas não passei. Foi um golpe para mim, uma sensação de frustração. Ainda assim, eu sabia que precisava seguir em frente.

Decidi estudar mais e prestei vestibular novamente, dessa vez em uma universidade particular. Para minha felicidade, passei. Mas o caminho estava longe de ser fácil. Minha mãe, na época, não tinha condições de pagar a matrícula nem as mensalidades, e eu fiquei preocupada. Ela ficou me enrolando, até que meu padrasto, que sempre me apoiou, disse: “Vai lá fazer sua matrícula, eu pago a matrícula e você se vira para o resto”. Naquele momento, sendo manicure, pensei: “Vou me virar, vou fazer acontecer”.

Fui até a faculdade e, quando cheguei, recebi uma notícia que mudaria o rumo da minha história: não havia mais vagas para o curso de Educação Física. As únicas opções disponíveis eram Letras ou Pedagogia. A atendente, percebendo minha frustração, sugeriu: “Faça Pedagogia. No

primeiro semestre sempre há muitas desistências, e você pode migrar para Educação Física depois”. Fiquei na dúvida, mas acabei aceitando a proposta.

Os primeiros dias de faculdade foram difíceis. Eu via os alunos de Educação Física chegando, cheios de energia, às vezes suados, outras vezes com cheiro de cloro da piscina, enquanto eu estava na sala de aula estudando Psicologia da Educação, História da Educação... Era frustrante. Eu me perguntava se tinha feito a escolha certa. Mas, com o tempo, fui me acostumando com o novo curso e, ao final do primeiro semestre, me chamaram na secretaria da faculdade para informar que havia surgido uma vaga na Educação Física e que poderiam me transferir. Mesmo com essa oportunidade, e com apenas 17 anos na época, decidi continuar na Pedagogia, pensando que talvez um dia eu pudesse voltar à Educação Física.

Terminei o curso de Pedagogia, mesmo sem ter seguido o caminho que inicialmente imaginei. No segundo ano de faculdade, comecei a dar aulas como estagiária em uma prefeitura. Ali, comecei minha carreira de educadora. Era uma experiência que me fazia crescer todos os dias. Logo depois fui para uma escola particular. A minha formação se completava aos poucos, e meu amor pela educação só aumentava.

Durante esse período, continuei trabalhando como estagiária e, quando me formei, comecei a atuar em algumas prefeituras da minha região. Em 2010, ainda enquanto estava na faculdade, prestei um concurso público em uma cidade vizinha e fui aprovada. Após a formatura, fui chamada para trabalhar nesse município, onde estou até hoje, com muito orgulho da minha trajetória. Olho para trás e vejo que, apesar de todos os desafios e das escolhas inesperadas que tive de fazer, minha paixão pela educação me conduziu até onde estou hoje. Realizei-me como professora e sei que, mesmo não seguindo diretamente o caminho do esporte, minha missão sempre foi ensinar, inspirar e fazer a diferença na vida de meus alunos.

Minha jornada na educação começou de forma inesperada, mas com o apoio fundamental de alguém muito importante na minha vida. Foi minha tia, que na época acabara de ser aprovada no concurso para diretora, quem me indicou para uma vaga. Ela não conhecia ninguém no município, mas sabia da minha experiência com Educação Infantil e me convidou para trabalhar na escola.

No primeiro ano, ela assumiu a direção, e eu segui sua orientação, aprendendo a rotina da escola. Porém, algo inesperado aconteceu: minha tia precisou se afastar e eu acabei assumindo a

direção da escola sozinha. Foi um desafio, claro, mas também uma grande oportunidade de crescimento. Com o tempo, fui me adaptando às novas responsabilidades.

Ao longo dos anos seguintes, fui conhecendo melhor o pessoal da rede de ensino. Cada novo contato, cada novo colega de trabalho, abriu portas para experiências e desafios. Fui indicada para outras funções e ganhei mais confiança em meu papel como educadora.

Hoje, olhando para trás, vejo o quanto a educação – e o apoio de pessoas como minha tia – foram fundamentais para a minha trajetória. E sigo, sempre aprendendo e buscando novas oportunidades de contribuir para o crescimento da educação em minha comunidade.

Com a pandemia, as escolas fecharam e tivemos de ajustar nossas propostas pedagógicas. Seguindo os protocolos sanitários, o ensino remoto trouxe um grande desafio: reconstruir práticas pedagógicas que se adequassem às novas realidades das crianças. Tive de pensar nas formações articuladas com o PPP da escola, pois eu não queria perder a essência da comunidade escolar e do trabalho que era feito no chão da escola. No começo, era como se estivéssemos reiniciando tudo.

Como levar as propostas que aconteciam na escola para as casas das crianças com a mesma qualidade? Para isso, foi necessário muito esforço e estudo. Tive de estudar bastante e comecei a levar para as formações dos professores artigos e textos para análise. Lembro-me de que nos dedicamos muito ao estudo da educação antirracista, aprendemos sobre os povos indígenas e como poderíamos integrar essas questões ao nosso currículo.

Eu, como formadora, sempre busquei trazer um vídeo disparador que instigasse os professores a refletirem sobre o que estavam aprendendo e como poderiam aplicar isso na prática, para alcançar as crianças em suas casas. Recordo-me dos desafios enfrentados na educação durante a pandemia, especialmente em relação à adaptação ao ensino remoto. Inicialmente, o trabalho foi assustador e muito novo para todos, inclusive para mim, que tinha de formar pessoas, pois a educação sempre foi uma prática muito “corporal” – olho no olho, corpo a corpo, com interação direta.

No entanto, a pandemia forçou o isolamento, e eu percebi que seria necessário alcançar as casas das crianças, especialmente em uma comunidade com acesso limitado à internet. Muitas famílias dependiam do Wi-Fi do vizinho ou do comércio próximo, e os celulares eram simples, com dificuldades para baixar as propostas educacionais. A própria equipe escolar teve dificuldades e precisou de formação específica sobre como usar os celulares e a tecnologia de maneira eficaz.

Muitos servidores precisaram comprar aparelhos celulares ou computadores mais atualizados para participar de todo o processo tecnológico que o período exigia deles.

Mesmo com todas essas limitações da escola e das famílias, a escola se manteve fiel ao seu espírito, que priorizava a aprendizagem ao ar livre e o contato com diversas culturas por meio de brincadeiras. Como resposta a essa situação, orientei as professoras a elaborarem propostas em que as famílias pudessem montar em suas casas “cantos” onde as crianças poderiam brincar, sempre mantendo a essência das atividades investigativas que caracterizavam a proposta pedagógica da escola. O foco estava em manter a essência do “desemparedamento”³², mesmo no formato remoto, e ajudar as famílias a construírem espaços criativos e educativos dentro de suas realidades.

Durante a pandemia, procurei dar formações que mantivessem o foco em atividades que respeitassem as limitações do acesso à internet e, ao mesmo tempo, reforçassem temas importantes, como a valorização das culturas e a luta contra o racismo, dando continuidade ao projeto que já estava em andamento na escola, focado na temática do antirracismo, que se fortaleceu ainda mais nesse período de isolamento. A proposta não se limitava apenas à questão da cor da pele, mas também abrangia questões relacionadas ao gênero, à raça e à desigualdade social.

Diante da dificuldade de acesso à internet em muitas famílias, o projeto buscava levar atividades educativas que não dependessem de conexão *online*. Uma das ações foi o envio de brincadeiras de diferentes culturas, para valorizar as tradições e práticas de grupos marginalizados, como as culturas afro-brasileira, indígena e ribeirinha. Essas atividades eram cuidadosamente pensadas para que as crianças pudessem se conectar com essas culturas sem o uso de tecnologias complexas. Além disso, o projeto também incluía receitas tradicionais de alimentos típicos dessas culturas, permitindo que as famílias criassem experiências de aprendizagem em casa.

Essas ações não apenas buscavam educação, mas também um fortalecimento da identidade cultural, promovendo a conscientização sobre as desigualdades e a importância da diversidade. Por meio dessas brincadeiras e atividades culturais, a escola conseguia trazer à tona discussões e reflexões significativas, sem renunciar ao contexto local e às dificuldades enfrentadas pela comunidade.

³² Desemparedar as infâncias significa considerar que as crianças também podem e têm direito de aprender fora de quatro paredes, que é a tradicional sala de aula, aproximando-as cada vez mais da natureza, com estímulos para se desenvolver ao ar livre.

Durante a pandemia, a situação exigiu muita criatividade e adaptação por parte da escola, e a família desempenhou um papel fundamental nesse processo. As propostas pedagógicas passaram a ser adaptadas para refletir esse contexto. Se as famílias não tinham tintas disponíveis, por exemplo, as crianças podiam utilizar elementos naturais como urucum e terra para pintar. Se não tivessem cola, poderiam fazer cola caseira com recursos simples e acessíveis, estimulando tanto a aprendizagem prática quanto a sustentabilidade.

Esses momentos coletivos com os professores, para pensar nas propostas, foram altamente gratificantes, permitindo um aprendizado rico e o fortalecimento da equipe. As atividades propostas no caderno estavam disponíveis *online*, mas também podiam ser retiradas diretamente na escola, o que facilitava o acesso para as famílias que não tinham internet. A escola estava comprometida em garantir que todos os alunos, independentemente das condições de conectividade, pudessem participar das atividades.

Além das atividades pedagógicas, a prefeitura forneceu cestas básicas para as crianças, ajudando a suprir as necessidades alimentares de muitas famílias que haviam perdido o emprego ou enfrentavam dificuldades financeiras devido à pandemia. A coordenação pedagógica e a direção da escola trabalharam de forma integrada para garantir a distribuição dessas cestas, com um comprometimento total para que 100% das famílias recebessem o auxílio necessário, dando suporte tanto na alimentação quanto nas questões educacionais. Foi, sem dúvida, um período de grande aprendizagem para todos, que ultrapassou os limites da educação formal, envolvendo a escola, as famílias e a comunidade de forma solidária e colaborativa.

Na minha escola, enfrentamos muitos desafios durante a pandemia, especialmente no momento de distribuição das cestas básicas. Como havia a necessidade de manter o distanciamento social, a entrega foi organizada de forma escalonada, o que demandou ainda mais esforço e planejamento. Foi, sem dúvida, um desafio muito grande, mas sobrevivemos e conseguimos superar as dificuldades, mantendo a essência da escola intacta.

Apesar das dificuldades enfrentadas – e, claro, dos erros cometidos durante o processo de adaptação –, a equipe gestora se manteve firme em sua missão. A educação olho no olho, tão essencial para a interação e a aprendizagem, foi algo que a pandemia dificultou, mas não impediu de forma definitiva. A necessidade de proximidade, de interação direta, de conexão humana, sempre foi – e continua sendo – algo fundamental para a escola.

O mais importante para mim, como gestora, foi manter a essência da nossa escola, mesmo com a distância imposta pela pandemia. Conseguimos preservar os valores fundamentais da nossa instituição, como a valorização da cultura, o compromisso com a educação inclusiva e o cuidado com a nossa comunidade, ainda que de forma adaptada. Superamos muitos desafios e, ao longo desse processo, pude perceber a força e a resiliência da nossa equipe. Sabemos que, apesar de todos os tempos difíceis, conseguimos emergir com a sensação de que o nosso objetivo maior foi alcançado: continuar educando e formando cidadãos, mesmo nas circunstâncias mais adversas.

6 COMPREENDENDO NOSSAS TRAJETÓRIAS NO CONTEXTO PANDÊMICO

A partir deste ponto, dou início as análises da minha pesquisa, organizadas em três eixos temáticos que emergiram das narrativas das gestoras participantes. Cada eixo representa não apenas um recorte analítico, mas também um convite à reflexão sobre as múltiplas dimensões da gestão na Educação Infantil durante a pandemia. O primeiro eixo, “A nossa jornada pela Educação Infantil: somos gestoras e transformamos vidas”; o segundo eixo, “Entrelaçando caminhos e desafios: histórias de vida das gestoras na Educação Infantil no contexto da pandemia”; e, por fim, o terceiro eixo, “Ressignificações das formações dos professores no contexto da pandemia: a mesma escola, porém outra”.

Minha história de vida está registrada no meu memorial de formação, onde me coloco como parte integrante desta pesquisa. Durante o período da pandemia, eu ainda era professora, e esse contexto foi fundamental para a construção da minha análise, pois vivi a experiência da gestão escolar de uma perspectiva distinta, mas igualmente desafiadora. Ao longo do processo, pude refletir sobre minha trajetória profissional e as transformações que ocorreram em minha prática pedagógica e no papel da educação durante um momento tão crítico. Essa vivência pessoal me permitiu uma compreensão mais aprofundada dos desafios enfrentados pelas gestoras e das mudanças que impactaram o ambiente escolar durante esse período.

6.1 A NOSSA JORNADA PELA EDUCAÇÃO INFANTIL, SOMOS GESTORAS E TRANSFORMAMOS VIDAS

Nossa jornada pela Educação Infantil tem sido uma experiência transformadora, tanto para nós quanto para as crianças que atendemos. Como gestoras, sabemos o peso e a responsabilidade que carregamos, mas também a alegria e a satisfação que vêm ao ver o impacto positivo que podemos ter na vida dos outros. Não estamos apenas administrando escolas – estamos, de fato, transformando vidas. Cada decisão que tomamos, cada estratégia que implementamos e cada diálogo que promovemos contribui para a formação de um futuro melhor para as crianças e para a comunidade escolar como um todo.

Ao longo dessa trajetória, aprendemos que, mais do que gerir, é preciso inspirar. Somos gestoras, sim, mas, acima de tudo, somos líderes que buscam moldar um ambiente acolhedor, inclusivo e desafiador para todos. A pandemia trouxe desafios enormes, mas também nos ensinou a sermos ainda mais resilientes, a buscar soluções criativas e a entender que, mesmo nas dificuldades, temos o poder de impactar positivamente a vida dos nossos alunos e de nossa equipe. Cada passo dado nesta caminhada é uma oportunidade de transformação, e estamos aqui, firmes, fazendo o nosso melhor para garantir que a Educação Infantil continue a ser um espaço de aprendizagem, acolhimento e crescimento. Segundo Bolívar (2006, p. 46):

A construção identitária é um processo relacional, ou seja, uma relação entre si e os outros, de identificação e diferenciação, que se constrói na experiência das relações com os outros. Joga, portanto, como o resultado das transações entre a identidade assumida pelo indivíduo e a atribuída pelas pessoas com as que se relaciona.

Percebo que a construção identitária das gestoras com quem trabalhei está profundamente relacionada com o que Bolívar (2006) nos propõe sobre o processo identitário ser relacional. A identidade dessas gestoras não se construiu de maneira isolada, mas sim a partir de um entrelaçamento constante entre quem elas são e as formas como foram percebidas pelas pessoas com as quais se relacionaram ao longo da sua trajetória profissional.

Essas relações – tanto com colegas de trabalho, alunos e suas famílias quanto com o próprio ambiente escolar – tiveram um papel fundamental na maneira como elas se identificaram enquanto gestoras. O processo de identificação e diferenciação, como aponta Bolívar (2006), está visível em cada gesto, em cada escolha e até nas dificuldades enfrentadas, que foram parte essencial da construção da identidade profissional delas.

No campo das gestoras escolares, essa dinâmica se mostrou ainda mais evidente quando observamos o impacto da pandemia. As gestoras não apenas desempenharam um papel de liderança, mas também foram desafiadas a redefinir suas funções, a negociar e lidar com as novas exigências, ao mesmo tempo em que mantinham uma relação constante de escuta e adaptação às demandas de sua equipe e da comunidade escolar. A identidade delas não foi apenas construída pela forma como se viam, mas também pela maneira como os outros as viam e interagiam com elas nesse contexto desafiador. A identidade das gestoras se construiu, portanto, nas transações, nos encontros e nas trocas que ocorreram com os outros, nas quais tanto elas foram influenciadas

quanto influenciaram. Esse processo, como descreve Bolívar (2006), é uma construção contínua, que se redefine à medida que novas experiências e relações vão se estabelecendo.

A fala da coordenadora **Raquel de Queiroz**, da escola **Aldeia do Saber**, ilustra bem esse movimento de construção identitária, ao refletir sobre suas inspirações e projeções na qualidade de educadora:

Observava atentamente os professores e me perguntava: “Que tipo de professora eu quero ser?”. Eu imaginava como seria a minha carreira, como seria minha forma de ensinar, e até mesmo as características que eu gostaria de ter como educadora.

As marcas positivas deixadas pelos nossos professores continuam vivas em nossas memórias, como se ainda pudéssemos tocá-las – nunca se apagam. Cada ensinamento, cada palavra, parece ter se impregnado em nós, moldando nossas visões de mundo e os caminhos que decidimos seguir.

Ao escrever este trabalho, muitas histórias vieram à tona, como se, de repente, todas as lembranças mais distantes ressurgissem, trazendo uma carga de gratidão. Quantas vezes nos pegamos refletindo sobre o que realmente nos trouxe até aqui? Como a influência daqueles educadores, com suas aulas, seus gestos e suas palavras de encorajamento, foi o primeiro passo, a semente plantada que nos conduziu à escolha da carreira docente. Olhamos para trás e percebemos, com clareza, o quanto devemos a esses profissionais. Eles não eram apenas professores, mas também figuras de referência que, sem saber, plantaram em nós o desejo de seguir seus passos, de perpetuar o que de mais precioso havíamos recebido.

Nossas histórias têm em comum a força da vocação e a persistência em seguir o caminho da educação, mesmo diante das dificuldades. Cada narradora compartilha uma trajetória de vida que mistura desafios pessoais, familiares e profissionais, mas todas têm em comum o desejo de transformar a vida de outras pessoas por meio da educação. Em cada uma das histórias, o amor pelo ensino começa na infância, seja com brincadeiras de escolinha ou com o exemplo de uma figura importante que inspira a escolha pela carreira. As dificuldades – como a falta de recursos financeiros, inseguranças pessoais ou situações de vida desafiadoras – não impediram que essas mulheres seguissem sua missão de educar.

A experiência que tive na minha infância com as minhas professoras reflete muito na minha história. Quando eu, com apenas 10 anos, me vi triste por não ter mãe para entregar a lembrancinha do Dia das Mães, a professora não se limitou a apenas ignorar meus sentimentos ou focar no aspecto

do conteúdo escolar. Ela me ouviu, me abraçou e, com uma atitude que valorizou minha emoção, me fez sentir acolhida e importante.

Esse gesto foi muito mais do que um simples consolo: foi um exemplo prático de como o professor, ao respeitar e apoiar os sentimentos e as vivências das crianças, pode se tornar uma referência emocional. A forma como ela respeitou minha individualidade – ao me envolver na atividade do mimeógrafo e ao me incentivar a criar uma lembrancinha para minha avó – demonstrou que a educação vai além do conteúdo. Ela me ensinou atitudes, respeito e a importância de ser ouvida, algo fundamental na formação integral de uma criança.

Ao olhar para esse momento da minha vida, percebo como a escola e os educadores tiveram um papel crucial em me ajudar a superar minhas limitações e desafios, oferecendo não só educação formal, mas também um espaço de apoio emocional. Isso é algo que a legislação educacional valoriza, reconhecendo o papel do professor na formação emocional, afetiva e ética dos alunos. Assim, as professoras que todas nós tivemos se tornaram não apenas fontes de conhecimento, mas também verdadeiros modelos de cuidado e humanidade – algo que carregarei para a vida toda.

Nossas histórias também compartilham a busca contínua por aprendizado e aprimoramento profissional, seja por meio de cursos, formações ou experiências práticas. Elas reconhecem que a educação é um processo constante e evolutivo, que exige dedicação e reflexão, assim como aponta Nóvoa (1992, p. 13):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Ao refletir sobre a formação das gestoras com quem trabalhei, percebo que o processo delas não se deu pela simples acumulação de cursos ou técnicas. Como aponta Nóvoa (1992), a formação é muito mais do que isso. Ela se constrói a partir de um trabalho constante de reflexividade crítica sobre as práticas diárias, com o intuito de (re)construir uma identidade pessoal que é única e em constante transformação.

As gestoras que participaram desta pesquisa não se formaram apenas pelos conhecimentos formais que adquiriram ao longo dos anos, mas, principalmente, pela maneira como lidaram com as experiências vividas no cotidiano escolar. A reflexão constante sobre suas práticas, as dificuldades enfrentadas e as soluções encontradas contribuíram para a construção de um saber que

não pode ser apenas mensurado por títulos ou certificados. Esse saber, fruto das experiências vividas na gestão escolar, se torna um aprendizado pessoal, mais profundo e, muitas vezes, mais valioso do que qualquer formação teórica.

O que me chamou atenção durante este trabalho foi justamente esse processo de reflexão constante das gestoras sobre suas escolhas e ações. Elas não apenas gerenciavam as escolas, mas estavam sempre questionando e avaliando suas práticas, o que as ajudava a se reconstruir e a se posicionar de maneira ainda mais consciente no exercício de sua função. Para elas, a verdadeira formação estava nas suas vivências, na troca com as equipes pedagógicas e no enfrentamento das dificuldades cotidianas, sempre com uma visão crítica e atenta ao seu papel na sociedade e no processo educativo. Assim, o saber da experiência, como bem destaca Nóvoa (1992), se tornou uma das maiores fontes de crescimento e de fortalecimento da identidade de cada uma delas.

A Coordenadora Pedagógica **Cora Coralina**, da escola **Jardim Secreto**, expressou com sensibilidade essa perspectiva, ao reconhecer a força formativa do cotidiano e da escuta:

Logo no começo, tive a sorte de encontrar uma professora que acreditava em mim e me ajudava a dar as primeiras aulas. Na época, eu não podia trabalhar por ser menor de idade; ela se cadastrou como professora, eu dava as aulas, ela recebia por mim e me entregava o salário. Foi um período de aprendizado constante, onde comecei a lecionar, inicialmente como auxiliar de classe, e, depois, segui para o curso de Letras, que terminei em 1995. Trabalhei no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, mas algo me dizia que meu lugar era com os pequenos, com as crianças.

Ao refletir sobre o depoimento da gestora, eu o relaciono com a afirmação de Nacarato (2020, p. 147), que diz: “[...] podemos ainda elaborar interpretações diferentes, a cada texto que produzimos sobre nossa história, mas há um fio condutor que mantém essa unidade. Nossas histórias não mudam, mas mudam as interpretações que fazemos do vivido”.

Assim, compreendo como as histórias, embora fixas em seus acontecimentos, podem ser reinterpretadas ao longo do tempo. A gestora, ao recontar sua trajetória, destaca a importância de uma professora que acreditou nela desde o início, ajudando-a a dar as primeiras aulas, apesar das dificuldades impostas pela sua idade e condição. Esse início, marcado por uma atitude de apoio e confiança, foi fundamental para o desenvolvimento de sua carreira.

No entanto, o mais interessante é a maneira como a gestora, ao revisitar essa história, pode agora interpretá-la de uma maneira mais profunda. Ao longo do tempo, com as experiências que adquiriu e com o conhecimento acumulado, ela consegue perceber que aquele momento foi mais

do que apenas uma “ajuda inicial”, mas sim um ponto crucial na construção de sua identidade profissional. A frase “algo me dizia que meu lugar era com os pequenos, com as crianças” revela uma nova interpretação sobre sua escolha, um entendimento mais claro de onde ela se sentia verdadeiramente realizada.

É o que Nacarato (2020) descreve ao falar sobre a mudança nas interpretações do vivido. As histórias permanecem, mas as leituras que fazemos delas podem se modificar com o tempo, à medida que ganhamos novas perspectivas e reflexões sobre o nosso percurso. Ao olhar para trás, a gestora não apenas revive os fatos, mas também os reinterpreta, fazendo com que a sua história tenha um novo sentido e relevância no contexto atual de sua vida e prática profissional. A história dela continua a mesma, mas a maneira como ela a interpreta e a compreende mudou, enriquecendo sua trajetória de aprendizagens e escolhas.

6.2 ENTRELAÇANDO CAMINHOS E DESAFIOS: HISTÓRIAS DE VIDA DAS GESTORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE A PANDEMIA

A ideia de “entrelaçar caminhos” refere-se à forma como as experiências de vida dessas gestoras se conectam e interagem com o contexto da pandemia e com as histórias de outras profissionais da educação. As decisões tomadas por essas gestoras, as formas como lidaram com as dificuldades e as soluções criativas que encontraram para garantir que as crianças continuassem sendo educadas, mesmo com a escola fechada, fazem parte de um caminho coletivo. Cada gestora, ao tomar decisões em suas instituições, impactou outras educadoras, famílias e até mesmo a sociedade de forma geral, criando uma rede de caminhos entrelaçados de desafios, adaptações e aprendizagens.

Os desafios mencionados no título dizem respeito aos obstáculos impostos pela pandemia, como o fechamento das escolas, a transição para o ensino remoto e a necessidade de adaptação rápida de toda a comunidade escolar. Esses desafios não eram apenas técnicos ou logísticos, mas também emocionais e sociais. As mulheres gestoras, muitas vezes, precisaram lidar com a falta de infraestrutura tecnológica, com o medo e as incertezas de suas equipes, e com o impacto emocional nas crianças, pais e profissionais da educação. Além disso, enfrentaram a sobrecarga de trabalho e a difícil tarefa de equilibrar a gestão escolar com as responsabilidades pessoais e familiares.

Uma jornada de reflexão e compartilhamento das experiências vividas por elas no campo educacional, que enfrentaram e se reinventaram durante um dos períodos mais desafiadores da

história recente. Ao longo da pandemia, cinco gestoras se viram diante de um cenário de incertezas, adaptações rápidas e demandas imprevistas, não apenas para garantir a continuidade da aprendizagem, mas também para manter o bem-estar emocional das suas comunidades escolares, digo cinco gestoras porque me incluo nos relatos.

Neste eixo, exploro essas histórias de vida, marcadas pela tensão entre a manutenção das práticas educacionais e a necessidade de adaptação ao “novo normal” imposto pela pandemia: infraestrutura, espaço adequado, materiais didáticos e acesso à tecnologia tornaram-se questões centrais. Outro aspecto relevante apontado pelas gestoras foi o papel da tecnologia como ferramenta de formação e reorganização do trabalho coletivo durante esse período. Em um cenário desafiador, marcado por urgências e incertezas, o uso de plataformas digitais tornou-se um marco importante para a continuidade das ações pedagógicas e para o fortalecimento da equipe escolar.

A Coordenadora Pedagógica **Cora Coralina**, da escola **Jardim Secreto**, relatou como o uso do *Google for Education* representou não apenas um novo recurso, mas também um desafio de inclusão digital para toda a comunidade escolar:

Eu recebia ligações de funcionários chorando porque não conseguiam entrar nas plataformas. Nós estávamos aprendendo tudo aquilo, mas, a todo momento, precisávamos vencer essas dificuldades e criar estratégias para simplificar as informações para os outros. Eu ensinava passo a passo, mas algumas pessoas não conseguiam entender. Era necessário algo mais direto, como enviar o link para que elas pudessem simplesmente clicar e acessar, pois não sabiam fazer de outra maneira.

A crise gerada pela pandemia de covid-19 expôs as fragilidades do sistema educacional, mas essas questões já existiam antes e têm raízes profundas em desigualdades históricas e estruturais que atravessam a educação no país.

Quando me refiro a problemas estruturais, penso em falhas no fundamento do sistema educacional, que envolvem desde a qualidade do ensino até a gestão e organização das escolas. No contexto brasileiro, a educação tem sido marcada por desigualdades regionais, com grandes disparidades entre as escolas públicas e privadas, bem como entre escolas localizadas em diferentes regiões do país, com destaque para as áreas mais periféricas e rurais.

A falta de infraestrutura nas escolas – como espaços adequados, materiais didáticos e acesso a tecnologias – já era uma realidade antes da pandemia e foi intensificada pela necessidade de adaptação ao ensino remoto.

O apoio financeiro também foi uma ausência marcante. Não recebemos qualquer tipo de ajuda para custear aparelhos ou internet. Diante disso, tivemos de investir do próprio bolso na compra de *notebook* ou celular, para conseguirmos dar formações e aulas. Com as dificuldades financeiras se acumulando, somadas à pressão de adaptar rapidamente a metodologia, foi difícil manter a motivação. A cada novo obstáculo, a sensação de solidão só aumentava, e, apesar de todos os esforços, nos sentíamos desmotivadas por não receber o suporte necessário.

A Coordenadora Pedagógica **Rachel de Queiroz**, da escola **Aldeia do Saber**, compartilhou uma memória que traduz bem esse sentimento e os desafios do início do ensino remoto:

Recordo-me dos desafios enfrentados na educação durante a pandemia, especialmente em relação à adaptação ao ensino remoto. Inicialmente, o trabalho foi assustador e muito novo para todos, inclusive para mim, que tinha de formar pessoas, pois a educação sempre foi uma prática muito “corporal” – olho no olho, corpo a corpo, com interação direta. [...]. A própria equipe escolar teve dificuldades e precisou de formação específica sobre como usar os celulares e a tecnologia de maneira eficaz. Muitos servidores precisaram comprar aparelhos celulares ou computadores mais atualizados para participar de todo o processo tecnológico que o período exigia deles.

A pandemia revelou o quanto as escolas públicas estavam despreparadas para a adaptação ao ensino remoto, em razão da falta de infraestrutura e de acesso às tecnologias. Em muitas escolas, especialmente nas mais periféricas, os alunos não tinham acesso à internet ou a dispositivos adequados para acompanhar as aulas *online*, o que acentuou ainda mais a desigualdade educacional. Além disso, a ausência de recursos materiais – como livros, ferramentas pedagógicas e laboratórios – comprometeu o desenvolvimento pleno dos estudantes e reforçou as disparidades já existentes entre escolas públicas e privadas.

A gestão de Jair Bolsonaro durante a pandemia foi marcada por uma série de omissões e decisões inadequadas, especialmente no campo da educação. O cenário de adaptação ao ensino remoto tornou-se um enorme desafio para educadores e alunos, e o Governo Federal não proporcionou o suporte necessário para que essa transição fosse bem-sucedida. Em vez de reconhecer a urgência da situação e investir em infraestrutura e apoio, o governo demonstrou uma postura de negligência em relação às dificuldades enfrentadas por alunos e professores – especialmente nas comunidades mais vulneráveis.

A gestão de Bolsonaro falhou em reconhecer a educação como prioridade durante a pandemia e não ofereceu o suporte necessário para garantir que todos os alunos tivessem acesso a um ensino de qualidade. As medidas implementadas foram insuficientes para atender às

necessidades das escolas públicas, e a falta de investimentos em tecnologia e formação deixou muitos educadores e estudantes em situação de total desamparo. A pandemia apenas intensificou esses problemas, evidenciando ainda mais a necessidade de reformas e investimentos significativos na educação pública, na valorização dos profissionais do ensino e na garantia de condições adequadas de ensino e aprendizagem para todos os alunos.

A falta de valorização dos professores é uma questão central para compreender os problemas da educação no Brasil. Isso se reflete em salários baixos, condições precárias de trabalho, falta de reconhecimento profissional e na retirada de direitos trabalhistas nos últimos anos – fatores que impactaram diretamente a motivação e a qualidade do ensino. Os professores são frequentemente sobrecarregados, enfrentando turmas grandes, recursos limitados e pressão por resultados, mas com pouca compensação financeira e profissional. Essa desvalorização é vista como um dos principais obstáculos à qualidade da educação no Brasil.

Os salários dos professores no Brasil são historicamente baixos quando comparados a outras profissões de nível superior. Isso reflete uma desvalorização da profissão docente, que é reconhecida como fundamental, mas não reconhecida adequadamente em termos financeiros. Essa realidade tem impactos diretos na retenção de profissionais qualificados e na qualidade do ensino, além de gerar uma carga de trabalho excessiva que prejudica a motivação e o bem-estar dos docentes, independentemente da região ou da classe social.

As gestoras em questão, com suas vivências e trajetórias, oferecem em seus relatos uma perspectiva única sobre como o papel da liderança escolar se modifica em tempos de crise. Com resiliência e inovação, elas ajudaram suas instituições a atravessarem esse período turbulento. Nossas histórias em comum revelam adversidades pessoais e financeiras. Todas as gestoras retratadas neste trabalho tiveram um início de vida marcado por dificuldades. A maioria cresceu em contextos desfavorecidos, onde a falta de recursos financeiros era constante e o acesso à formação acadêmica parecia um sonho distante. Três delas foram criadas sem a presença materna, e uma cresceu sem o apoio do pai.

Essas ausências, longe de enfraquecer seu caráter, tornaram-se fonte de força. Desde a infância, enfrentaram desafios que exigiram resiliência, coragem e uma determinação inabalável. As dificuldades financeiras foram apenas uma das barreiras; as limitações familiares também impuseram obstáculos significativos em seus caminhos. No entanto, essas gestoras nunca desistiram de seus sonhos. Para Nóvoa (2022, p. 27):

A pandemia tornou evidente que o potencial de resposta está mais nos professores do que nas políticas ou nas instituições. Professores bem-preparados, com autonomia, a trabalharem em conjunto, dentro e fora do espaço escolar, em ligação com as famílias, são sempre a melhor garantia de soluções oportunas e adequadas.

Nas narrativas das gestoras, é possível perceber semelhanças com o papel central que elas desempenham na gestão escolar e no apoio aos professores. As gestoras destacaram a importância de criar um ambiente escolar que não apenas organize e administre as questões logísticas, mas que também apoie e valorize o trabalho dos docentes. Muitas delas falaram sobre a criação de um clima de respeito e colaboração, o que demonstra um compromisso com a melhoria contínua do ambiente de ensino.

Essas gestoras mencionaram frequentemente a necessidade de garantir recursos adequados para o trabalho pedagógico, seja em termos de materiais, infraestrutura ou formação contínua. A valorização do trabalho docente também se destacou como um ponto comum em suas narrativas, sendo considerada essencial para manter os professores motivados e comprometidos com o ensino. Além disso, as gestoras reconheceram a importância de apoiar a saúde emocional e profissional dos professores, oferecendo um espaço de escuta, criando oportunidades de desenvolvimento e proporcionando ferramentas para que possam lidar com os desafios da profissão de forma mais equilibrada. Essa atuação, focada no fortalecimento das equipes docentes e no ambiente escolar positivo, reflete diretamente na qualidade da educação e na eficácia do ensino, como indicado na reflexão sobre o impacto da atuação das Diretoras e Coordenadoras na motivação dos professores.

As trajetórias de formação das gestoras possuem várias semelhanças que revelam a força e a resiliência em suas jornadas profissionais. Todas nasceram no interior de São Paulo, com exceção de uma, que veio da região metropolitana da capital. Essa origem em regiões fora dos grandes centros urbanos, muitas vezes associada a realidades de escassez de recursos e desafios adicionais, moldou suas trajetórias de maneira única. Desde muito jovens, elas enfrentaram as dificuldades típicas de contextos mais periféricos, onde o acesso à educação de qualidade e à formação acadêmica era limitado. No entanto, isso nunca as impediu de sonhar alto e buscar oportunidades de crescimento. As trajetórias de formação das gestoras, embora marcadas por contextos de vida distintos, compartilham uma base comum sólida e diversificada, que reflete o compromisso com a educação em suas múltiplas dimensões.

Em sua busca constante por qualificação e aprimoramento, todas seguiram cursos superiores que contribuíram significativamente para a construção de suas práticas pedagógicas. A

primeira área comum entre elas é a formação em Pedagogia. Além disso, algumas realizaram também cursos em Letras. Outro ponto de convergência é a formação em Educação Especial, cada vez mais reconhecida como essencial para o trabalho com a diversidade nas escolas.

Todas as gestoras são efetivas, o que significa que possuem estabilidade no cargo, conquistada por meio de concurso público – o que reflete sua dedicação e seu compromisso com a educação ao longo dos anos. Essa estabilidade não só garante um ambiente de trabalho mais seguro e contínuo para elas, como também fortalece sua liderança nas escolas, permitindo a implementação de mudanças de forma consistente e duradoura. A efetivação é um reconhecimento do mérito dessas mulheres, que, ao longo de suas trajetórias, demonstraram competência, resiliência e paixão pela educação, tornando-se pilares fundamentais nos processos de ensino e aprendizagem nas instituições em que atuam.

As gestoras atuam há mais de 20 anos no Magistério, o que demonstra sua vasta experiência e profundo conhecimento da área educacional. Com duas décadas de dedicação à educação, construíram uma trajetória sólida e de grande importância para suas comunidades escolares.

Elas também compartilham profundas reflexões sobre as percepções da pandemia, que afetaram tanto sua vida pessoal quanto profissional. Para elas, o momento mais difícil foi ter de fechar as escolas e comunicar às famílias que o atendimento às crianças estava suspenso em razão da crise sanitária. Como pessoas, enfrentaram imensos desafios emocionais, pois estavam diretamente expostas à dura realidade mostrada nas notícias, ao mesmo tempo em que lidavam com suas responsabilidades como profissionais. Para todas as gestoras, o aspecto emocional foi o maior desafio.

Em cada palavra, em cada relato, percebi que as emoções e as experiências vividas por todas nós estavam, de alguma forma, entrelaçadas. Mesmo que essas angústias sejam subjetivas, tornam-se ainda mais intensas e marcantes quando compartilhadas nas relações com os outros. Essas experiências nos afetam como um todo, criando uma rede de sentimentos, desafios e, talvez, até mesmo soluções que nos conectam e nos ajudam a crescer. Ao refletir sobre isso, me dei conta de que essas trocas não apenas revelam o que nos une, mas também nos fortalecem, transformando cada experiência vivida em um aprendizado coletivo.

Após passarmos pelo período da pandemia, qualquer desafio que surgir parecerá mais fácil de enfrentar, pois o que vivemos naquele momento foi algo extremamente transformador. A pandemia exigiu de nós resiliência, adaptabilidade e uma profunda sensibilidade emocional, o que,

de acordo com nossa vivência, nos preparou para qualquer adversidade futura. Essa experiência nos moldou, tanto como profissionais quanto como pessoas, tornando-nos mais fortes e mais capazes de lidar com situações de crise e incerteza. As gestoras não foram apenas líderes administrativas, mas também pilares emocionais e pedagógicos durante um dos momentos mais difíceis para a educação no mundo todo.

A Diretora **Cecília Meireles**, da escola **Aldeia do Saber**, compartilhou uma memória marcante que evidencia os múltiplos papéis assumidos pelas gestoras e os aprendizados que surgiram no imprevisto e na coletividade:

“Vocês precisam usar o telefone particular de vocês, criar grupos com as famílias, ligar e preparar aulas online”. [...]. Depois, começamos a criar propostas de atividades para enviar às crianças: eram cadernos com sugestões, links, histórias – e, em algumas situações, nós mesmas gravávamos essas histórias. Quando os vídeos ficavam muito grandes, precisávamos subir no YouTube e, para isso, tivemos de aprender a usar a plataforma. Contamos com o apoio de professores mais jovens, que nos ensinaram como fazer essas coisas. Durante nossos momentos de formação, fazíamos muitas trocas de experiências, e foi aí que surgiu o Canva. Logo nos perguntamos: “O que é isso?”.

Ao refletir sobre o trecho acima, percebo como ele ressoa com as ideias de Vigotski sobre a linguagem e o significado. Durante a pandemia, quando tivemos de nos adaptar ao ensino remoto, o processo de comunicação com as famílias e com os colegas foi extremamente emocional, além de cognitivo. O uso de ferramentas como o telefone, grupos de *WhatsApp* e plataformas como o Canva não foi apenas uma adaptação técnica, mas também uma maneira de fortalecer os vínculos afetivos com as famílias e de criar conexões significativas com os alunos.

Assim como Vigotski vê a palavra como algo que carrega uma carga emocional e se transforma ao longo do desenvolvimento, nós, gestores e professores, também tivemos de aprender e nos adaptar – não apenas no aspecto técnico do uso de novas plataformas, mas também no nível emocional – para garantir que a comunicação não fosse fria ou distante. Ao criarmos cadernos de atividades, gravar histórias e compartilhar vídeos, estávamos, de certa forma, atribuindo um significado emocional a cada ação, pois sabíamos da importância de manter esse vínculo afetivo durante aquele período difícil.

Como Vygotsky (2001) sugere, a linguagem, nesse contexto, foi uma ferramenta dinâmica que se desenvolveu ao longo do tempo. Inicialmente, não sabíamos como usar certas plataformas, mas, com o apoio dos colegas mais jovens e as trocas de experiências, fomos incorporando esses novos meios de comunicação ao nosso trabalho, transformando nossa forma de ensinar e aprender.

Cada novo aprendizado nos ajudou a construir não apenas conhecimento técnico, mas também relações mais profundas e significativas – refletindo, de maneira prática, a ideia de Vigotski de que a linguagem não é apenas uma habilidade cognitiva, mas um processo integrado, que envolve tanto o aspecto lógico quanto o emocional.

Vygotski (1993) se refere a *perejivanie* como a significação que emerge dessa luta e que altera a percepção do sujeito sobre o mundo e sobre si mesmo: a produção de um significado integra os aspectos emocionais e cognitivos. Segundo o autor:

Nenhuma dessas orientações toma em consideração o aspecto decisivo, o básico e essencial da natureza psicológica da palavra, o que a converte em palavra e sem o qual deixa de sê-lo: representa uma generalização, um modo completamente distinto de refletir a realidade na consciência. Em segundo lugar, todas essas teorias consideram a palavra e seu significado independentemente de seu desenvolvimento (Vygotski, 1993, p. 295).

No cenário da pandemia, as mediações tecnológicas e os novos modos de comunicação escolar afetaram diretamente a construção de sentido nas relações entre escola e família.

A Diretora Cecília **Meireles**, da escola **Aldeia do Saber**, compartilhou sua percepção sobre essa mudança no cotidiano escolar e os desafios enfrentados com as novas formas de interação propostas:

O uso da tecnologia afetou também a participação das famílias nas propostas escolares. As propostas eram enviadas online e, em alguns casos, a família retirava um caderno de atividades na escola. No entanto, percebi que os cadernos de atividades enviados conforme orientação da Unidade de Gestão Educação e preparados pela equipe escolar não atendiam às necessidades das crianças com TEA. Uma mãe ligou desesperada para a escola, pois tinha dois filhos com esse transtorno e relatou que seus filhos não conseguiam assistir às aulas. Ela disse que as tarefas eram difíceis, as clínicas de terapias estavam fechadas e que não sabia mais o que fazer. Quando ouvi o relato da mãe, peguei o meu carro e fui até a escola. Peguei barbante e tecidos. As ruas estavam desertas devido à pandemia, com lojas fechadas e a cidade praticamente abandonada. Procurei uma costureira que conhecia, peguei alguns outros tecidos, botões e zíperes, e fui para a minha casa, onde costurei dois tapetes sensoriais. Gravei um vídeo ensinando à mãe como usar os tapetes e enviei para ela. A mãe, ainda insegura, respondeu que não sabia como fazer. Percebi o quanto ela estava desesperada e decidi ir até a casa da família. Lá, brinquei com as crianças no chão, mostrando à mãe como poderia trabalhar com os filhos de forma mais interativa e sensorial. Esse gesto de apoio prático e afetivo foi crucial para eu ajudar aquela mãe a superar o medo e a insegurança naquele momento tão difícil. Fiquei com muito medo, a contaminação ainda era muito grande e não tínhamos tomado a vacina no Brasil.

Ao criar os tapetes sensoriais, foi proporcionada uma forma de “brincadeira” que não era apenas uma atividade de prazer, mas também uma oportunidade de aprendizado, na qual as regras

e os limites precisavam ser adaptados à realidade das crianças – especialmente porque a situação educacional se tornara mais difícil devido ao fechamento de escolas e clínicas de terapia. No entanto, a adaptação do brinquedo para um formato interativo e sensorial revela uma forma de resistência e de “emancipação” diante das restrições impostas pela pandemia. A criança não estava mais limitada ao formato tradicional de atividades, mas, ao interagir com os tapetes sensoriais, era capaz de aprender por meio da experiência e do prazer.

O que Vygotsky (1994) chama de paradoxo do brinquedo – em que a criança lida com um significado “alienado” em uma situação real – se reflete nessa abordagem com o tapete sensorial. O significado “alienado” pode ser visto aqui como a forma de brincar com materiais que, à primeira vista, não estão diretamente ligados ao aprendizado escolar, mas que, de maneira lúdica e criativa, ainda proporcionam desenvolvimento. Ao mesmo tempo, essa prática possibilitou que a mãe e as crianças negociassem com a realidade (os materiais didáticos que não atendiam às suas necessidades) e com as regras (a exigência de aprender de forma estruturada, mas prazerosa).

Quando Vygotsky (1994) fala sobre a “subordinação a regras” no contexto do brincar, ele descreve o processo pelo qual a criança, ao brincar, aprende a lidar com limitações e desafios de forma construtiva. No caso das crianças com TEA, essas regras precisam ser adaptadas às suas particularidades, e a intervenção prática da gestora, interagindo com elas e com a mãe, foi uma forma de estabelecer regras mais acessíveis, que favorecessem o desenvolvimento emocional e cognitivo ao mesmo tempo em que respeitavam suas necessidades sensoriais.

O gesto de apoio – ao ir até a casa da família e mostrar, de maneira prática, como os tapetes poderiam ser utilizados para integrar aprendizado e prazer – reflete também o processo de “emancipação” da criança, que passa a ser mais ativa na construção de seu próprio conhecimento. A gestora, ao agir com sensibilidade, mostrou à mãe e às crianças como a aprendizagem pode ser ao mesmo tempo prazerosa e desafiadora, criando uma atmosfera em que as crianças estavam mais aptas a lidar com os desafios de aprender e brincar de maneira adaptada às suas necessidades.

Destaco, ainda, a importância da empatia e da adaptabilidade no processo educacional, especialmente em tempos de crise. Por meio do brincar, foi possível encontrar um caminho que, mesmo diante das dificuldades, fosse prazeroso e enriquecedor, abrindo possibilidades de aprendizado em um contexto tão desafiador.

Na situação descrita, no contexto da pandemia, quando a mãe entrou em contato relatando as dificuldades dos filhos com as atividades enviadas *online*, a gestora não apenas reconheceu a

experiência da família como um desafio, mas também se engajou ativamente na busca de soluções que pudessem gerar impacto real no desenvolvimento das crianças. Ao criar os tapetes sensoriais e ir até a casa da família para demonstrar seu uso, a gestora participou de uma experiência emocionalmente intensa, que transformou a prática pedagógica em um processo significativo para todos os envolvidos.

Esse gesto de apoio prático e afetivo foi essencial para transformar o medo em confiança – tanto para a mãe quanto para a gestora –, evidenciando como a experiência vivida e os significados nela atribuídos não apenas ressignificam a prática pedagógica, mas também contribuem para a criação de vínculos afetivos e emocionais fundamentais ao desenvolvimento das crianças e de suas famílias. O uso da tecnologia para envio de atividades *online* foi uma tentativa válida, mas não atendeu às necessidades de todas as crianças, especialmente aquelas com TEA, como evidenciado no relato da mãe. Ao ouvir seu desespero, a diretora não hesitou em agir, criando os tapetes sensoriais e oferecendo apoio prático – o que foi decisivo para ajudar a mãe a lidar com a situação e continuar o desenvolvimento dos filhos de forma interativa e sensorial.

6.3 RESSIGNIFICAÇÕES DAS FORMAÇÕES DOS PROFESSORES NO CONTEXTO DA PANDEMIA: A MESMA ESCOLA, PORÉM OUTRA

A ideia de “ressignificação” está ligada ao processo de atribuir novos sentidos a uma prática, realidade ou experiência. No contexto educacional, isso implica a maneira como as gestoras adaptaram suas abordagens, estratégias e perspectivas diante dos desafios impostos pela pandemia.

Quando me refiro à “mesma escola”, falo em termos físicos e institucionais: a escola permaneceu como espaço de aprendizagem, com seus professores, alunos e funcionários. No entanto, sua realidade foi profundamente afetada pelas transformações vividas durante a pandemia. Mesmo com a retomada das atividades presenciais ou híbridas, a escola já não era mais a mesma – no sentido de sua dinâmica de funcionamento, de sua estrutura e até do modo como o ensino era oferecido. “Porém outra”: essa expressão se refere às mudanças significativas que aconteceram na prática pedagógica, na gestão escolar, nas relações interpessoais e na adaptação às novas tecnologias e aos métodos de ensino. Nós, gestoras, tivemos de ressignificar o nosso trabalho, desenvolver novas formas de liderança e gestão, além de aprender a lidar com questões emocionais e sociais que antes não faziam parte diretamente de nossas atribuições – como o impacto da pandemia nas famílias e no bem-estar de alunos e professores.

Além de gerir a escola, passamos a nos preocupar mais com o lado emocional de professores e estudantes, criando um ambiente de apoio para lidar com o estresse, a ansiedade e as dificuldades emocionais provocadas pela crise sanitária. Também tivemos de revisar o que realmente importa na educação: questões como inclusão, acesso a recursos básicos e promoção do bem-estar passaram a ser priorizadas. O foco deixou de ser exclusivamente o conteúdo curricular e passou a incluir a garantia de que todos os alunos tivessem condições reais de aprender, mesmo com as limitações impostas pela pandemia.

A expressão “a mesma escola, porém outra” reflete, assim, as mudanças profundas e transformadoras ocorridas na gestão escolar durante esse período. Nós, gestoras, tivemos de nos adaptar a uma nova realidade, ressignificando nossas funções e práticas de liderança para responder às novas demandas da educação. A escola, embora fisicamente a mesma, foi modificada em sua dinâmica, nas relações e na forma como os processos educacionais passaram a ser conduzidos.

Ao mergulhar nesta última parte da análise narrativa, busquei não apenas expor, mas também externalizar aquilo que mais me tocou durante esta pesquisa. Embora o foco esteja na gestão escolar durante a pandemia, trata-se também de pessoas, sentimentos e histórias que entrelaçam nossa prática no chão da escola. E, com isso, surgem perguntas que ressoam profundamente: Será que tudo o que vivemos realmente transformou nossa profissão? Acrescentou algo à nossa identidade como gestoras? Ou será que, com o tempo, esse período se dissipará de nossas memórias, tornando-se apenas mais uma fase distante? Como nossas vidas profissionais e pessoais se entrelaçam e se modificam, dentro e fora das escolas, em tempos tão desafiadores? Será que todas essas emoções, angústias, indignações e até superações tiveram, de fato, um valor real para nós? O que, hoje, podemos perceber nas escolas em relação ao trabalho de formação de professores no contexto da pandemia e das aprendizagens, considerando que, de algum modo, a covid-19 ainda faz parte de nossas realidades?

Passei longos dias imersa nas leituras, absorvendo histórias e reflexões, e me dedicando à tarefa de textualizar as narrativas de forma que fizesse sentido para mim e para os outros. Cada palavra, cada parágrafo, foi como um fio que me conduzia por um caminho de descobertas e ressignificações. A tarefa de organizar pensamentos e sentimentos, refletir sobre os relatos e construir uma análise sólida tornou-se, além de um exercício acadêmico, uma jornada pessoal de encontro e reencontro com a minha própria prática como gestora – e com as experiências de todas as pessoas que, generosamente, compartilharam suas histórias.

Nossa identidade, portanto, se constrói nesse movimento dinâmico e constante. Não é apenas o reflexo do que vivemos individualmente, mas também o resultado do encontro com outras histórias, que se tornam parte de nós, nos ajudam a ressignificar o que somos e ampliam nossos horizontes. A identidade, nesse processo, não é algo fixo, mas fluido – molda-se e se transforma na interação constante entre o que somos e o que nos cerca. Assim, o eu não se constrói isoladamente, mas no encontro com o outro, com o coletivo, com o social. É nesse entrelaçamento de histórias e significados que encontramos o verdadeiro sentido de quem somos. Conforme Vigotski (2000, p. 56), “[...] nos tornamos nós mesmos através dos outros”.

Analisar os desafios enfrentados pelas gestoras escolares na reconstrução das práticas pedagógicas da Educação Infantil no contexto da pandemia, com ênfase na adaptação do currículo e em novas metodologias, envolve compreender as necessidades de flexibilização e inovação para atender às especificidades das crianças em um cenário de retomada gradual e reconfiguração do ensino. Com base nessa intencionalidade, nossas narrativas revelam como esse processo de adaptação curricular aconteceu.

A Coordenadora Pedagógica **Raquel de Queiroz**, da escola **Aldeia do Saber**, compartilhou um relato que evidencia a complexidade e o esforço coletivo para tornar o currículo possível, mesmo diante de tantas limitações:

Tive de pensar nas formações articuladas com o PPP da escola, pois eu não queria perder a essência da comunidade escolar e do trabalho que era feito no chão da escola. No começo, era como se estivéssemos reiniciando tudo. Como levar as propostas que aconteciam na escola para as casas das crianças com a mesma qualidade? O currículo precisou ser revisto, especialmente nas primeiras etapas da Educação Infantil, porque percebemos que as crianças haviam perdido muito da interação social e da aprendizagem sensorial que é fundamental nesse estágio. Lembro-me de que nos dedicamos muito ao estudo da educação antirracista, aprendemos sobre os povos indígenas e como poderíamos integrar essas questões ao nosso currículo. Recordo que as professoras pesquisavam sobre brincadeiras, arte e músicas indígenas, liam artigos, eu trazia vídeos disparadores que abordavam a temática, e eles aplicavam a mesma prática com as crianças por meio de videoaula.

O processo de adaptação curricular nas escolas durante o contexto da pandemia, como narrado pela Coordenadora Pedagógica Raquel de Queiroz, pode ser compreendido à luz do conceito de *perejivanie*, na perspectiva de Blunden (2016), com base em Vigotski. A adaptação curricular foi um processo repleto de desafios e transformações, em que gestoras e educadores precisaram agir de forma ativa e criativa, lidando com perdas significativas que as crianças haviam experimentado, como a falta de interação social e a aprendizagem sensorial.

Esse processo de adaptação reflete a ideia de *perejivanie* como uma experiência que não é apenas cognitiva ou emocional, mas também volitiva e subjetiva, como descrito por Blunden (2016). As professoras, ao trazerem novas abordagens para ensinar de forma remota, estavam ativamente buscando soluções – como o uso de vídeos sobre temas como educação antirracista e povos indígenas –, o que se relaciona ao desejo de preservar a essência da prática pedagógica da escola, mesmo diante das dificuldades impostas pela pandemia.

Ao considerar o conceito de *perejivanie* como um fenômeno que envolve “o que é feito e sofrido” e que ocorre ao longo do tempo em “estágios”, pode-se perceber que nós, gestoras, e a equipe escolar estávamos vivenciando e moldando novas formas de ensino, enfrentando o dilema de como proporcionar o mesmo nível de qualidade, ainda que de forma virtual. As trocas de experiências durante as formações, os estudos realizados e as adaptações das práticas pedagógicas refletem a natureza dinâmica de *perejivanie* como um processo ativo e transformador, que não apenas responde aos desafios, mas busca criar significados e novas abordagens.

Diretoras e coordenadoras de escola demonstraram consciência da necessidade de manter a identidade da escola e respeitar os valores que sempre nortearam sua prática pedagógica. O PPP é visto como continuidade – indicando que, embora o cenário tenha mudado drasticamente, a essência do trabalho educacional da escola não pode ser abandonada. Isso reflete uma liderança pedagógica que, mesmo diante das adversidades, busca preservar o núcleo do trabalho, sem perder de vista as transformações exigidas pelo momento histórico. Trata-se do reconhecimento de que o retorno ao presencial não é uma simples restauração das práticas anteriores, mas uma reinvenção necessária.

A gestão escolar vivenciou uma transição de um modelo de ensino que antes se adequava à realidade da sala de aula para um modelo remoto e, posteriormente, híbrido. Esse processo de adaptação não se limita a uma mudança externa, mas envolve uma transformação interna, na qual cada integrante da comunidade escolar, especialmente a equipe pedagógica, precisou reconstruir constantemente sua prática.

A formação continuada refletiu a compreensão de que o desenvolvimento profissional dos educadores é essencial para lidar com a complexidade de qualquer cenário educacional. A articulação com textos, artigos e recursos formativos, como vídeos disparadores, evidencia um esforço para manter os professores atualizados e reflexivos. A inovação pedagógica da gestora, em tempos de pandemia, proporcionou aos professores vivências que uniram teoria e prática – com

brincadeiras, arte e músicas indígenas –, ilustrando o compromisso da gestão com a integração da cultura das crianças e da comunidade no processo educativo.

A adaptação do currículo para incluir essas práticas culturais não apenas respeita as identidades dos alunos, mas também enriquece os processos de aprendizagem, tornando-os mais inclusivos, dinâmicos e sensoriais. O uso de recursos como videoaulas e o retorno ao ensino presencial com essas atividades, mesmo com as limitações do contexto, são formas de garantir que a aprendizagem não se reduza ao ensino acadêmico, mas abarque as múltiplas dimensões da experiência humana.

Durante a pandemia, nós, gestoras desta pesquisa, enfrentamos o enorme desafio de manter a qualidade pedagógica enquanto lidávamos com as limitações impostas pelo isolamento e pelas novas realidades da educação remota. Sabíamos que a reconstrução das práticas pedagógicas exigiria tempo e reflexão. Incentivamos a troca de experiências entre os professores por meio de grupos de discussão, permitindo que compartilhassem suas próprias práticas, dúvidas e aprendizados. Esse movimento não apenas reforçou a confiança entre os educadores, mas também permitiu a criação de soluções colaborativas, em um processo de aprendizagem contínua, como propõem Ferholt e Nilsson (2016), ao destacarem a ideia de que a adaptação acontece em “estágios” e constitui um trabalho coletivo e progressivo.

A integração de temas como educação antirracista e culturas indígenas foi uma estratégia da gestora Raquel de Queiroz para assegurar que a adaptação pedagógica não se limitasse a técnicas de ensino, mas fosse também sensível às questões socioculturais do contexto. Esse compromisso com a história e a cultura local fez com que a prática pedagógica se tornasse mais significativa e conectada às realidades dos alunos e suas famílias. Ao mesmo tempo, ela refletia respeito pela experiência de cada educador, considerando seus desafios emocionais e profissionais e reconhecendo-os como agentes de mudança e transformação. Nesse contexto, o ato de formar ganhou um novo significado: era preciso, antes de tudo, fortalecer o coletivo, incentivar a autoconfiança e reconhecer os limites e as potencialidades de cada educador diante das novas exigências.

A Diretora **Clarice Lispector**, da escola **Jardim Secreto**, relatou com sensibilidade como esse processo aconteceu em sua unidade, destacando o protagonismo das educadoras na construção de uma nova forma de aprender e ensinar:

As educadoras também estavam muito inseguras no começo. Muitas delas tinham vergonha de gravar vídeos, de aparecer na câmera, e o medo de não fazerem bem-feito era grande. Eu sabia o quanto isso era desafiador, então, para incentivá-las, fiz uma formação focada no uso da tecnologia e na construção da confiança. Nos primeiros momentos, eu mesma gravava as histórias e as enviava para as famílias. Mas, com o tempo, as educadoras começaram a se sentir mais confiantes. Eu sempre dizia para elas: “Não tem problema se a moto passar, se o cachorro latir, o vídeo vai ser caseiro e, com isso, vai mostrar a nossa verdade”. Com o passar do tempo, elas começaram a se soltar mais. Começaram a gravar sozinhas, a compartilhar suas ideias, a comentar nas formações. Lembro de uma educadora dizendo: “Você viu aquele programa que ensinou a editar vídeo? Fica melhor assim”. Outra comentou: “Quando gravo no quarto, fica mais fácil, porque tem menos barulho”. A cada dia, todas nós íamos nos adaptando e, de certa forma, nos autoformando. Isso foi muito bonito de ver: as educadoras se ajudando, trocando experiências e se fortalecendo umas às outras.

A experiência das educadoras que estavam inseguras no começo ao gravar vídeos e usar a tecnologia reflete o conceito de *perejivanie*, tal como é discutido por Veresov e Fleer (2016). O conceito de *perejivanie* está diretamente relacionado ao desenvolvimento pessoal e coletivo que surge a partir da vivência de desafios e a como essas experiências, quando compartilhadas em um ambiente seguro, promovem transformações qualitativas no ambiente social e no desenvolvimento do indivíduo.

No contexto das educadoras, inicialmente, muitas estavam inseguras e com medo de não fazer as coisas “perfeitamente”, o que pode ser visto como reflexo de um momento de autocrítica e incerteza – algo muito comum quando nos deparamos com algo novo e desafiador. A gestora, ao perceber essas inseguranças, não apenas ofereceu formação técnica, mas também construiu um ambiente de confiança e aceitação. Ela mesma começou o processo de gravação, demonstrando que a vulnerabilidade era aceitável e que a imperfeição fazia parte do processo de aprendizagem. Isso criou um espaço de *perejivanie*, onde a transformação não ocorreu apenas no domínio técnico da tecnologia, mas também nas relações interpessoais e no desenvolvimento emocional das educadoras.

Conforme as educadoras se sentiam mais seguras e começavam a se apoiar mutuamente, compartilhando experiências e descobertas, o ambiente de aprendizagem passou a ser cada vez mais colaborativo. Elas passaram a gravar sozinhas, trocar dicas sobre como melhorar os vídeos e lidar com desafios do dia a dia, como o barulho. Esse processo de adaptação e autoformação exemplifica a vivência de *perejivanie*, em que o ambiente social – formado pela troca de experiências entre educadoras e pela confiança mútua – se transforma em um espaço de

crescimento qualitativo, no qual não só as habilidades técnicas se aprimoram, mas também o desenvolvimento emocional e a construção de confiança.

Esse desenvolvimento qualificado do grupo de educadoras, por meio da troca de experiências e do apoio mútuo, teve, sem dúvida, impacto direto no ambiente de aprendizagem das crianças. Quando as educadoras começaram a se sentir mais seguras e empoderadas, isso se refletiu na forma como interagiam com os alunos e em como suas práticas pedagógicas se transformaram.

A Coordenadora Pedagógica **Raquel de Queiroz**, da escola **Aldeia do Saber**, compartilhou um exemplo significativo de como sua equipe adaptou o currículo para manter o vínculo com as crianças e valorizar a diversidade cultural:

Diante da dificuldade de acesso à internet em muitas famílias, o projeto buscava levar atividades educativas que não dependessem de conexão online. Uma das ações foi o envio de brincadeiras de diferentes culturas, para valorizar as tradições e práticas de grupos marginalizados, como as culturas afro-brasileira, indígena e ribeirinha. Essas atividades eram cuidadosamente pensadas para que as crianças pudessem se conectar com essas culturas sem o uso de tecnologias complexas. Além disso, o projeto também incluía receitas tradicionais de alimentos típicos dessas culturas, permitindo que as famílias criassem experiências de aprendizagem em casa.

O conceito de *perejivanie*, conforme discutido por Veresov e Fleer (2016), refere-se à maneira como o ambiente social pode ser refratado e transformado, trazendo desenvolvimento qualitativo que muda o curso do desenvolvimento das crianças. No caso do projeto cultural desenvolvido, as atividades educativas que não dependiam de tecnologias complexas – como brincadeiras e receitas de diferentes culturas – representaram essa transformação do ambiente social: foram planejadas para integrar as crianças e suas famílias em um processo educativo que levasse em conta suas realidades e identidades culturais.

O envio dessas atividades culturais não apenas proporcionou aprendizagem de conteúdos relacionados à diversidade cultural (como as culturas afro-brasileira, indígena e ribeirinha), mas também moldou um ambiente que se adaptava às condições de vida das famílias. Ao valorizar as tradições e práticas de grupos marginalizados, o projeto criou um ambiente social mais inclusivo e enriquecido, no qual as crianças puderam aprender não só por meio de tecnologias avançadas, mas também a partir da vivência cultural cotidiana, promovendo um aprendizado profundamente social e cultural.

Além disso, ao envolver as famílias nos processos de aprendizagem e permitir que elas criassem experiências educacionais em casa, o projeto se alinha com o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Vygotsky (1984). Nas palavras do autor, a ZDP

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1984, p. 97).

Assim, a ZDP é o espaço onde a aprendizagem acontece com o apoio de uma pessoa mais experiente, seja um adulto, educador ou outro colega. Aqui, a participação dos pais ou cuidadores na mediação do aprendizado é essencial, pois eles ajudam as crianças a alcançarem um nível superior de conhecimento, algo que não seria possível sem esse apoio. Isso se alinha à ideia de que o desenvolvimento não é um processo isolado, mas ocorre de forma interdependente no contexto social.

O aprendizado não se restringe ao espaço formal de instrução, mas acontece no cotidiano das crianças, mediado pelas práticas culturais e sociais. Dessa forma, o aprendizado não apenas reforça o conhecimento acadêmico, mas também promove o desenvolvimento de uma identidade cultural mais rica e conectada às suas raízes – um desenvolvimento mais holístico e profundo.

Ao olhar para as práticas da Coordenadora Raquel de Queiroz a partir da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, é possível compreender, portanto, como o projeto, ao trabalhar com o contexto social e cultural das crianças, criou um ambiente de aprendizagem que não só facilitou o desenvolvimento cognitivo, mas também contribuiu para o fortalecimento de laços sociais, culturais e familiares. Essas experiências de aprendizagem, apoiadas pela mediação das famílias e pela conexão com as raízes culturais das crianças, exemplificam como o ambiente social pode ser transformado qualitativamente, promovendo um desenvolvimento mais significativo e integral.

A gestora **Raquel de Queiroz**, da escola **Aldeia do Saber**, completou em sua narrativa esse olhar sobre o protagonismo das famílias e a importância da criatividade na construção de propostas pedagógicas adaptadas:

Durante a pandemia, a situação exigiu muita criatividade e adaptação por parte da escola, e a família desempenhou um papel fundamental nesse processo. As propostas pedagógicas passaram a ser adaptadas para refletir esse contexto. Se as famílias não tinham tintas disponíveis, por exemplo, as crianças podiam utilizar elementos naturais como urucum e terra

para pintar. Se não tivessem cola, poderiam fazer cola caseira com recursos simples e acessíveis, estimulando tanto a aprendizagem prática quanto a sustentabilidade.

Esses dados revelam uma adaptação pedagógica criativa e contextualizada, alinhada à perspectiva de que a aprendizagem deve ser flexível e responder às necessidades do ambiente e da comunidade. A escola, ao adaptar as propostas pedagógicas de maneira prática e acessível, levou em consideração as condições reais das famílias, utilizando recursos simples e naturais.

A utilização de materiais alternativos, como urucum, terra e cola caseira, também fomenta a ideia de aprendizagem ativa, na qual as crianças são incentivadas a experimentar e aprender por meio de processos práticos, além de estimular a criatividade e a sustentabilidade. Essas adaptações contribuem para o desenvolvimento da autonomia das crianças, ao mesmo tempo em que valorizam a participação ativa das famílias, que se tornam coautoras do processo educativo.

A Diretora **Clarice Lispector**, da escola **Jardim Secreto**, também contribuiu significativamente com estratégias criativas que envolveram as famílias de maneira afetiva e participativa, garantindo o vínculo pedagógico mesmo a distância:

Foi então que eu tive a ideia de enviar brinquedos, livros e jogos. Quinzenalmente, as famílias vinham até a escola para trocar os kits. Cada “kit” era composto por materiais que pudessem ser usados para atividades simples, mas que mantivessem as crianças engajadas e aprendendo de alguma forma. O kit podia incluir brinquedos educativos, livros de histórias, jogos de encaixar ou até materiais para desenhar. Com isso, conseguimos, de algum modo, garantir que essas crianças tivessem algo para interagir com a educação, mesmo sem a tecnologia.

A adaptação das propostas pedagógicas, ao incluir atividades simples e práticas como brinquedos educativos e jogos, nos remete à vivência integradora, que é um dos aspectos centrais do conceito de *perejivanie*, discutido por Blunden (2016) e Ferholt e Nilsson (2016). Nesse sentido, *perejivanie* pode ser entendida como uma experiência total, que envolve tanto a ação prática quanto a vivência subjetiva de cada ator/sujeito.

Os *kits* enviados pela escola foram uma forma de a comunidade escolar enfrentar os desafios impostos pela pandemia. A falta de acesso a materiais tradicionais foi, então, um problema que exigiu ação, adaptação e criatividade. A ideia de substituir materiais escassos por alternativas simples – como o uso de elementos naturais para pintar e a criação de cola caseira – reflete a “unidade que inclui a vontade” e o trabalho de uma experiência, como mencionado por Blunden (2016). Essa ação não apenas envolveu a adaptação dos materiais, mas também o processo contínuo

de aprendizado e de “trabalho” da experiência, uma vez que cada família e criança precisaram se engajar na experimentação e na criação de soluções que fossem adequadas às suas realidades.

Cada família vivenciou a experiência de forma única, mas, ao mesmo tempo, havia uma objetividade compartilhada: o objetivo comum era garantir que as crianças mantivessem um envolvimento com o processo educativo, apesar das limitações. Isso ressoa com a definição de *perejivanie* como uma experiência que é vivida ativamente ao longo do tempo e que envolve um processo de adaptação contínua.

Esse processo de adaptação e transformação também reflete a ideia de que *perejivanie* lida com problemas e promove o desenvolvimento qualitativo. Durante a pandemia, o problema não era apenas a falta de acesso à tecnologia, mas também a necessidade de manter a aprendizagem ativa e significativa para as crianças. O envio dos *kits*, portanto, foi uma maneira de trabalhar esse problema e promover um aprendizado que fosse mais do que apenas acadêmico; foi um processo de desenvolvimento qualitativo, envolvendo criatividade, colaboração e adaptação. Cada troca de *kits* não foi apenas uma transação de materiais, mas também uma oportunidade de transformação na maneira como as famílias e as crianças se relacionavam com a aprendizagem durante a pandemia.

O papel dos brinquedos na aprendizagem das crianças, especialmente no que diz respeito ao prazer e ao desenvolvimento das habilidades cognitivas, também é fundamental. Para Vygotsky (1994, p. 107), as crianças tendem a seguir o “caminho do menor esforço”, ou seja, fazem aquilo de que mais gostam, porque os brinquedos, como objetos de prazer, atraem sua atenção e motivação. No entanto, esse prazer também leva as crianças a aprenderem a seguir regras e a adiar a satisfação imediata de seus desejos. Quando a criança se submete às regras do jogo ou do brinquedo, ela aprende a renunciar a uma ação impulsiva – o que é um passo importante no seu desenvolvimento cognitivo e social.

Relacionando isso ao exemplo do projeto e ao envio de brinquedos, livros e jogos para as famílias, podemos perceber que a ideia de utilizar esses materiais como ferramenta de aprendizagem vai além do simples entretenimento. Os *kits* enviados não apenas mantinham as crianças engajadas, mas também proporcionavam um ambiente de aprendizagem no qual elas podiam experimentar novas formas de interação, seguir regras e se sujeitar a desafios mais complexos – como o processo de completar um quebra-cabeça ou compreender uma história. Esse processo de “renúncia” ao prazer imediato (por exemplo, parar de brincar livremente para seguir

as regras de um jogo ou realizar uma tarefa) é, conforme Vygotsky (1994), um caminho para o prazer que advém da superação de dificuldades cognitivas.

O envio desses *kits* também se alinha à ideia de que a aprendizagem é mais do que um processo passivo; ela deve envolver a criança de maneira ativa, tornando o aprendizado mais agradável e ligado a atividades que despertam seu interesse. O prazer de brincar com esses materiais educativos pode ajudar a criança a internalizar conceitos mais complexos, como a disciplina e a paciência, essenciais para o desenvolvimento do seu pensamento lógico e de suas habilidades sociais.

Uma outra ressignificação importante foi o **acolhimento às famílias**. Diante de um cenário de incertezas, medos e exaustão emocional, a escola precisou ir além do seu papel tradicional, tornando-se um espaço de escuta, empatia e apoio às múltiplas necessidades das comunidades atendidas. As gestoras compreenderam que cuidar da relação com as famílias era também cuidar do processo educativo das crianças.

A Coordenadora Pedagógica **Cora Coralina**, da escola **Jardim Secreto**, compartilhou uma experiência que evidencia como esse acolhimento ultrapassou o campo pedagógico, fortalecendo vínculos humanos e afetivos:

Muitas vezes, as reuniões com os pais precisavam ser agendadas fora do horário de trabalho, às 20 horas, porque esse era o único momento disponível para eles, depois de um dia exaustivo de cuidados e lutas diárias. E, nesses encontros, não se tratava apenas de discutir o progresso educacional das crianças, mas, sobretudo, de entender como estavam as famílias emocional e socialmente. Eu, que tinha o compromisso de educar, me via sendo chamada a ser uma ouvinte atenta, a compreender os medos, as tensões e as perdas que tantos estavam vivendo. A pandemia trouxe à tona uma dor que não se limitava à sala de aula, mas invadia os lares, e eu, sem ser formada em Assistência Social ou Psicologia, precisei me tornar um ponto de apoio para pais e alunos, mediando e fazendo a gestão dessas emoções.

Na experiência narrada, em que a Coordenadora se torna não apenas uma educadora, mas também uma ouvinte e apoio emocional para as famílias durante a pandemia, podemos estabelecer uma relação com os conceitos de *sentido* e *perejivanie*, conforme discutido por González Rey (2009), em uma perspectiva vigotskiana. Esses conceitos enfatizam que as emoções e os estados subjetivos não são apenas respostas externas, mas produções genuinamente subjetivas que fazem parte de um processo contínuo de desenvolvimento e aprendizado.

Ao lidar com as emoções e dificuldades dos pais, a Coordenadora estava envolvida em um processo de desenvolvimento contínuo, tanto emocional quanto cognitivo. Ela não apenas mediava

os sentimentos das famílias, mas também vivenciava esse processo com elas, de forma subjetiva e integrada, como um momento de transformação. Como menciona González Rey (2009), *sentido* e *perejivanie* não são entidades separadas, mas se apresentam como unidades organizadas dentro da experiência do sujeito, em que emoções e aprendizado estão intimamente interligados.

As emoções, como destaca González Rey (2009), são entendidas não como algo que apenas reage a influências externas, mas como produções subjetivas que moldam o ser humano de maneira profunda e contínua. A educadora, ao lidar com o medo, as tensões e as perdas vividas pelas famílias, tocava diretamente essas emoções e, ao mesmo tempo, se permitia ser transformada por elas. Esse processo de gestão emocional se relaciona aos processos de *perejivanie*, um movimento contínuo de adaptação e aprendizado que envolvia não apenas as famílias, mas também a educadora, desafiada a expandir sua atuação profissional para além da educação formal.

Tanto o conceito de *sentido* quanto o de *perejivanie* podem ser, portanto, vistos como centrais para compreender a dinâmica descrita. A gestora não estava apenas “ensinando” ou “facilitando” o aprendizado; ela estava ativamente envolvida em um processo de mediação emocional e subjetiva que se estendia além das fronteiras tradicionais da educação e adentrava os aspectos mais íntimos das vidas das famílias. Esse movimento de adaptação, acolhimento e transformação é uma vivência de *perejivanie*, em que o aprendizado e o crescimento acontecem tanto em termos emocionais quanto cognitivos, em uma relação contínua e integrada com as experiências vividas.

Ao agir como mediadora das emoções e tensões das famílias, a Coordenadora se coloca no papel de facilitadora das interações sociais e afetivas entre a escola e as famílias, criando um ambiente de apoio mútuo. Embora seu foco inicial fosse a educação, ela reconheceu que a aprendizagem das crianças é profundamente afetada pelas condições emocionais e psicológicas de suas famílias. Isso se alinha à visão de Vygotsky (1994), que sustenta que os adultos e educadores desempenham um papel fundamental na mediação do desenvolvimento das crianças, não apenas no âmbito cognitivo, mas também nas suas interações emocionais com o mundo.

No contexto da pandemia, a formação docente também precisou ser ampliada para além das dimensões técnicas e pedagógicas. Formar professoras, naquele momento, significou acolher, escutar, fortalecer emocionalmente e criar espaços de cuidado mútuo. Era necessário compreender que o desenvolvimento profissional não se desvincula do bem-estar pessoal – e que a formação

acontece também nas pequenas práticas cotidianas, nos gestos de afeto e nas estratégias de enfrentamento emocional.

A Diretora **Cecília Meireles**, da escola **Aldeia do Saber**, compartilhou um relato que revela como esse cuidado com o emocional influenciou diretamente o modo como ela conduziu os processos formativos com sua equipe:

Foi então que, nos finais de semana e à noite, comecei a costurar. No começo, eram apenas máscaras. Era um momento de silêncio, de introspecção, de focar em algo simples e produtivo para aliviar a ansiedade. Aos poucos, essa prática foi se tornando mais do que um passatempo. Ela me ajudou a cuidar da minha saúde mental e, como gestora, percebi que poderia levar essa ideia para as educadoras da escola também. Propus, então, que fizéssemos uma formação, algo coletivo, para que todos nós pudéssemos costurar máscaras e, ao mesmo tempo, cuidar de nossas emoções. Algumas educadoras aderiram à ideia e começaram a costurar junto comigo, criando algo não só de proteção, mas também de acolhimento. Para muitas de nós, costurar se tornou uma válvula de escape, uma maneira de nos conectarmos com o momento presente e, ao mesmo tempo, com algo que fazia sentido no contexto da pandemia. Naquele período, a prefeitura começou a distribuir cestas básicas para as famílias. Era uma ação do Departamento de Alimentação e Nutrição, cuja ideia era garantir que as crianças, mesmo fora da escola, continuassem recebendo alimentos básicos. Sempre que as famílias vinham retirar a cesta básica, nós dávamos uma máscara de pano, pois sabíamos que a proteção era tão importante quanto o alimento.

A narrativa sobre a experiência de costurar durante a pandemia, tanto como uma prática pessoal de autocuidado quanto como uma ação coletiva para as educadoras, pode ser relacionada ao conceito de *perejivanie* e à reflexão proposta por Vigotski sobre o impacto do meio ambiente e das experiências emocionais.

O ato de costurar, no início um momento de silêncio e introspecção, serviu como uma forma de *perejivanie* para a gestora. Esse processo não foi apenas uma atividade mecânica, mas uma vivência subjetiva e emocional para lidar com a ansiedade e o estresse da pandemia. Conforme a gestora se envolveu nessa prática, ela percebeu que essa vivência poderia ser compartilhada com as educadoras, permitindo que, juntas, cuidassem de suas emoções de forma coletiva. A ideia de costurar máscaras não apenas simbolizou uma proteção física contra o vírus, mas também um gesto de acolhimento emocional, permitindo que as educadoras se conectassem com o presente, com suas próprias emoções e com as necessidades daquele momento.

Além disso, o fato de as educadoras, ao costurarem juntas, estarem também criando algo que poderia ser distribuído às famílias da comunidade reforça a ideia de que a experiência emocional, embora vivida subjetivamente, também se reflete em um impacto coletivo. Quando entregavam as máscaras com as cestas básicas, não estavam apenas fornecendo um recurso físico,

mas oferecendo uma resposta emocional e simbólica ao sofrimento e às necessidades das famílias. Esse gesto de cuidado e acolhimento reverberava em ambos os lados, afetando tanto quem entregava quanto quem recebia, formando uma rede de apoio emocional e social.

O conceito de *perejivanie* aqui pode ser interpretado como um processo de desenvolvimento emocional contínuo, em que a experiência pessoal de introspecção e de lidar com as emoções é compartilhada e transformada por meio da ação coletiva. Ao perceber que sua prática pessoal de costurar ajudava a aliviar a ansiedade, a gestora levou essa experiência para o coletivo de educadoras, criando um espaço onde o autocuidado e o apoio mútuo se tornaram instrumentos de resistência e fortalecimento emocional. Essa transformação de uma ação simples em uma experiência acolhedora e coletiva reflete como ambiente, emoções e práticas cotidianas se entrelaçam para promover o bem-estar e o desenvolvimento psicológico de todos os envolvidos.

Ao integrar a vivência subjetiva de costurar e o impacto que essa experiência teve nas educadoras e na comunidade, podemos compreender como a relação com o ambiente e com as experiências emocionais pode transformar não só o desenvolvimento pessoal, mas também o coletivo. No contexto da pandemia, essa vivência não se restringe ao cuidado individual, mas se estende ao cuidado partilhado, refletindo a interação dinâmica entre ambiente, experiência emocional e desenvolvimento humano.

A Diretora **Clarice Lispector**, da escola **Jardim Secreto**, compartilhou uma experiência potente de mobilização e cuidado coletivo, que envolveu professores, famílias e comunidade em torno da ideia de continuidade e presença:

Eu sentia que precisávamos fazer algo para mostrar à comunidade que a escola estava viva e atuante, que estávamos cuidando de tudo para que, quando o momento chegasse, estivéssemos prontos para receber as crianças de volta. E foi aí que surgiu a ideia de criar uma ação na escola, a qual dei o nome de “A ESCOLA CONTINUA VIVA E ATUANTE”. Queria que fosse uma ação visível, algo que marcasse aquele período e mostrasse a todos o quanto estávamos trabalhando, mesmo a distância, para manter a escola ativa e presente. A parceria foi com um querido da nossa cidade, um fotógrafo que sempre estava disposto a nos ajudar com os banners – e ele entrou nesse projeto com todo o coração. As famílias também se envolveram. Enviaram fotos das crianças realizando as atividades dos cadernos que mandamos para casa, mostrando como estavam se dedicando às propostas, mesmo sem estarem fisicamente na escola. Cada foto enviada representava o esforço, a continuidade do aprendizado e a conexão que mantínhamos, mesmo com todos os obstáculos. E assim fizemos. Criamos um banner enorme, que abraçou o muro da escola, com a mensagem clara: “A ESCOLA CONTINUA VIVA E ATUANTE”. Quando eu vi aquele banner no muro, me senti emocionada, como se aquele espaço representasse tudo o que estávamos vivendo. Era um símbolo de resistência, de que, apesar das dificuldades, a escola não havia parado. Ela continuava, de alguma forma,

viva e pulsante, com cada um fazendo o que podia para manter a educação e a conexão com as crianças.

A gestão escolar durante a pandemia passou por uma mudança profunda de paradigma, tanto na forma de administrar a escola quanto, principalmente, na maneira de manter a comunidade escolar coesa e ativa em um período de incertezas e desafios. Aqui, recorro brevemente à noção de drama em Vigotski. De acordo com Delari Jr. (2011), que se debruça sobre as obras de Vigotski para delinear esse conceito, o drama pode ser entendido como um processo “‘diacrônico’ (ao longo de sucessivos ‘atos’)” e, também, como uma dinâmica “sincrônica” (em um mesmo instante histórico da vida humana), concebida como “conflito” e “luta interior” (Delari Jr., 2011, p. 185). É nessa última perspectiva que mobilizo a noção de drama: a “[...] do drama no qual o próprio ser humano, como ser social, é o ‘ator’” (Delari Jr., 2011, p. 192).

O “drama vivo do pensamento verbal” (repleto do conflito da própria vida), visto na direção da verbalização, pode ganhar também dimensões sociopolíticas, pois em muitos momentos somos convocados não só a pensar, mas também a “dar nossa palavra”, e nisso também há escolhas, ganhos e perdas: “drama”. [...]. Somos interpelados pelas contribuições de Vigotski a conceber uma atividade volitiva produtora de sentidos que, a um só tempo, crie e produza também objetividade, melhores condições de vida material e potencialização do que temos de propriamente humano (Delari Jr., 2011, p. 194).

Assim, no drama vivenciado diante de situações que geram conflitos, novos significados são construídos e impelem a ação. A iniciativa “A ESCOLA CONTINUA VIVA E ATUANTE” exemplifica como a gestão escolar precisou se reinventar diante da pandemia. Em vez de simplesmente esperar que a situação se resolvesse, a gestão tomou a iniciativa de manter a escola visível, presente e funcional para os alunos, mesmo a distância. Nesse sentido, a escola não parou: ela se transformou, incorporando novas ferramentas e formas de engajamento, como o envio de atividades para casa e a parceria com as famílias. Esse processo de transformação promovido pela gestora reflete uma capacidade concreta de adaptação e resiliência diante de uma situação extrema.

Ao mesmo tempo, essas transformações na gestão escolar se voltam para uma nova dinâmica no relacionamento com as famílias e a comunidade. Ao envolver os responsáveis no processo educativo – como no envio de fotografias das crianças realizando atividades – a escola manteve a conexão emocional e pedagógica, algo essencial em tempos de distanciamento. Essa gestão colaborativa e comunitária não apenas organizou o ensino remoto, mas também assegurou

a continuidade do aprendizado e o sentimento de pertencimento, elementos fundamentais para a saúde mental e emocional de alunos e professores durante a pandemia.

A mensagem do *banner*, que marcou de forma visível o espaço da escola, não representou apenas resistência: tornou-se símbolo de transformação na gestão escolar. Ela não se limitou a administrar as circunstâncias adversas; ela as enfrentou com criatividade, reforçando a identidade da escola e seu papel na comunidade – um gesto fundamental para manter a motivação e o vínculo, mesmo sem presença física. Em termos de transformação da gestão escolar, o que se viveu durante a pandemia foi uma mutação profunda nas formas de liderança, que se tornaram mais adaptativas, colaborativas e comunicativas. Essa mudança foi essencial para manter a educação viva e atuante mesmo diante de desafios imprevistos.

A ideia de *perejivanie* me ensinou que esse processo de transformação não é algo separado entre emoção e razão. Durante a pandemia, percebi que cada ação, cada escolha, cada pequena vitória que conseguimos alcançar estava carregada de um significado profundo que ia além do técnico. Como gestora, eu não estava apenas gerenciando recursos ou implementando planos; estava constantemente buscando dar sentido às emoções de todos os envolvidos – educadores, alunos, pais – e conectar essas emoções à missão da escola. Eu precisava ouvir, acolher, apoiar, mas também inspirar, direcionar e criar espaço para que cada um encontrasse seu lugar dentro dessa jornada de reconstrução.

Além disso, a pandemia me fez perceber ainda mais a importância do trabalho coletivo. A união entre gestores, professores, pais e alunos foi fundamental nesse processo. Como gestora, meu papel foi também o de mediar essas relações, criando um espaço de escuta e colaboração, onde as ideias e as necessidades de cada parte pudessem ser compartilhadas e respeitadas. Todos nós nos empenhávamos, juntos, em buscar um novo entendimento sobre o que a escola deveria ser em tempos pós-pandemia. Esse movimento coletivo não só reconfigurou a escola, mas também fortaleceu o compromisso com uma educação inclusiva e transformadora.

7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES/LIÇÕES DA PESQUISA

Ao longo das análises das narrativas das gestoras escolares da Educação Infantil, torna-se evidente que, independentemente da localização geográfica das instituições ou das condições socioeconômicas em que estão inseridas, a pandemia da covid-19 impôs desafios profundos, complexos e, em muitos casos, inéditos para a gestão educacional. A partir dos relatos, foi possível perceber que a experiência do enfrentamento da crise sanitária transcendeu as fronteiras do urbano e do rural, do público e do privado, da periferia e do centro. O vírus, como um fenômeno biológico e social, afetou a todos, embora em intensidades e com desdobramentos diversos, muitas vezes agravados pelas desigualdades estruturais históricas do país.

No entanto, mesmo diante de realidades distintas, as gestoras compartilharam sentimentos semelhantes: a angústia frente à incerteza, o medo do adoecimento – próprio, das equipes e das famílias –, a sensação de desamparo institucional, e o peso de manter, de alguma forma, a escola viva. Foi possível identificar que, em todos os contextos, essas gestoras escolares assumiram um papel central na mediação entre as diretrizes (ou a ausência delas) dos órgãos governamentais e as necessidades concretas das comunidades escolares. A pandemia escancarou o quanto a escola é mais do que um espaço de aprendizagem formal: ela é rede de apoio, estrutura de cuidado, lugar de pertencimento.

Nesse cenário, não se pode deixar de reconhecer o impacto da postura do então presidente Jair Bolsonaro e de seu governo, cuja condução negacionista frente à pandemia agravou ainda mais os desafios enfrentados nas escolas. A ausência de uma política nacional coordenada para a educação básica, aliada à desinformação sistemática propagada por membros do governo, gerou um ambiente de incerteza e desorientação. Enquanto o país enfrentava recordes diários de mortes e um colapso nos sistemas de saúde, o discurso presidencial insistia em minimizar a gravidade do vírus. Essa postura negacionista teve consequências diretas sobre o cotidiano das gestoras escolares. Em muitos casos, elas se viram obrigadas a tomar decisões críticas sem apoio técnico, respaldo jurídico ou suporte emocional. Em comum, o sentimento de solidão na tomada de decisões e a responsabilização individual frente a um problema coletivo.

A análise das narrativas também revela um traço marcante de nós, gestoras: a resiliência. Mesmo diante do descaso institucional, da sobrecarga emocional e da precarização das condições de trabalho, buscamos estratégias para cuidar – das crianças, das famílias, das equipes e, quando

possível, de nós mesmas. A criatividade e a capacidade de articulação comunitária foram fundamentais para sustentar minimamente os processos educativos e os vínculos afetivos. A escola foi reinventada diariamente, muitas vezes da sala de estar das gestoras ou das cozinhas das professoras, com vídeos improvisados, atividades impressas, cestas básicas entregues de casa em casa, ligações telefônicas e rodas de conversa por aplicativos de mensagens.

É também digno de nota que, em todas as narrativas, aparece a percepção de que a pandemia expôs, de forma cruel, as desigualdades sociais e a fragilidade das políticas públicas para a primeira infância. A ausência de um olhar prioritário para essa etapa da educação, já negligenciada historicamente, foi amplificada no período pandêmico. O discurso oficial pouco ou nada mencionava a Educação Infantil, relegando às gestoras e às equipes pedagógicas a tarefa de encontrar saídas possíveis – muitas vezes, inviáveis.

Ainda assim, há um ponto comum que emerge com força e merece ser destacado: a escola permaneceu. Fraturada, reinventada, mas presente. Nós, gestoras, mesmo exaustas e muitas vezes adoecidas, sustentamos essa presença com coragem e compromisso. Nossos relatos revelam uma dimensão ética do cuidado, uma política cotidiana da presença, que se contrapôs, na prática, ao discurso oficial da ausência, da omissão e do negacionismo. Se o Estado falhou em garantir suporte, fomos nós – em nossas múltiplas funções de gestoras, educadoras, líderes comunitárias e cuidadoras – que mantivemos acesa a chama da educação em tempos de apagão institucional.

Em síntese, a análise das narrativas permite afirmar que os impactos da pandemia na gestão da Educação Infantil foram universais em sua ocorrência, mas desiguais em suas consequências. A resposta governamental, marcada por negligência e negacionismo, agravou as dificuldades, mas não impediu que as escolas, por meio da ação de suas gestoras, resistissem. Há, portanto, na diversidade dos relatos, um denominador comum: a potência da gestão escolar como espaço de resistência, cuidado e reinvenção.

Este capítulo se encerra, assim, com a certeza de que escutar essas Diretoras e Coordenadoras não foi apenas um exercício de pesquisa, mas um ato político de valorização da memória, da experiência e da luta por uma educação pública, infantil e de qualidade – mesmo, e sobretudo, em tempos de crise.

Ao concluir esta pesquisa, reafirmo que o objetivo geral foi investigar a vivência de gestoras da Educação Infantil no contexto pandêmico, a partir de suas narrativas, compreendendo que, como líderes escolares, elas enfrentaram um cenário adverso e, ao mesmo tempo, conduziram suas

equipes e comunidades por caminhos de resistência, acolhimento e reinvenção. Os objetivos específicos delineados no início do trabalho foram: (1) compreender a trajetória das gestoras e como esta impacta suas práticas na gestão escolar; (2) identificar os desafios enfrentados no contexto pandêmico; (3) refletir sobre as transformações nas práticas formativas dos professores nesse contexto. Os objetivos orientaram todo o percurso investigativo e fundamentaram a análise dos dados empíricos.

A construção dos três eixos temáticos emergiu como resultado direto da análise qualitativa das entrevistas e narrativas de vida das participantes, funcionando como organizadores interpretativos que permitiram entrelaçar os objetivos propostos com os achados da pesquisa.

O primeiro eixo temático, “A nossa jornada pela Educação Infantil: somos gestoras e transformamos vidas”, dialogou diretamente com o primeiro objetivo específico, ao revelar como as experiências formativas vividas pelas gestoras ao longo de suas trajetórias escolares – especialmente com professores que deixaram marcas afetivas e pedagógicas – contribuíram significativamente para a constituição de suas práticas de liderança. As narrativas evidenciaram que esses vínculos constituíram referenciais éticos e profissionais que ainda hoje influenciam suas decisões e modos de gestão.

O segundo eixo, “Entrelaçando caminhos e desafios: histórias de vida das gestoras na Educação Infantil no contexto pandêmico”, respondeu ao segundo objetivo específico, ao lançar luz sobre os desafios enfrentados durante o período pandêmico, particularmente no que diz respeito às exigências tecnológicas e à reorganização do cotidiano escolar. As falas das gestoras revelaram não apenas as dificuldades estruturais e emocionais vivenciadas, mas também estratégias de enfrentamento marcadas pela criatividade, resiliência e capacidade de liderança em meio ao caos. A pandemia, nesse sentido, funcionou como um catalisador que exigiu respostas rápidas e transformações profundas nas práticas de gestão.

O terceiro eixo, “Ressignificações das formações dos professores no contexto da pandemia: a mesma escola, porém outra”, articulou-se fortemente ao terceiro objetivo específico da pesquisa, ao permitir uma reflexão mais aprofundada sobre as transformações ocorridas nas práticas formativas dos professores durante esse período. Os dados revelaram que o contexto pandêmico impôs a necessidade de uma reinvenção não apenas das práticas pedagógicas, mas também do próprio conceito de formação docente, que passou a integrar dimensões emocionais, afetivas e coletivas. As gestoras assumiram um papel central nesse processo, mediando o cuidado com as

equipes e a criação de espaços formativos mais humanos e sensíveis às novas realidades das crianças, das famílias e dos educadores.

Dessa forma, os três eixos analíticos não apenas operacionalizam os objetivos da pesquisa, mas também revelaram os sentidos e significados atribuídos pelas gestoras às suas práticas, oferecendo uma leitura situada e crítica sobre a liderança escolar na Educação Infantil em tempos de crise. Ao mesmo tempo, evidenciaram a potência transformadora dessas gestoras que, mesmo diante das incertezas, mantiveram o compromisso com uma educação pública de qualidade, afetiva e socialmente engajada.

A pesquisa demonstrou, de maneira inequívoca, que a formação docente não se limita a cursos formais ou planejamentos técnicos. Ela se constitui, na verdade, no cuidado coletivo, na solidariedade entre os profissionais e, acima de tudo, na capacidade de transformação diante das adversidades. A pandemia impôs à escola pública a necessidade de uma reinvenção urgente e radical, e foi nesse cenário de incertezas e desafios que surgiram as lições mais profundas: a compreensão de que a escola pública, antes de tudo, é um espaço de resistência, afeto e compromisso social.

As gestoras escolares, protagonistas dessa reinvenção, compartilharam suas narrativas de resiliência e adaptação. Suas histórias mostraram que a formação de professores não poderia mais ser apenas uma questão técnica, mas uma questão humana. A Diretora Cecília Meireles, por exemplo, encontrou na costura uma prática de autocuidado que não apenas a fortaleceu emocionalmente, mas também ajudou a fortalecer sua equipe. A Diretora Clarice Lispector, com a ação “A Escola Continua Viva e Atuante”, mobilizou a comunidade escolar, reafirmando o vínculo e o sentimento de pertencimento, essenciais para a continuidade das atividades pedagógicas. As Coordenadoras Pedagógicas Raquel de Queiroz e Cora Coralina, cada uma à sua maneira, demonstraram que a verdadeira formação acontece no acolhimento às famílias, nas trocas afetivas e no reconhecimento dos saberes comunitários, que foram fundamentais para a construção de um processo educativo inclusivo e humanizado. Essas experiências escancaram uma verdade frequentemente negligenciada: a educação pública não apenas ensina, mas ensina muito. Ela ensina sobre empatia, sobre justiça social, sobre como fazer muito com pouco e, acima de tudo, sobre o valor inestimável da escuta e da coletividade.

O Mestrado me proporcionou uma compreensão mais profunda de que essas práticas cotidianas, por vezes invisibilizadas ou desvalorizadas, são fontes legítimas de conhecimento. Ao

trazer essas práticas para o espaço acadêmico, conseguimos dar visibilidade à potência da educação pública, feita por e para o povo. Foi nas escolas públicas, nas histórias das gestoras, professoras e nas comunidades escolares que aprendi que a verdadeira formação não acontece de maneira isolada, mas no coletivo, por meio da colaboração e no compromisso ético com a transformação social. Esta é, sem dúvida, a maior lição que levo comigo – e é essa lição que desejo compartilhar.

8 ÚLTIMAS PALAVRAS: REFLEXÕES DE UMA GESTORA, PROFESSORA-MESTRA

Ao concluir esta parte da caminhada, lembro-me de quantas vezes me senti perdida, por estar só, o coração pulsa com a intensidade das memórias revisitadas, dos silêncios escutados e das palavras que encontraram morada nesta escrita. Com esperança, com coragem e com compromisso despeço-me, por ora, deste percurso com o coração cheio de memórias, sensações e silêncios que só a travessia é capaz de deixar. Ao revisitar cada passo, cada desafio e cada descoberta como mestranda me sinto um pouco como Alice – caída em um mundo novo, onde o tempo escapa por entre os dedos, onde as perguntas não têm respostas fáceis, e os caminhos, por vezes, parecem não levar a lugar algum. Mas, como ela, segui. Segui porque algo dentro de mim insistia em continuar – talvez o amor pela escola pública, talvez o compromisso com quem caminha ao meu lado, talvez apenas a certeza de que era preciso não parar.

Esta dissertação nasceu das minhas noites em claro, das madrugadas em que, mesmo exausta, eu insisti em continuar, meu percurso pessoal também entra como travessia – entre a escrita desta dissertação e a reconstrução dela após a qualificação, a organização da festa do meu casamento, a mudança para a casa nova, os incontáveis desafios diários sendo mãe e esposa, trabalhando em dois cargos – se entrelaça com as narrativas de superação que encontrei ao longo desta caminhada. Cada capítulo escrito foi também um pedaço da minha própria história sendo revisitado, refeito, amadurecido. Aprendi que a pesquisa não está fora da vida: ela é, muitas vezes, a própria vida traduzida em palavras, em reflexão, em transformação.

Em dezembro de 2024 e janeiro de 2025, meu período de férias escolares, parecia que o tempo estava suspenso, em que o mundo parecia ter desacelerado, ou mesmo paralisado, encontrei fôlego para me reinventar. Reinventei meu olhar, minhas palavras, meus silêncios. Reinventei a forma de cuidar, de escutar, de estar presente no meu texto. E, assim, compreendi que, mesmo quando tudo parece desabar, ainda há beleza no recomeço, ainda há força nos pequenos gestos, ainda há sentido em seguir. Porque, mesmo quando o mundo parece parar, seguimos – com esperança, com coragem e com compromisso – reinventando nossos caminhos. E, talvez, seja exatamente aí que a educação acontece: no encontro entre a queda e o voo, entre o caos e o cuidado,

entre o impossível e o afeto. Como Alice, eu Eliane continuo caminhando, mesmo sem saber onde tudo isso vai dar, mas com a certeza de que o caminho, em si, já vale a travessia.

Esta dissertação não é só um trabalho acadêmico. Ela é feita de vida: da minha, das gestoras que me confiaram suas histórias, das escolas e dos professores que resistem. Ela é feita de lágrimas, de luta, de memórias, de amor pela escola pública. Ela é feita de esperança. E talvez, só talvez, essa seja a verdadeira essência de quem escolhe viver a educação: caminhar mesmo quando o chão falta, cuidar mesmo quando tudo dói, acreditar mesmo quando tudo cala. Agora sou Mestra e o Doutorado será, sem dúvida, mais uma travessia. Mas hoje, paro um instante nesta beira de caminho, olho para trás com gratidão, e para frente com o coração em brasa. Como Alice, sigo – curiosa, inquieta, comprometida com os sonhos que já nasceram, e com a certeza que não desisto jamais. A Alice no País das Maravilhas *nunca esteve só*, embora parecesse perdida, carregava dentro de si a coragem de continuar.

Obrigada, meu Deus, eu nunca estive só. A sua presença foi meu abrigo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. R.; JUNG, H. S.; SILVA, L. de Q. Retorno às aulas: entre o ensino presencial e o ensino a distância, novas tendências. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, v. 3, p. 96-112, 2021. DOI: <https://doi.org/10.25112/rpr.v3.2556>
- ANJOS, C. I. dos; FRANCISCO, D. J. Educação Infantil e Tecnologias Digitais: reflexões em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. esp., p. 125-146, jan./jan. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroa6/article/view/79007>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- AVELINO, W. F.; MENDES, J. G. A realidade da educação brasileira a partir da Covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 56-62, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3759679>
- BLUNDEN, A. Translating Perezhivanie into English. **Mind, Culture, and Activity**, [s. l.], v. 23, n. 4, p. 274-283, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186193>
- BOLÍVAR, A. **La identidad profesional del profesorado de secundaria**: crisis y reconstrucción. Málaga: Ediciones Aljibe, 2006.
- BRAGANÇA, I. F. de S. Memoriais em contextos de formação e pesquisa: abordagens narrativas e (auto)biográficas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 29, p. 1-15, 2023. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc29202347919>
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11.429, 27 dez. 1961.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 20 mar. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994**. Dispõe sobre a municipalização da merenda escolar. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8913.htm. Acesso em: 20 mar. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos,

[1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2001]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10260compilado.htm. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2006]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2009a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 18-19, 18 dez. 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2020a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/13979.htm. Acesso em: 24 abr. 2023.

BRASIL. Portaria nº 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 53, p. 39, 18 mar. 2020b.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 63-A, edição extra, p. 1, 1 abr. 2020c.

BRASIL. Lei nº 13.987, de 7 de abril de 2020. Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 67-B, edição extra, p. 9, 7 abr. 2020d.

BRASIL. Portaria nº 661, de 9 de abril de 2020. Altera o art. 5º da Portaria nº 491, de 19 de março de 2020, que estabelece medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo novo coronavírus - Covid-19, no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 70, p. 24, 13 abr. 2020e.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno [2020f]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pecp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de junho de 2020**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que abordou a reorganização do Calendário Escolar e da probabilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de execução da carga horária mínima anual, em virtude da Pandemia da Covid-19. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno [2020g]. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-CNE-CP-9-2020.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação, [2020h]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pecp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2020i]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 1, de 29 de dezembro de 2020. Dispõe sobre prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) durante a calamidade pública

provocada pela pandemia da Covid-19. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 249, p. 64, 30 dez. 2020j.

Brasil. Portaria nº 345, de 19 de março de 2020. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 54-D, p. 1, 19 mar. 2020k.

BRASIL. **Portaria nº 376, de 3 de abril de 2020**. Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Brasília: Ministério da Educação, [2020l]. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-376-2020-04-03.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 6, de 6 de julho de 2021**. Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, [2021a]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=195831-pcp006-21&category_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 148, p. 51, 6 ago. 2021b.

BRASIL PODERIA TER SIDO primeiro do mundo a vacinar, afirma Dimas Covas à CPI. **Senado Notícias**, Brasília, 27 maio 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/05/27/brasil-poderia-ter-sido-primeiro-do-mundo-a-vacinar-afirma-dimas-covas-a-cpi>. Acesso em: 10 set. 2024.

C6 BANK/DATAFOLHA: 4 milhões de estudantes abandonaram a escola durante a pandemia. **C6/Bank**, São Paulo, 22 jan. 2021. Disponível em: <https://www.c6bank.com.br/blog/c6-bank-datafolha-4-milhoes-de-estudantes-abandonaram-a-escola-durante-a-pandemia>. Acesso em: 19 nov. 2022.

CAMPOS, R.; DURLI, Z. Infância confinada: liturgias de escolarização e privatização da Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. esp., p. 221-243, jan./jan. 2021. Disponível em <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79059>. Acesso em: 20 mar. 2023.

CAPONI, S. Covid-19 no Brasil: entre o negacionismo e a razão neoliberal. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 99, p. 209-224, ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e7853>

CAPUCCI, R. R. **Perejivanie**: um encontro de Vigotski e Stanislavski no limiar entre psicologia e arte. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

CARDOSO, C. A.; FERREIRA, V. A.; BARBOSA, F. C. G. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 38-46, 2020.

CARTILHA CAMINHO SUAVE: **Alfabetização pela Imagem**. 133. ed. [S. l.]: Caminho Suave, 2019.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. **Pesquisa Narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Narrative and Education. **Teacher and Teaching**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 73-85, 1995. DOI: <https://doi.org/10.1080/1354060950010106>

COUTINHO, A. M. S.; CARDOSO, C. A educação e o cuidado dos bebês na pandemia: uma análise a partir das relações geracionais, raciais e de gênero. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. esp., p. 175-194, jan./jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79001>

COUTINHO, A. S.; CÔCO, V. Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016266, p. 1-15, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16266.088>

CUNHA, F. S.; FERST, E. N.; BEZERRA, N. J. F. O ensino remoto na Educação Infantil: desafios e possibilidades no uso dos recursos tecnológicos. **Revista Educar Mais**, [s. l.], v. 5, n. 3, p. 570-582, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2296>. Acesso em: 19 out. 2024.

DELARI JR., A. Sentidos do drama na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, p. 181-197, 2011.

DIAS, A. A.; SANTOS, I. S.; ABREU, A. R. P. Crianças com transtorno do espectro autista em tempos de pandemia: contextos de inclusão/exclusão na Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. esp., p. 101-124, jan./jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79005>

FERHOLT, B.; NILSSON, M. Perezkhvaniya as a means of creating the aesthetic form of consciousness. **Mind, Culture, and Activity**, [s. l.], v. 23, n. 4, p. 294-304, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186195>

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GONZÁLEZ REY, F. L. Historical relevance of Vygotsky's work: Its significance for a new approach to the problem of subjectivity in psychology. **Outlines**, [s. l.], n. 1, p. 59-73, 2009.

GUEDES-PINTO, A. L. **Memorial de formação** – registro de um percurso. Campinas: Unicamp, 2016.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 90-113.

KRIEGER, E. A. da S.; CURY, C. M. de S. Surge o bosque das descobertas: um verdadeiro laboratório de investigação. *In*: MARQUES, V. F. (org.). **O desemparelhamento da escola: uma experiência construída no cotidiano da rede municipal de ensino de Jundiaí**. São Paulo: Diálogos Embalados, 2024. p. 19-26.

LARROSA, J. Notas sobre narrativa e identidad (a modo de presentación). *In*: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-27.

MARQUES, V. F. (org.). **O desemparelhamento da escola: uma experiência construída no cotidiano da rede municipal de ensino de Jundiaí**. São Paulo: Diálogos Embalados, 2024.

METADE DOS ALUNOS fora da escola não tem computador em casa. **ONU News**, [s. l.], 21 abr. 2020. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/04/1711192>. Acesso em: 25 abr. 2024.

MOREIRA, J.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, p. 1-35, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>

NACARATO, A. M. As narrativas de vida como fonte para a pesquisa autobiográfica em Educação Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 8, p. 448-467, 2015.

NACARATO, A. M. Narrar-se e constituir-se profissionalmente como professor que ensina matemática. *In*: PAULA, E. F.; CYRINO, M. C. C. T. (org.). **Identidade profissional de professores que ensinam matemática em contextos de formação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 140-158.

NASCIUTTI, F. M. B. **Travessias** – o grupo como fonte de desenvolvimento profissional. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 16-33.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-42.

NÓVOA, A. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Colaboração: Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, A.; ALVIM, J. Reflexões sobre a escola em tempos de pandemia. *In*: SANTOS, B. de S.; NUNES, J. A. (org.). **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 69-75.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e249236, p. 1-16, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.249236>

OLIVEIRA, M. A. M.; LISBÔA, E. S. S.; SANTIAGO, N. B. Pandemia do coronavírus e seus impactos na área educacional. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 17-24, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. **dhnet.org.br**, 1995. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>. Acesso em: 12 out. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. Education: An unprecedented crisis. **The UNESCO Courier**, [s. l.], 26 jun. 2020. Disponível em: <https://courier.unesco.org/en/articles/education-unprecedented-crisis>. Acesso em: 25 abr. 2024.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Excesso de mortalidade associado à pandemia de COVID-19 foi de 14,9 milhões em 2020 e 2021. **OPAS**, [s. l.], 5 maio 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2022-excesso-mortalidade-associado-pandemia-covid-19-foi-149-milhoes-em-2020-e-2021>. Acesso em: 20 maio 2023.

PASSEGGI, M. C. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 1-21, jan./mar. 2021. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo3061383-reflexividade-narrativa-epoder-autotransformador. Acesso em: 10 out. 2022.

PINO, A. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 741-756, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400006>

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. (org.) **Porque escrever é fazer história – revelações, subversões e superações**. Campinas: Alínea, 2007, p. 45-59.

PUCCI, B. A personalidade autoritária no Brasil em tempos de neoliberalismo e de coronavírus. **REVEDUC – Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. 1-17, jan./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271994538>

SANTANA, C. L.; SALES, K. M. B. Aula em casa: Educação, Tecnologias Digitais e Pandemia Covid-19. **Interfaces Científicas-Educação**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 75-92, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p75-92>

SÃO PAULO (Estado). Retorno obrigatório: entenda as regras nas escolas de educação básica do Estado de São Paulo. **Educação.sp.gov.br**, São Paulo 18 out. 2021a. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/retorno-obrigatorio-entenda-regras-nas-escolas-de-educacao-basica-estado-de-sao-paulo/>. Acesso em: 30 abr. 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 64.849, de 6 de julho de 2021**. Altera a redação do Decreto nº 65.384, de 17 de dezembro de 2020, que dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais no contexto da pandemia de COVID-19 e institui o Sistema de Informação e Monitoramento da Educação para COVID-19, e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria

da Educação do Estado de São Paulo, [2021b]. Disponível em:
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64849-06.03.2020.html>.
 Acesso em: 30 abr. 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução nº 65, de 26 de julho de 2021**. Dispõe sobre a realização das aulas e atividades presenciais nas instituições de educação básica no segundo semestre do ano letivo de 2021, no contexto da pandemia de COVID-19, nos termos do Decreto Estadual nº 65.384/2020 alterado pelo Decreto Estadual nº 65.849/2021, e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, [2021c]. Disponível em:
<https://tinyurl.com/22sjmnuj>. Acesso em: 30 abr. 2023.

SCHUELER, P. O que é uma pandemia? **Bio-Manguinhos/Fiocruz**, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia>. Acesso em: 19 nov. 2022.

SOUSA, A. P. R.; COIMBRA, L. J. P. A educação e as novas tecnologias de informação e comunicação no contexto da pandemia do novo coronavírus: o professor “r” e o esvaziamento do ato de ensinar. **Revista Pedagogia Cotidiano Ressignificado**, São Luís, v. 1, n. 4, p. 53-72, jul. 2020.

SOUZA, A. S. R.; AMORIM, M. M. R.; MELO, A. S. O.; DELGADO, A. M.; FLORÊNCIO, A. C. M. C. Aspectos gerais da pandemia de COVID-19. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, v. 21, n. 1, p. S47-S64, fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9304202100S100003>

UNIVERSIDADE ABERTA DO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE. Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus. **UNA-SUS**, [s. l.], 11 mar. 2020. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em: 21 nov. 2022.

VERESOV, N. V.; FLEER, M. Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development. **Mind, Culture, and Activity**, [s. l.], v. 23, n. 4, p. 325-335, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186198>

VIGOTSKI, L. S. Lev S. Vigotski: Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>

VIGOTSKI, L. S. Quarta Aula: A questão do meio em Pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pusp/a/4VnMkhXjM8ztYKQrRY4wfYC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VYGOTSKI, L. S. Pensamiento y lenguaje. In: VYGOTSKI, L. S. **Problemas de Psicología General**. Obras Escogidas. v. II. Madri: Visor, 1993. p. 11-348.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escolhidas:** Psicologia e pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.