



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

NATASHA YUKARI SCHIAVINATO NAKATA

**INFÂNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE:
UMA EXPERIÊNCIA CRÍTICO-FORMATIVA EM TEMPOS
PANDÊMICOS**

Londrina
2024



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2024

NATASHA YUKARI SCHIAVINATO NAKATA

**INFÂNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE:
UMA EXPERIÊNCIA CRÍTICO-FORMATIVA EM TEMPOS
PANDÊMICOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marta Regina Furlan.

Londrina
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

N163i Nakata, Natasha Yukari Schiavinato.
Infância e formação docente : uma experiência crítico-formativa em tempos pandêmicos / Natasha Yukari Schiavinato Nakata. - Londrina, 2024.
130 f. : il.

Orientador: Marta Regina Furlan.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Tese. 2. Infância - Tese. 3. Formação Docente - Tese. 4. Teoria Crítica - Tese. I. Furlan, Marta Regina. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

NATASHA YUKARI SCHIAVINATO NAKATA

**INFÂNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE:
UMA EXPERIÊNCIA CRÍTICO-FORMATIVA EM TEMPOS
PANDÊMICOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marta Regina Furlan
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Antônio Álvaro Soares Zuin
Universidade Federal de São Carlos -
UFSCAR

Prof. Dr. Alex Sander da Silva
Universidade do Extremo Sul Catarinense -
UNESC

Prof^a. Dr^a. Zuleika Aparecida Claro Piassa
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Sandra Aparecida Pires Franco
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 28 de fevereiro de 2024.

À todas as crianças, principalmente, àquelas que vivem a dura realidade deste mundo às avessas, cujos direitos são negados dia após dia e não têm a sorte de experimentar a infância.

AGRADECIMENTOS

Enfim um espaço onde posso escrever sem rodeios, sem ter que escolher as melhores palavras ou embasar minhas ideias e pensamentos em filósofos conceituados. Um lugar onde posso ser apenas eu. E quanto isso é difícil! Adorno tinha razão quando dizia que o processo autorreflexivo exige grande esforço. Requer cautela, paciência. Exige que questionemos nossas próprias crenças, ideias e suposições. Mais do que isso, que voltemos para nós mesmos e questionemos nossas próprias condições.

Pensar em todos que me ajudaram nesta jornada acadêmica, me faz lembrar de todo percurso que precisei percorrer durante todos esses anos de estudo e pesquisa. Quantas coisas aprendi e quantas ainda estou aprendendo. O quanto mudei, evolui e, também, regredi em algumas questões. Aprendi com a minha psicóloga que esse é o real processo do “jogo” da vida, as vezes andamos duas casas para frente, as vezes três para trás e assim vamos aprendendo, evoluindo, caindo, levantando...

Peço desculpas a você que está lendo esses agradecimentos, mas é impossível escrevê-los sem fazer rodeios. Então, se está com pressa, sugiro que vá logo para a introdução, porque aqui quero fazer o que Adorno me ensinou: retornar ao meu passado, afinal, é ele quem me constitui enquanto o ser humano e indivíduo que sou.

Me lembro da Natasha que chegou em Londrina, uma menina de 16 anos, sozinha, longe dos pais e da família, com uma mala pequena de rodinhas, cheia de roupas, sonhos e muita força de vontade. Era tudo isso que eu tinha: sonhos e uma fome insaciável de “conquistar o mundo”. É engraçado lembrar, mas nem nos meus melhores sonhos e nas maiores conquistas, estava fazer Mestrado e Doutorado em uma Universidade pública. Jamais imaginei que era capaz disso. Minha sorte, se é que posso falar assim, foi que Deus e algumas pessoas acreditaram na minha capacidade, talvez de uma forma que nem eu mesma acreditava.

Não quero (e nem vou) fantasiar afirmando que o percurso foi “mil maravilhas”. Ao contrário, quero relembrar o quão árduo e difícil foi o processo de escrita no decorrer desses 4 anos de Doutorado. Quantas (inúmeras) vezes pensei em desistir. Quantas noites mal dormidas. Quantos choros derramados. Quantas

crises de ansiedade. Quantas perdas... Algumas MUITO doloridas. Quantas reviravoltas. E, principalmente, quanta força e coragem! Nesses 4 anos, eu renasci, me redescobri, me reinventei e espero continuar fazendo isso, quantas vezes forem necessárias, até atingir a minha melhor versão.

Assim, sem mais delongas e apoiando-me nestas recordações, presto os meus singelos agradecimentos a todos que, de alguma forma, corroboraram para a existência deste trabalho, fruto de constante dedicação e esforço:

À Deus, primeiramente, pelo dom da vida. Por possibilitar a vivência deste sonho e, principalmente, por me capacitar dia após dia a desenvolver essa pesquisa.

À minha família, especialmente, meus pais, exemplos de força e determinação, por me ensinarem a nunca desistir dos meus sonhos, mesmo quando as barreiras são grandes. Por sempre me encorajarem, me apoiarem e acreditarem no meu potencial. Por me mostrarem que devemos ser fortes e corajosos, e que mesmo depois de um dia tempestuoso, o sol sempre volta a surgir. Eu amo MUITO vocês!

Ao André, meu maior incentivador a ingressar nessa aventura chamada Doutorado. Àquele que foi meu companheiro de vida durante 11 anos e que, independente da ocasião, nunca negou esforços para me ajudar.

À Flávia, por todo suporte emocional, psicológico e acadêmico. Por sempre estar ao meu lado, mesmo nos meus piores momentos. Por todo apoio prestado durante os incansáveis momentos de choro e desespero. Por aguentar minhas grosserias devido à carga excessiva de estresse. Por me dar suporte nas minhas crises de ansiedade. Por ouvir diariamente minhas queixas e reclamações. Por me incentivar a seguir em frente nessa etapa acadêmica e jamais me deixar desistir. Pelas incontáveis vezes que leu minha pesquisa. Por comemorar comigo as pequenas e grandes conquistas. Enfim, por extremamente TUDO!

À professora Marta, minha querida orientadora, que sempre foi inspiração para meus olhos, por confiar o desenvolvimento de todo o projeto CRITinfância às minhas mãos e, também, por acreditar e confiar no meu potencial mais do que eu mesma acredito e confio. Por possibilitar a realização dessa pesquisa. Por sempre se mostrar prestativa e paciente durante todo o processo. E por todas as vezes que se mostrou humana e vulnerável assim como eu.

À banca examinadora que, gentilmente, aceitou o convite para participar deste momento tão importante na minha vida acadêmica. Ainda, por contribuírem de maneira grandiosa no desenvolvimento da minha pesquisa. À professora Zuleika, que foi minha orientadora de TCC e me apresentou a Teoria Crítica que até hoje muito me encanta. Ela quem segurou a minha mão e me ensinou a dar os primeiros passos acadêmicos dentro da teoria. À professora Sandra, que muito me ensinou desde a graduação, com suas aulas encantadoras e de grande conhecimento. Ao professor Zuin, por me ensinar tanto por meio de seus livros e artigos. Me lembro como se fosse hoje que pegava seus livros para ler e tentar compreender qualquer resquício possível da tão difícil e desafiadora Teoria Crítica. Ao professor Alex, que foi integrante da minha banca de Mestrado, fez parte do evento do CRITinfância como um dos coordenadores e, por toda paciência e respeito comigo e com minha pesquisa. Toda a minha admiração e gratidão a vocês!

A todos os professores e profissionais que passaram pela minha vida acadêmica compartilhando suas experiências e conhecimentos, contribuindo grandiosamente com minha formação enquanto profissional e ser humano.

A todos os professores, pesquisadores, profissionais e estudantes de graduação e pós-graduação que participaram desta pesquisa, e contribuíram de forma efetiva na minha formação.

À minha psicóloga, por me orientar em todos os momentos de estresse, cansaço, desânimo e exaustão. Você me ensinou e me ensina constantemente a ser alguém melhor.

Ao Guilherme, estatístico que me auxiliou na elaboração dos gráficos e clareou minhas ideias sobre as possibilidades de análise dos dados da pesquisa.

À Universidade Estadual de Londrina, por oportunizar essa experiência incrível que é o Doutorado em uma Universidade pública e gratuita.

À CAPES, por possibilitar a conquista da bolsa de estudos de modo que pudesse focar meu tempo na pesquisa.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que essa pesquisa fosse possível. Sem vocês, tudo isso não passaria de um sonho. MUITÍSSIMO obrigada!

Dia após dia nega-se às crianças o direito de ser crianças. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo, como destino, a vida prisioneira. Muita alegria e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças.

(GALEANO, 2011).

NAKATA, Natasha Yukari Schiavinato. **Infância e formação docente: uma experiência crítico-formativa em tempos pandêmicos.** 2024. 130 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

RESUMO

Esta tese está vinculada à linha “Docência: Saberes e Práticas” e ao núcleo “Formação de Professores” do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), bem como ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica (GEPEITC), e ao Projeto de Formação de Professores para a Educação da Infância (CRITinfância) da UEL. Essa pesquisa se justifica pela necessidade de contribuir para a formação de professores da infância que, diante do contexto pandêmico, tem sido direcionada por uma ação fragilizada, resultando em um trabalho educativo distante do que deve ser a formação docente da Educação Infantil. Assim, a **tese** desta pesquisa é que o referencial da Teoria Crítica da Sociedade tem possibilidades de contribuir para a formação de professores da infância. Sugere-se como **hipótese** que a integração da Teoria Crítica da Sociedade no processo de formação de professores da infância pode ter um impacto positivo na qualidade desta formação, uma vez que, por meio da promoção de uma educação crítica, emancipatória e reflexiva, torna-se possível capacitar tais profissionais a compreenderem e enfrentarem de forma crítica as questões sociais, políticas e culturais de cada tempo histórico. O **problema** que orientou a pesquisa foi: Quais as contribuições do CRITinfância para o processo formativo de professores da Educação Infantil durante a pandemia da COVID-19 a partir do referencial da Teoria Crítica da Sociedade? Diante disso, o **objetivo geral** foi compreender como o CRITinfância pôde contribuir para o processo formativo de professores da Educação Infantil durante a pandemia da COVID-19 a partir do referencial da Teoria Crítica da Sociedade. Delimitamos como **objetivos específicos**: 1) refletir historicamente sobre o processo formativo docente e suas implicações no contexto pandêmico no que tange a educação da infância; 2) contextualizar o cenário pandêmico da COVID-19 e os desafios na educação e na formação humana; 3) analisar e refletir, por meio da Teoria Crítica, as contribuições do CRITinfância para a formação e prática pedagógica à luz dos dizeres docentes. A **metodologia** adotada para o exercício investigativo foi a pesquisa bibliográfica em uma abordagem de cunho qualitativo à luz dos fundamentos da Teoria Crítica da Sociedade. O estudo se deu a partir da leitura dos clássicos da Escola de Frankfurt, tais como Adorno (2003), Horkheimer (2002) e Marcuse (1975), e autores que dialogam em uma mesma perspectiva teórica. Ainda, uma pesquisa-ação por meio da organização de um evento *on-line* e gratuito denominado “IV Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional de Infância, Educação e Teoria Crítica” e aplicação de questionários distribuídos de forma *on-line*, durante o evento, pelo Formulários *Google* como instrumento de coleta de dados. Os sujeitos da pesquisa foram aproximadamente 1.388 profissionais e pesquisadores de diversas áreas do conhecimento (Pedagogia, Psicologia, Filosofia, Educação Física e outras), professores da Educação Básica, Ensino Superior e Educação Especial, bem como acadêmicos da graduação e pós-graduação, de vários estados brasileiros e países como Portugal, Chile, Peru, Argentina e Inglaterra. Os dizeres dos docentes,

coletados a partir do evento, foram analisados pelo viés do referencial da Teoria Crítica da Sociedade. Os **resultados** apontam que o evento, enquanto espaço formativo, oportunizou aos participantes vivenciar novas experiências, reavaliar suas práticas educativas e ampliar seus olhares para novos saberes e conhecimentos relacionados ao trabalho docente na educação da infância.

Palavras-chave: Educação. Infância. Formação Docente. Experiência Crítico-Formativa. Teoria Crítica.

NAKATA, Natasha Yukari Schiavinato. **Childhood and teacher training: a critical-formative experience in pandemic times.** 2024. 130 p. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2024.

ABSTRACT

This thesis is linked to the "Teaching: Knowledge and Practices" line and the "Teacher Training" core of the Postgraduate Program in Education at the State University of Londrina (UEL), as well as to the Study and Research Group in Education, Childhood and Critical Theory (GEPEITC), and the Teacher Training Project for Early Childhood Education (CRITinfância) at UEL. This research is justified by the need to contribute to the training of early childhood teachers who, in the face of the pandemic context, have been guided by weakened action, resulting in educational work that is far removed from what early childhood education teacher training should be. Thus, the **thesis** of this research is that the Critical Theory of Society framework has the possibility of contributing to the training of childhood teachers. The **hypothesis** is that integrating Critical Theory of Society into the process of training early childhood teachers can have a positive impact on the quality of this training, since by promoting critical, emancipatory and reflective education, it becomes possible to train these professionals to understand and critically confront the social, political and cultural issues of each historical period. The **problem** that guided the research was: What are the contributions of CRITinfância to the training process of Early Childhood Education teachers during the COVID-19 pandemic, based on the framework of the Critical Theory of Society? With this in mind, the **general objective** was to understand how CRITinfância could contribute to the training process of Early Childhood Education teachers during the COVID-19 pandemic based on the Critical Theory of Society framework. The **specific objectives** are: 1) to reflect historically on the teacher training process and its implications in the pandemic context with regard to early childhood education; 2) to contextualize the COVID-19 pandemic scenario and the challenges in education and human formation; 3) to analyse and reflect, through Critical Theory, the contributions of CRITinfância to training and pedagogical practice in the light of teachers' statements. The **methodology** adopted for the investigative exercise was bibliographical research in a qualitative approach based on the foundations of Critical Theory of Society. The study was based on reading the classics of the Frankfurt School, such as Adorno (2003), Horkheimer (2002) and Marcuse (1975), and authors who dialog in the same theoretical perspective. In addition, action research was carried out by organizing a free online event called "IV National Symposium and I International Symposium on Childhood, Education and Critical Theory" and applying questionnaires distributed online during the event using Google Forms as a data collection tool. The research subjects were approximately 1,388 professionals and researchers from various areas of knowledge (Pedagogy, Psychology, Philosophy, Physical Education and others), teachers from Basic Education, Higher Education and Special Education, as well as undergraduate and postgraduate students from various Brazilian states and countries such as Portugal, Chile, Peru, Argentina and England. The teachers' speeches, collected from the event, were analyzed through the lens of the Critical Theory of Society. The **results** show that the event, as a

formative space, gave participants the opportunity to experience new experiences, re-evaluate their educational practices and broaden their gaze towards new knowledge related to teaching in early childhood education.

Key-words: Education. Infancy. Teacher Training. Critical-Formative Experience. Critical Theory.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Logotipo do projeto CRITinfância | 79 |
| Figura 2 – Propostas desenvolvidas para o site do CRITinfância | 80 |
| Figura 3 – Site do CRITinfância | 81 |
| Figura 4 – Perfil do CRITinfância no Instagram | 82 |
| Figura 5 – Linktr.ee no Instagram do CRITinfância | 83 |
| Figura 6 – Perfil do CRITinfância no Facebook | 84 |
| Figura 7 – Canal do CRITinfância no YouTube | 85 |
| Figura 8 – Imagem de divulgação do evento | 87 |
| Figura 9 – Programação do evento | 88 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 – Equipamentos mais utilizados para acessar à internet nos domicílios brasileiros em 2019 (IBGE, 2021)..... | 68 |
| Gráfico 2 – Meio de conhecimento do evento (Manhã) | 91 |
| Gráfico 3 – Meio de conhecimento do evento (Noite)..... | 92 |
| Gráfico 4 – Motivo da inscrição no evento (Manhã) | 93 |
| Gráfico 5 – Motivo da inscrição no evento (Noite) | 94 |
| Gráfico 6 – Expectativas em relação ao evento (Manhã) | 95 |
| Gráfico 7 – Expectativas em relação ao evento (Noite)..... | 96 |
| Gráfico 8 – Avaliação dos participantes em relação ao evento | 97 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Classificação dos sintomas da COVID-19 (BRASIL, 2021b)..... | 58 |
| Quadro 2 – Subcategorias eleitas a partir das palavras-chave..... | 98 |
| Quadro 3 – Categorias eleitas a partir das subcategorias | 99 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|---|
| BDS | Bolsa Demanda Social |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CF | Constituição Federal |
| CLT | Consolidação das Leis do Trabalho |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CONSED | Conselho Nacional de Secretários de Educação |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DCNEB | Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica |
| DCNEI | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil |
| DNCr | Departamento Nacional da Criança |
| EaD | Educação à Distância |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| FIOCRUZ | Fundação Oswaldo Cruz |
| FUNDEB | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério |
| GEFOCS | Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Formação Cultural e Sociedade |
| GEPEITC | Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| MS | Ministério da Saúde |
| OMS | Organização Mundial da Saúde |
| OPAS | Organização Pan-Americana da Saúde |

| | |
|--------|--|
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| RCNEI | Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil |
| SEPRE | Serviço de Educação Pré-Escolar |
| SEMED | Secretaria Municipal de Educação |
| UEL | Universidade Estadual de Londrina |
| UNESC | Universidade do Extremo Sul Catarinense |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 21 |
| 1.1 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 23 |
| 1.1.1 | Considerações Éticas..... | 23 |
| 1.1.2 | Tipologia da Pesquisa | 24 |
| 1.1.3 | Cenário da Pesquisa | 25 |
| 1.1.4 | Caracterização dos Participantes | 26 |
| 1.1.5 | Procedimentos de Coleta dos Dados | 26 |
| 1.1.6 | Estrutura da Pesquisa | 27 |
| 2 | FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA INFÂNCIA: A PERSISTÊNCIA DE UMA RACIONALIDADE INSTRUMENTAL | 29 |
| 2.1 | A INFÂNCIA ENQUANTO CONDIÇÃO SOCIAL, PLURAL E DE DIREITOS | 30 |
| 2.2 | FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA INFÂNCIA: ASPECTOS HISTÓRICOS | 42 |
| 2.2.1 | O Processo Formativo Docente em Tempos Pandêmicos | 48 |
| 3 | SOCIEDADE PANDÊMICA E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO | 56 |
| 3.1 | SOCIEDADE PANDÊMICA: A CHEGADA DO INIMIGO INVISÍVEL | 57 |
| 3.2 | EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE: IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19 | 65 |
| 4 | CRITINFÂNCIA: NOVOS SENTIDOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA | 77 |
| 4.1 | PROJETO CRITINFÂNCIA..... | 77 |
| 4.2 | IV SIMPÓSIO NACIONAL E I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E TEORIA CRÍTICA: UMA EXPERIÊNCIA CRÍTICO-FORMATIVA EM TEMPOS PANDÊMICOS | 85 |
| 4.3 | ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA PELO VIÉS DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE..... | 90 |
| 4.3.1 | Dados Coletados dos Questionários | 90 |
| 4.3.2 | Análise dos Dados Coletados nos Questionários | 97 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 5 | TUDO FIM É UM NOVO COMEÇO: CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 115 |
| | REFERÊNCIAS | 119 |
| | APÊNDICES | 127 |
| | APÊNDICE A – Questionário 1 | 128 |
| | APÊNDICE B – Questionário 2 | 130 |

1 INTRODUÇÃO

Após Auschwitz, é preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdure e, assim, que aquele se repita.
(ADORNO, 2003, p. 11)

Em 2020, o mundo assistiu o desenrolar de um colapso geral que cresceu inexoravelmente. Os meios de comunicação já não falavam sobre outra coisa. A grandeza e a velocidade com níveis astronômicos das redes sociais e dos programas televisivos socializavam as notícias. O terror se espalhou facilmente e o desespero começou a mostrar a sua face. Havia quem não acreditava na proporção desastrosa do novo coronavírus e nos impactos que esse vilão invisível podia causar no mundo, mas, desde que a Organização Mundial da Saúde (OMS), noticiou a pandemia da COVID-19, a mobilização social virou uma realidade em todas as instâncias da sociedade.

O isolamento social se tornou uma arma para a minimização do contágio do vírus entre as pessoas. Ficamos impossibilitados de realizar quaisquer atividades de lazer, trabalho, esporte e estudo fora de casa. Fomos obrigados a aprender um novo formato de vida e de convivência. As dinâmicas de trabalho tiveram que ser repensadas, o que obrigou empresas e instituições a criarem alternativas remotas para a continuidade das atividades. Na educação, o cenário não foi diferente.

No Brasil, as escolas e demais instituições de ensino aplicaram a suspensão das aulas presenciais, iniciando, assim, uma árdua jornada para estabelecer uma forma de seguir com o processo de ensino e aprendizagem que buscasse minimizar as perdas formativas e, ao mesmo tempo, adaptar-se à nova realidade – o uso do recurso tecnológico.

A Educação Infantil, em específico, que até então trazia em seus propósitos um ensino presencial mediado pela relação afetivamente lúdica entre professor e criança, se viu desafiada a buscar novos direcionamentos. Neste mesmo patamar, se viu o professor que, até o momento, enveredava por uma educação pautada nas interações e brincadeiras, clamando por um lugar que garantisse minimamente o desenvolvimento de tais eixos estruturantes.

As múltiplas propostas virtuais e tecnológicas adotadas no processo educativo, colocou em evidência o despreparo da escola da infância que, diante do

caos, desconsiderou os direitos da criança e a própria condição de sua humanidade, uma vez que depositou nelas uma quantidade exorbitante de conteúdo como forma de garantia do ano letivo, do cumprimento da carga horária e do repasse das atividades pedagógicas consideradas essenciais para o processo formativo.

Diante deste contexto, a formação cultural que já se encontrava danificada pelo sistema capitalista tardio, baseada na lógica perversa da semiformação, fez uso de artifícios que facilitaram ainda mais a instrução e a estandardização do conhecimento. A tecnologia que, inicialmente, em seu surgimento, objetivou facilitar a vida do ser humano, ultrapassou seus limites no ambiente escolar, ocupando o lugar e a ilusória “autoridade” do professor na sala de aula, assumindo a centralidade da bagagem formativa dos indivíduos.

Neste sentido, essa pesquisa se justifica pela necessidade de contribuir para a formação de professores da infância que, diante do contexto pandêmico, tem sido direcionada por uma ação fragilizada, resultando em um trabalho educativo distante do que deve ser a formação docente da Educação Infantil. Assim, a **tese** desta pesquisa é que o referencial da Teoria Crítica da Sociedade tem possibilidades de contribuir para a formação de professores da infância. Sugere-se como **hipótese** que a integração da Teoria Crítica da Sociedade no processo de formação de professores da infância pode ter um impacto positivo na qualidade desta formação, uma vez que, por meio da promoção de uma educação crítica, emancipatória e reflexiva, torna-se possível capacitar tais profissionais a compreenderem e enfrentarem de forma crítica as questões sociais, políticas e culturais de cada tempo histórico.

De forma ampla, esta tese está vinculada à linha “Docência: Saberes e Práticas” e ao núcleo “Formação de Professores” do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), enquanto processo de continuidade das pesquisas desenvolvidas no Mestrado na respectiva instituição. Ainda, pela participação no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica (GEPEITC) e no Projeto de Formação de Professores para a Educação da Infância (CRITinfância) da UEL. De maneira particular, a discussão é emergente, visto que a massificação cultural invadiu o sistema educacional resultando em diversas práticas banalizadas do ensino pelo viés da doutrinação instrumental do conhecimento.

Utilizando-se da Teoria Crítica da Sociedade e, especificamente, dos

limiares críticos adornados, elaborou-se o seguinte **problema** de pesquisa: Quais as contribuições do CRITinfância¹ para o processo formativo de professores da Educação Infantil durante a pandemia da COVID-19 a partir do referencial da Teoria Crítica da Sociedade?

A fim de refutar ou verificar a hipótese levantada, bem como responder à questão colocada, o presente estudo teve como **objetivo geral**: compreender como o CRITinfância pôde contribuir para o processo formativo de professores da Educação Infantil durante a pandemia da COVID-19 a partir do referencial da Teoria Crítica da Sociedade. Para isso, delimitamos como **objetivos específicos**: 1) Refletir historicamente sobre o processo formativo docente e suas implicações no contexto pandêmico no que tange a educação da infância; 2) Contextualizar o cenário pandêmico da COVID-19 e os desafios na educação e na formação humana; 3) Analisar e refletir, por meio da Teoria Crítica, as contribuições do CRITinfância para a formação e prática pedagógica à luz dos dizeres docentes.

A seguir, explicaremos de maneira detalhada os **procedimentos metodológicos** adotados para desenvolver esta tese. Para isso, delinearemos cada passo dado em relação ao cenário de realização da pesquisa, a caracterização dos participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos adotados para coleta dos dados obtidos, de modo que o leitor possa compreender o caminho percorrido durante a realização deste estudo.

1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1.1.1 Considerações Éticas

O presente estudo seguiu os preceitos éticos e científicos, reiterando o respeito e a proteção dos participantes envolvidos na pesquisa, a partir das resoluções nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e nº 510, de 7 de abril de 2016, que regulamentam as diretrizes e normas de pesquisas envolvendo seres humanos (BRASIL, 2012, 2016). Sendo assim, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (CEP/UEL), obtendo parecer favorável pelo CAAE nº 73932017.0.0000.5231.

¹ O projeto CRITinfância nasceu em meio a pandemia da COVID-19, em 2020, com o intuito de atribuir um novo olhar e uma nova perspectiva para o trabalho formativo voltado à infância e à criança

1.1.2 Tipologia da Pesquisa

A tipologia adotada para o exercício investigativo foi a pesquisa bibliográfica em uma abordagem de cunho qualitativo à luz dos fundamentos da Teoria Crítica da Sociedade. O estudo se deu a partir da leitura dos clássicos da Escola de Frankfurt, tais como Adorno (2003), Horkheimer (2002) e Marcuse (1975), e autores que dialogam em uma mesma perspectiva teórica. Ainda, uma pesquisa-ação por meio da organização de um evento *on-line* e gratuito denominado “IV Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional de Infância, Educação e Teoria Crítica” e aplicação de questionários compostos por perguntas abertas e fechadas, distribuídos de forma *on-line*, durante o evento, pelo Formulários *Google* como instrumento de coleta de dados. Os dizeres dos docentes, coletados a partir do evento, foram analisados pelo viés do referencial da Teoria Crítica da Sociedade.

A Teoria Crítica se constitui como base para análise dos dados coletados, pois, a partir do método dialético torna-se possível vislumbrar pontos importantes desta base teórica que contribuem de forma crítica e humanizada para a pesquisa que se propõe. Afinal, segundo Nobre (2004), esta base teórica percebe a realidade como ela é e como deveria ser. Para isso, busca identificar quais são os obstáculos que impedem essa lacuna. Nesta teoria não há a superação – conciliação – mas a reflexão e esclarecimento. Não há necessidade de trazer soluções, mas sim de apresentar as contradições. Uma teoria, para ser crítica, deve visar a emancipação, é uma teoria da imanência (parte da realidade e a ela se volta) e da transcendência (o movimento se volta para o campo das ideias).

Conforme afirma Gamboa (2011), trata-se de uma abordagem que apresenta uma visão materialista de mundo, no qual o conhecimento é construído por meio da relação dialética entre sujeito e objeto que se encontram dentro de um contexto de realidade histórica (cultura). Sendo assim, esse processo dialético parte do todo para as partes e depois das partes para o todo, realizando a síntese e relacionando sempre o contexto histórico onde acontece a relação cognitiva entre o sujeito e o objeto.

Em suma, escolhemos esta perspectiva teórica, por ela própria dar

embasamento teórico metodológico para a pesquisa, através do entendimento do movimento teórico crítico que Adorno e Horkheimer fazem ao discutirem sobre sociedade, educação e formação pelo caminho da reflexão e da crítica. Fazendo uso desta teoria, nos resta o desafio de identificar e compreender as contradições presentes na sociedade, tendo em vista um pensamento voltado para a consciência ao invés da alienação.

1.1.3 Cenário da Pesquisa

A pesquisa foi realizada durante o “IV Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional de Infância, Educação e Teoria Crítica” com a temática “CRITinfância: novas trilhas e sentidos para a educação da infância em tempos de resistência”. O respectivo evento ocorreu entre os dias 06 e 09 de outubro de 2020, de maneira *on-line*, pelo canal CRITinfância UEL do *YouTube*. Além disso, contou com uma carga horária de 50 horas e foi totalmente gratuito.

O evento foi organizado pelo GEPEITC – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica, da Universidade Estadual de Londrina (UEL); e pelo GEFOCS – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Formação Cultural e Sociedade, da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Tinha como objetivo refletir sobre a infância, educação e Teoria Crítica em tempos de resistência, bem como o processo formativo docente em prol do sentido de educar a criança em torno da formação humana e emancipatória do ensino.

A proposta do evento justificava-se pela necessidade de desenvolver um movimento reflexivo em defesa de uma educação da infância atenta às condições de cada comunidade educativa, que garantisse os processos democráticos do conhecimento e aprendizagem pelo caminho formativo emancipatório do ensino. Para tanto, a qualidade deste ensino depende da formação docente imbuída da interação entre o indivíduo e o contexto social a que pertence. Neste sentido, pelas trilhas da (re)invenção da infância e educação, torna-se possível estabelecer visibilidade à produção e à difusão formativa docente sobre a criança enquanto ser humano de direito a uma educação que garanta a vida e a experiência de aprender e brincar dignamente pelos limiares do pensar crítico, criativo e expressivo.

Dentre as diversas atividades desenvolvidas, foram ofertadas:

conferências, palestras, rodas de conversa e relatos de experiência que contaram com a participação de professores de várias instituições nacionais e internacionais, como Portugal (Universidade do Minho), Argentina (*Universidad Nacional de La Plata*) e Peru (*Universidad César Vallejo*).

1.1.4 Caracterização dos Participantes

Os sujeitos da pesquisa foram aproximadamente 1.388 profissionais e pesquisadores de diversas áreas do conhecimento (Pedagogia, Psicologia, Filosofia, Educação Física e outras), professores da Educação Básica, Ensino Superior e Educação Especial, bem como acadêmicos da graduação e pós-graduação, de vários estados brasileiros e países como Portugal, Chile, Peru, Argentina e Inglaterra.

1.1.5 Procedimentos de Coleta dos Dados

Em 2020, como parte inicial do trabalho de Doutorado e em parceria com a orientadora e líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica (GEPEITC), da Universidade Estadual de Londrina (UEL), construímos canais de comunicação virtual e midiática, tais como: *Instagram*, *Facebook*, *site* e canal no *YouTube*, os quais denominamos de CRITinfância. A partir disso, desenvolvemos um evento crítico-formativo *on-line* intitulado “IV Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional de Infância, Educação e Teoria Crítica”, o qual utilizamos para coletar os dados desta pesquisa.

A opção por fazermos uso destes canais de comunicação virtual e midiática (*Instagram*, *Facebook*, *site* e canal no *YouTube*), se deu devido ao enfrentamento da pandemia da COVID-19, cujas trocas de experiências e saberes só podiam ocorrer via cultura digital. Sendo assim, diante de tal circunstância, foi a estratégia que encontramos no momento para pensarmos possíveis direcionamentos em prol de uma educação crítica e emancipadora.

Desse modo, no primeiro dia do evento, em 06 de outubro de 2020, aplicamos um questionário fechado aos 2.138 participantes inscritos. Deste número, obtivemos retorno de 1.112 no período da manhã e 276 no período da noite, totalizando 1.388 respondentes. As questões eram de múltipla escolha e resumiam-

se em: 1) Como você ficou sabendo desse evento?; 2) Por qual motivo você se inscreveu nesse evento?; e 3) Quais são as suas expectativas em relação a esse evento?

No último dia do evento, em 09 de outubro de 2020, aplicamos um questionário aberto aos 2.138 participantes inscritos. Deste número, obtivemos retorno de 968. Neste formulário, havia duas questões, sendo a primeira uma escala em formato *Likert* no qual o respondente deveria avaliar o evento considerando o número 0 (zero) como “péssimo” e o número 5 (cinco) como “excelente”. A segunda questão era aberta e solicitava aos participantes que fizessem uma breve avaliação do evento de modo que justificasse a nota assinalada na questão anterior.

1.1.6 Estrutura da Pesquisa

A pesquisa foi estruturada em 3 (três) capítulos organizados da seguinte forma: no primeiro, intitulado “Formação de professores da infância: a persistência de uma racionalidade instrumental”, refletimos historicamente sobre a constituição da Educação Infantil e do professor da infância, a fim de compreendermos o processo de formalização da educação no contexto pandêmico. No segundo capítulo, intitulado “Sociedade pandêmica e seus impactos na educação e formação”, contextualizamos a sociedade pandêmica e os efeitos causados pelos impactos da COVID-19 na educação e na formação humana. No terceiro capítulo, intitulado “CRITinfância: novos sentidos para a formação docente na educação da infância”, relatamos sobre o processo de planejamento, elaboração e construção das plataformas digitais (*Instagram, Facebook, site* e canal no *YouTube*), bem como do evento crítico-formativo *on-line*. Ainda, analisamos os dados coletados a partir da aplicação dos questionários elaborados no *Google Forms*.

Como **resultado**, constatamos que o evento, em relação a estrutura e organização, tratou-se de uma experiência formativa bem estruturada e organizada, com excelentes profissionais e temas relevantes para pensar o contexto pandêmico. Para além, as temáticas abordadas nas palestras e rodas de conversas oportunizaram discussões significativas, uma vez que partiram da realidade vivenciada pelos professores e profissionais da educação, provocando-os a refletir sobre aspectos culturais, humanos e científicos, o que possibilitou compreender a sociedade e o contexto histórico, bem como refletir o mundo e as relações humanas.

Referente a formação e prática pedagógica, notamos que grande parte dos inscritos viram o evento como uma oportunidade de formação, a fim de adquirir conhecimentos e aprimorar suas práticas de modo a capacitá-los a enfrentar os desafios impostos pela pandemia da COVID-19. Ainda, enquanto espaço formativo, o evento oportunizou aos participantes que reavaliassem suas práticas educativas, vivenciassem novas experiências e ampliassem seus olhares para novos saberes e conhecimentos relacionados ao trabalho docente na educação da infância.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA INFÂNCIA: A PERSISTÊNCIA DE UMA RACIONALIDADE INSTRUMENTAL

Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isso.
(ADORNO, 2003, p. 116)

Do ponto de vista histórico, durante séculos, a educação da criança esteve sob responsabilidade da família, pois, era no convívio com os adultos e outras crianças que ela participava das tradições e aprendia as normas e regras da sua cultura. No Brasil, até meados do século XIX, o atendimento de crianças em creches ou parques infantis praticamente não existia. Nesta época, planejar um ambiente pedagógico promotor de educação de qualidade era meta considerada mera utopia.

Após diversos movimentos sociais de lutas e reivindicações pelos direitos humanos, dentre eles, o direito a uma educação de qualidade desde a mais tenra idade, em 1988, a partir da Constituição Federal, a Educação Infantil teve seu caráter educativo reconhecido e o Estado passou a ser responsável por garantir uma educação de qualidade para todos, inclusive, para as crianças. Ademais, em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), a referida etapa de ensino passou a ser parte integrante da Educação Básica, composta também pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio.

De acordo com o artigo 29, da LDB 9.394/96, a Educação Infantil “[...] tem como finalidade 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” (BRASIL, 2005, p. 17). Sendo assim, esse espaço formativo voltado à educação da infância deve possibilitar novos saberes e conhecimentos potencializadores de aprendizagens, de forma que contribua para a formação humana à luz das várias linguagens do conhecimento e das experiências.

Entende-se, portanto, que é responsabilidade do professor promover um ensino intencional, pautado em ações educativas que tenham como objetivo favorecer o desenvolvimento integral da criança, ampliando seu universo de conhecimentos e saberes, para além do cognitivo, ou seja, que outras linguagens sejam estabelecidas neste entorno (social, afetiva, psíquica, física, psicomotora, entre outras).

Contudo, quando refletimos sobre a formação de professores da infância em sintonia com referenciais teóricos críticos, principalmente após o enfrentamento da pandemia da COVID-19, notamos a persistência de uma racionalidade instrumental, que precisa ser pensada e ressignificada pelo processo autorreflexivo de uma crítica imanente. Nesta perspectiva, o objetivo desse capítulo é refletir historicamente sobre o processo formativo docente e suas implicações no contexto pandêmico no que tange a educação da infância.

Para isso, no primeiro momento, fizemos um breve percurso histórico sobre a constituição da Educação Infantil no Brasil, a fim de compreender o momento no qual a infância – enquanto condição da experiência humana – e a criança – entendida como ator social pensante –, passou a ser concebida como uma condição social, plural e de direitos. No segundo momento, buscamos contextualizar o percurso histórico da constituição do professor de Educação Infantil, a fim de refletir sobre o processo de formalização da educação e, conseqüentemente, da formação docente no contexto pandêmico.

2.1 A INFÂNCIA ENQUANTO CONDIÇÃO SOCIAL, PLURAL E DE DIREITOS

Para compreendermos a infância enquanto condição social, plural e de direitos, primeiramente, precisamos retornar no século XV, quando ocorreu, na Europa, a transição do feudalismo para o capitalismo. Esta época, além de marcar o fim da produção doméstica e o início do sistema fabril, alterou completamente a forma das famílias cuidarem e educarem seus filhos.

Na Europa e nos Estados Unidos, as primeiras instituições voltadas para a infância, tinham como objetivo cuidar e proteger os filhos das mães trabalhadoras. Isso, porque, com a substituição das ferramentas pelas máquinas e da força humana pela motriz, o mercado de trabalho exigiu, também, a substituição da mão de obra masculina pela feminina, uma vez que a maquinaria exigia membros mais flexíveis ao invés de força bruta muscular.

Com a estrutura social profundamente alterada devido ao nascimento das indústrias, as mães operárias não tinham com quem deixar seus filhos. Assim, passaram a deixá-los com mulheres que ficaram conhecidas como mães mercenárias que vendiam seus serviços para abrigarem e cuidarem dos filhos de outras mulheres. Devido ao crescimento desenfreado da presença dos pais

operários no mercado fabril, outros serviços de atendimento às crianças foram criados, os quais não tinham uma proposta instrucional formal, mas adotavam atividades de canto e memorização de rezas (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Nesta época, as creches, escolas maternais e jardins de infância eram focadas na guarda, higiene, alimentação e cuidados físicos das crianças. Ainda, segundo Kuhlmann Jr. (2001), Paschoal e Machado (2009), essas instituições não se preocupavam somente com questões de cuidados, mas também pensavam em educação. A intenção delas era retirar as crianças que se encontravam em situações de riscos das ruas, para, depois, ensinar-lhes sobre os bons costumes e desenvolver-lhes a inteligência.

Diferentemente dos países europeus e norte-americanos, que tinham nos seus objetivos um caráter pedagógico, no Brasil, as primeiras creches, asilos e orfanatos criados, apresentavam um caráter exclusivamente assistencialista e tinham o intuito de acolher os órfãos abandonados, bem como auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas.

Até meados do século XIX, não se tinha compreensão sobre as especificidades da criança, por isso, fatores como alto índice de mortalidade infantil, desnutrição generalizada e número significativo de acidentes domésticos, fizeram com que médicos, juristas, intelectuais e religiosos, voltassem seus olhares para a infância – particularmente aquelas de classes menos favorecidas –, e pensassem em espaços de cuidados fora do âmbito familiar (KUHLMANN JR., 2010; PASCHOAL; MACHADO, 2009).

No meio rural, as famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das crianças órfãs ou abandonadas, frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo homem branco. Já na zona urbana, os bebês abandonados eram recolhidos nas rodas dos expostos² existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII (OLIVEIRA, 2013). Durante séculos, a roda dos excluídos foi a única instituição de amparo às crianças abandonadas. Somente no século XX, meados de 1950, que ela foi extinta no Brasil.

A partir da segunda metade do século XIX – período no qual ocorreu

² Esse nome provém do dispositivo onde colocavam os bebês abandonados. Era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

a abolição da escravatura e acentuou a migração para as grandes cidades – deu-se início a República como forma de governo. Nesta época, observava-se iniciativas isoladas de proteção à infância, a fim de combater os altos índices de mortalidade infantil. Essas iniciativas impulsionaram o surgimento de entidades de amparo como creches, asilos e internatos, vistos na época como instituições semelhantes e destinadas ao cuidado das crianças pobres. Paschoal e Machado (2009) explicam que:

As tendências que acompanharam a implantação das creches e jardins de infância, no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX no Brasil, foram: a jurídico-policia, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 83).

Em resumo, segundo Oliveira (2013), observava-se nas soluções apontadas a presença de um discurso de medicamentação a respeito das assistências aos infantes. Enquanto tal questão era debatida, em 1875, no Rio de Janeiro e, em 1877, em São Paulo, sob a forte influência americana e europeia, foram criados os primeiros Jardins de Infância sob os cuidados das entidades privadas, no qual eram destinados às classes mais pobres e tinham como objetivo a caridade. Tal feitura gerou muitos debates, uma vez que essas instituições eram vistas por alguns como locais de mera guarda das crianças e defendidas por outros como um espaço de possível desenvolvimento infantil.

Em 1882, os Jardins de Infância ainda eram admitidos apenas em casos de proteção aos filhos das mães trabalhadoras, pois eram considerados prejudiciais à unidade familiar, visto que retiravam as crianças desde muito cedo de seus ambientes domésticos. Somente em 1896, vinculado à Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo, passou a funcionar o primeiro Jardim de Infância que, mesmo partindo de uma iniciativa pública, era destinado ao atendimento dos filhos da elite paulistana. Inspirado em Froebel³, propunha uma educação racional, compatível ao progresso científico. A abertura destas instituições justificou-se sob uma proposta pedagógica voltada para os ricos, do qual não poderiam ser confundidos com os asilos e as creches para os pobres.

Em 1899, o médico Arthur Moncorvo Filho criou, no Rio de Janeiro, o Instituto de Proteção à Infância, com o intuito de atender às mães grávidas, dar assistência aos recém-nascidos, distribuir leite, consultar lactantes, vacinar e higienizar os bebês. Outra instituição importante criada neste mesmo ano, foi o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, que precedeu, em 1919, a criação do Departamento da Criança, uma iniciativa governamental decorrente da preocupação com a saúde pública, que tinha como objetivo fiscalizar as instituições de atendimento à criança e combater o trabalho das mães voluntárias que cuidavam, de maneira precária, dos filhos das trabalhadoras.

Posteriormente, em 1908, instituiu-se a primeira Escola Infantil em Belo Horizonte e, em 1909, o primeiro Jardim de Infância municipal do Rio de Janeiro. De acordo com levantamentos realizados em 1921 e 1924, houve um crescimento de 15 para 47 creches, e de 15 para 42 Jardins e Infância em todo país (KUHLMANN JR., 2000; OLIVEIRA, 2013).

No início do século XX, o Brasil estava passando por um processo de modernização devido a intensificação da urbanização e da industrialização. Como a maioria da mão de obra masculina encontrava-se nas lavouras, houve um crescimento inesperado na demanda de mão de obra feminina no mercado de trabalho, obrigando as fábricas admitirem um número exacerbado de mulheres. Todavia, naquele período, as indústrias não consideravam que estas mulheres tratavam-se de mães operárias que não possuíam um local para deixar seus filhos durante o período em que assumiam suas funções dentro das fábricas. Assim, foi preciso que elas encontrassem soluções emergenciais dentro dos próprios núcleos familiares ou com outras mulheres que se propunham a cuidar de crianças em troca de dinheiro.

Durante a segunda metade do século XX, as características do sistema econômico adotado no Brasil [...] continuaram impedindo que a maioria da população tivesse satisfatórias condições de vida. Ao mesmo tempo, o incremento da industrialização e da urbanização no país propiciou novo aumento da participação da mulher no mercado de trabalho. Creches e parques infantis que atendiam crianças em período integral passaram a ser cada vez mais procurados não só

³ O primeiro Jardim de Infância foi criado, em meados de 1840, em Blakenburgo, por Froebel e tinha a preocupação não só de cuidar e educar as crianças, mas de transformar a estrutura familiar de modo que as famílias pudessem cuidar melhor de seus filhos (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

por operários e empregadas domésticas, mas também por trabalhadoras do comércio e funcionárias públicas (OLIVEIRA, 2013, p. 102).

Além disso, em consequência da implementação da industrialização no país, da inserção da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho e da chegada dos imigrantes europeus no Brasil, os movimentos operários ganharam força e começaram a se organizar nos centros urbanos mais industrializados para reivindicar melhores condições de trabalho, dentre elas, a criação de instituições de educação e cuidados para os filhos das mães operárias. Foi então, a partir da década de 20 e 30, que a educação da infância passou a ser objeto de grande atenção por parte da sociedade, uma vez que essas reivindicações resultaram no aumento de creches no país, voltado para guarda e atendimento dos filhos dos operários.

No estado de São Paulo, desde dezembro de 1920, a Legislação previa a instalação de Escolas Maternais, com a finalidade de prestar cuidados aos filhos de operários, preferencialmente junto às fábricas que oferecessem local e alimento para crianças. As poucas empresas que se propunham a atender os filhos de suas trabalhadoras o faziam desde o berçário, ocupando-se também da instalação de creches (KUHLMANN JR., 2000, p. 8).

No início, essas reivindicações eram dirigidas aos donos das indústrias, contudo, com o passar do tempo, foram sendo canalizadas para o Estado, pressionando os órgãos governamentais a criarem creches, escolas maternais e parques infantis. Diante deste contexto político, em 1922, no Rio de Janeiro, ocorreu o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, no qual foram discutidos temas sobre a educação moral e higiênica.

Além disso, tais discussões resultaram, em 1923, na regulamentação da instalação de creches e salas de amamentação próximas ao ambiente de trabalho das mulheres e, na determinação de que as indústrias e estabelecimentos comerciais deveriam facilitar a amamentação dos filhos das empregadas durante suas jornadas de trabalho.

Segundo Oliveira (2013), no ano seguinte, em 1924, educadores interessados no Movimento das Escolas Novas fundaram a Associação Brasileira de Educação. Corroborando com este acontecimento, em 1929, Lourenço Filho publicou o livro “Introdução ao Estudo da Escola Nova”, no qual divulgou as novas

concepções da educação segundo os educadores brasileiros. Passados três anos, em 1932, surgiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento que defendia a existência de uma escola única, onde a educação deveria ser função pública destinada a meninos e meninas. Ainda, defendia a necessidade de um ensino elementar gratuito, laico, obrigatório e ativo dentro das salas de aula.

Dentre outros pontos discutidos neste período de renovação do pensamento educacional, estava a educação pré-escolar, instituída como a base do sistema escolar. Essa teoria, de acordo com o poder público, funcionaria como uma mola propulsora da mudança social, pois possibilitaria a democratização das oportunidades educacionais, uma vez que superaria as deficiências de saúde e nutrição, assim como as deficiências escolares.

Enquanto as instituições públicas atendiam às crianças das camadas mais populares, as propostas das particulares, de cunho pedagógico, funcionavam em meio turno, dando ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular. [...] já [...] as crianças das classes menos favorecidas eram atendidas com propostas de trabalho que partiam de uma idéia de carência e deficiência, as crianças das classes sociais mais abastadas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil (KRAMER, 1995 *apud* PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 84).

Os debates acerca da renovação pedagógica dirigiram-se mais aos Jardins de Infância, onde estudavam as crianças dos grupos sociais mais privilegiados, do que aos Parques Infantis, onde as crianças dos meios populares eram submetidas as propostas de trabalhos educacionais que nada tinham em comum com os preceitos escolanovistas. Assim, em 1933, surgiram novos Jardins de Infância e cursos para formar os professores que atuariam nestas instituições, entretanto, nenhuma era voltada para o atendimento das crianças das camadas populares.

Embora desde a década de 30 já tivessem sido criadas algumas instituições oficiais voltadas ao que era chamado de proteção à criança, foi na década de 40 que prosperaram iniciativas governamentais na área da saúde, previdência e assistência. O higienismo, a filantropia e a puericultura dominaram, na época, a perspectiva de educação das crianças pequenas. O atendimento fora da família aos filhos que ainda não frequentassem o ensino primário era vinculado a questões de saúde (OLIVEIRA, 2013, p. 100).

Em 1943, o governo Vargas (1930-1945), reconheceu alguns direitos

dos trabalhadores por meio de legislações específicas, como a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que contava com algumas prescrições sobre o atendimento dos filhos das trabalhadoras, que tinha como objetivo facilitar a amamentação durante a jornada de trabalho. Desse modo, o trabalho realizado nas creches era voltado para uma perspectiva assistencialista, visto que era dotado de rotinas de saúde, como triagem e lactário, onde contavam com a ajuda de auxiliares de enfermagem e preocupavam-se apenas com a alimentação, cuidado da higiene e segurança física das crianças, sendo pouco valorizadas as atividades voltadas à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo delas.

As poucas creches que existiam desde o início do século até a década de 50 eram de responsabilidade de entidades filantrópicas. Com o passar do tempo, essas entidades passaram a receber ajuda do governo e donativos de famílias abastadas para desenvolver seu trabalho. Apenas com a chegada do período conhecido como Estado Novo (1937-1945), que o governo assumiu oficialmente as suas responsabilidades para com o atendimento infantil, criando assim o Ministério da Educação e Saúde. De acordo com Nascimento (2017), as propostas do Estado para o atendimento das crianças eram baseadas em convênios com entidades filantrópicas, de forma que pudessem afastar-se cada vez mais da criação e gerenciamento destas instituições e, principalmente, transferir a responsabilidade estatal para a sociedade civil.

Assim, em 1942, junto ao Ministério da Educação e Saúde, foi criado o Departamento Nacional da Criança (DNCr), o qual estabelecia normas para o funcionamento das creches. Por mais que, neste período, os textos oficiais recomendassem que as creches contassem com um material apropriado para a educação das crianças, o atendimento continuava sendo realizado de forma assistencialista e o discurso médico continuava em destaque, exceto pela organização de instituições que visavam evitar a marginalidade e a criminalidade de crianças e jovens de populações mais carentes.

Duas décadas mais tarde, em 20 de dezembro de 1961, a Lei nº 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecia que todas as crianças com idade inferior a 7 (sete) anos deveriam receber educação em Escolas Maternais ou Jardins de Infância (BRASIL, 1961). No entanto, apesar disso, a referida lei estimulava as empresas e indústrias a manterem as instituições que foram desenvolvidas para os filhos de seus trabalhadores.

Até meados de 1970, as creches viveram um lento e árduo processo de expansão, onde pouco se fez em termos de legislação que garantisse a oferta deste nível de ensino. Entretanto, a partir desta época, houve um crescimento por reivindicações que ficou marcado pelo Movimento de Luta por Creches. Criado por parcelas da população que necessitavam desse tipo de serviço, este movimento vigorou no município de São Paulo, de 1978 a 1982, desempenhando um importante papel na reivindicação pela expansão das creches por todo país. Estas ações sinalizavam uma necessidade da sociedade, indicando o Estado como responsável por sua criação e manutenção.

Assim, as propostas das instituições ganharam visibilidade, acentuando o atendimento de crianças pobres e, impulsionando, em 1974, a criação do Serviço de Educação Pré-Escolar (SEPRE) pelo MEC e a implantação, em 1977, do Projeto Casulo pela Legião Brasileira de Assistência (KUHLMANN JR., 2000; NASCIMENTO, 2017).

Em decorrência das lutas dos movimentos sociais pós-abertura política, o Estado foi pressionado a elaborar políticas públicas que atendessem as crianças pequenas. Como resultado, elas passaram a ser vistas como sujeitos de direitos e uma nova perspectiva política foi se constituindo perante a nova infância reivindicadora desses direitos.

O atendimento às crianças no Brasil passou por importantes mudanças que foram marcadas, não apenas pelos movimentos sociais e pelas reivindicações de creches e pré-escolas, mas, principalmente, pela promulgação da Constituição Federal de 1988 que, em seu artigo 208, inciso IV, determinou que o dever do Estado com a educação seria efetivado mediante a garantia da Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Do ponto de vista legal, a partir da promulgação da Constituição de 1988, conforme determina o artigo 227, todas as crianças passaram a ser consideradas cidadãs de direitos:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e

opressão (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010). (BRASIL, 2022, p. 186).

Comungando com tal perspectiva, a Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos promoveu, em 1989, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, documento no qual evidenciava a educação como um dos direitos mais importantes dos cidadãos em idade escolar. Este documento destacava que os Estados deveriam reconhecer à educação como um direito da criança, a fim de que ela pudesse exercer, em igualdade de condições, esse direito.

Concomitantemente, em 13 de julho de 1990, por meio da promulgação da Lei nº 8.069, mais conhecida como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ficou estabelecido em seu artigo 54, inciso IV, que “é dever do Estado assegurar [...] o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016). (BRASIL, 2021a).

Alinhada a tais referenciais, em 20 de dezembro de 1996, a Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), instituiu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e afirmou que ela deveria ter como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais (BRASIL, 2005). Desse modo, era necessário a oferta de creches para crianças de até três anos e pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos de idade.

Em consonância com a legislação, em 1998, o Ministério da Educação publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) com o objetivo de contribuir para a implementação de práticas educativas de qualidade no interior dos Centros de Educação Infantil. Esses referenciais eram compostos por três volumes que serviam como um guia educacional, contendo objetivos, conteúdos e orientações didáticas que levariam a criança a seu desenvolvimento integral e à formação da cidadania.

Em 1999, o MEC e o Conselho Nacional de Educação (CNE) homologaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que definiam que a Educação Infantil deveria ser “[...] oferecida em creches e pré-escolas, as quais não se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010, p. 12).

As DCNEI tinham como objetivo orientar os sistemas municipais e

estaduais de educação sobre os encaminhamentos de ordem pedagógica para esse nível de ensino. Atualizada em 2009, indicava que as crianças que completassem seis anos de idade após 31 de março deveriam ter suas matrículas asseguradas na primeira etapa da Educação Básica, possuindo, dessa forma, o direito de frequentar a pré-escola (BRASIL, 2010). Somente após a Resolução CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram publicadas e distribuídas, em 2010, nas redes de ensino e instituições educativas, em material impresso numa versão mais didática diferente da resolução.

De acordo com as DCNEI, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deveria garantir que elas cumprissem sua função sociopolítica e pedagógica:

Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2010, p. 17).

Em 2001, foi aprovado o PNE – Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) que tinha como objetivo estabelecer metas para todos os níveis de ensino, a fim de reduzir as desigualdades sociais e regionais no que diz respeito a entrada e permanência de crianças e adolescentes no ensino público.

Já em 2006, com o intuito de garantir um trabalho pedagógico de qualidade nas instituições de Educação Infantil, o MEC apresentou a “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação”. Esse documento tinha como objetivo expandir a oferta de vagas, fortalecer as instâncias competentes e garantir a melhoria da qualidade do atendimento das crianças nas instituições de Educação Infantil.

De modo a atender o previsto na Política Nacional de Educação Infantil, o Ministério da Educação publicou, também em 2006, o documento intitulado: “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” - volumes 1 e 29, com o objetivo de estabelecer

parâmetros de qualidade locais, com base nos padrões de referência nacional para os sistemas de ensino, sobretudo no que se refere à organização e funcionamento das escolas infantis. [...] Esse documento destaca, como padrão de referência para um atendimento de qualidade, quesitos necessários para a construção de uma proposta pedagógica que respeite os direitos da criança (PASCHOAL; BRANDÃO, 2015, p. 205).

Apesar de todos esses avanços, somente em 2007 que a Educação Infantil teve maior auxílio de recursos financeiros, pois o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB) passou a incluir as creches e pré-escolas no financiamento público para a Educação. Foi a partir deste momento que a Educação Infantil passou a ter uma atenção especial de pesquisas e estudos, bem como de outras políticas públicas que passaram a financiar e amparar esse nível de ensino.

Em 04 de abril de 2013, a Lei Federal nº 12.796 alterou a LDBEN 9.394/96, tornando obrigatória a matrícula de crianças de 4 a 5 anos de idade em instituições de Educação Infantil, o que colaborou para a expansão do atendimento do número de crianças dentro desses espaços educacionais. Para além, a referida lei, em seu artigo 31, estabeleceu regras relacionadas à avaliação, carga horária, atendimento, frequência e expedição de documentos para esse nível educacional (BRASIL, 2013).

No ano de 2014, o Plano Nacional de Educação (2014-2024), por meio da Lei nº 13.005, instituiu 20 metas com o objetivo de melhorar a qualidade da Educação Básica. A primeira meta era “universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” (BRASIL, 2014).

Conforme aponta Mello e Sudbrack,

Até o ano de 2017 as DCNEI eram utilizadas como referência para nortear o trabalho na Educação Infantil e a partir de 2018, a proposta da BNCC vem ao encontro ao “tentar” resolver as questões da qualidade e dos problemas educacionais, tendo o objetivo de oferecer subsídios para que todos recebam o ensino mínimo para o avanço do conhecimento base para todos (MELLO; SUDBRACK, 2019, p. 8).

Assim, considerando as interações e brincadeiras como eixos

estruturantes das práticas pedagógicas, preconizadas pelas DCNEI, a Base Nacional Comum Curricular, de 2017, tinha o intuito de propor a organização curricular para a Educação Infantil por meio dos campos de experiências que buscavam garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças de zero a cinco anos.

Além desta proposta, a BNCC proporcionou certa autonomia para as redes de ensino e para as instituições escolares (públicas e privadas), pois permitiu que construíssem seus próprios currículos de acordo com as características, realidades e necessidades dos alunos, desde que estivessem de acordo com as propostas estabelecidas pela própria base. Este documento visava padronizar (e não orientar) os conhecimentos, as competências, as habilidades e os conteúdos, que considerava essenciais que os estudantes se apropriassem desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio, determinando o que e quando as escolas deveriam ensinar (MELLO; SUDBRACK, 2019).

A primeira versão da BNCC, foi apresentada pelo Ministério da Educação em setembro de 2015, no qual sugeria os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as três etapas da Educação Básica. Essa versão ficou disponível para consulta pública até março de 2016, no qual recebeu cerca de mais de 12 milhões de contribuições. A segunda versão foi lançada em maio de 2016, onde recebeu críticas e sugestões de mais de 9 mil professores. A terceira versão da BNCC foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação por 20 votos a favor e 03 contrários. Em 15 de dezembro, o documento foi enviado para o MEC, sendo homologado, em 20 de dezembro de 2017, pelo ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho e pelo presidente da República Michel Temer.

Vale ressaltar que o referido documento elenca aprendizagens essenciais na Educação Infantil e reconhece que, além do cuidar e do educar como eixos indissociáveis nesta fase educacional, “[...] a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2017, p. 37).

Entende-se a infância, neste aspecto, não apenas como uma etapa cronológica, mas como uma condição da experiência humana que se coloca em latência. Uma realidade social, em que as crianças – suas constituintes – intervêm na produção desta realidade. Trata-se do ponto de partida para se pensar sobre a formação do sujeito. Um conceito plural cuja construção é social e historicamente

diferenciada. Já as crianças, sujeitos individuais, integrantes desta categoria, são compreendidas como atores sociais pensantes e competentes, cuja educação acontece por meio das interações entre si e com os adultos.

Nesta perspectiva, espera-se que as crianças vivenciem nos espaços escolares situações diversas de aprendizagens, que possibilitem desenvolver suas potencialidades por meio de atividades planejadas, com vistas nas possibilidades educativas das brincadeiras e interações entre os adultos e outras crianças. Afinal, é na Educação Infantil que elas aprendem a viver no coletivo, e é esse coletivo que faz da escola da infância um espaço de relações diversas, propício à construção e exploração de muitas aprendizagens, experiências e vivências. Isso, porque, o processo educativo se desenvolve na base de interações, ou seja, na relação entre pessoas – educadores, crianças, pais, comunidade – bem como no respeito e no diálogo entre elas.

A capacidade de ouvir as crianças, de observar a forma como se expressam, de dialogar com elas, de lhes transmitir confiança e nelas confiar, é a base para reconhecê-las como participantes ativas nos seus processos de desenvolvimento. Por isso, o papel do professor é fundamental neste processo, uma vez que é ele quem possibilita a construção da identidade e autonomia da criança.

Todavia, a qualidade de seu ensino irá depender da formação na qual está envolvido, sobretudo, para se contrapor às formas de degeneração educativa, que promove o conformismo e a submissão servil do conhecimento. Para isso, é preciso desenvolver uma dimensão formativa enquanto movimento de resistência ao instituído, bem como estar imbuído dos fundamentos críticos e humanistas do conhecimento, aspectos que abordaremos nos tópicos a seguir.

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA INFÂNCIA: ASPECTOS HISTÓRICOS

Antes de refletirmos sobre o processo formativo docente, precisamos entender que, historicamente, construiu-se imagens idealizadas do “ser criança” e do “ser mulher”, que se cristalizaram e ganharam status de “sagradas” determinando seus papéis dentro da sociedade.

A constituição histórica da imagem do profissional que atua na Educação Infantil está fortemente impregnada pelo mito da maternidade, ou seja, da mulher vista como educadora nata cujo papel educativo está associado ao ambiente

doméstico. De acordo com Arce (2001), durante o século XVIII, o útero e a função reprodutora da mulher referendaram esse mito:

O útero define a mulher e determina seu comportamento emocional e moral. Na época, pensava-se que o sistema reprodutor feminino era particularmente sensível e que essa sensibilidade era ainda maior devido a debilidade intelectual. As mulheres tinham músculos menos desenvolvidos e eram sedentárias por opção. A comparação da fraqueza muscular e intelectual e sensibilidade emocional fazem delas os seres mais aptos para criar e educar os filhos em tenra idade. Desse modo, o útero definiu o lugar das mulheres na sociedade como mães (ARCE, 2001, p. 170).

Percebe-se, neste sentido, a infantilização da mulher e, conseqüentemente, de suas ações no trabalho docente. O que torna possível compreender que essa infantilização, atualmente, é fruto da própria desvalorização da função do professor que, por transitar em um ambiente infantil, “não é considerado inteiramente como adulto, ao mesmo tempo em que de fato é um adulto que deriva suas exigências desta sua existência como tal” (ADORNO, 2003, p. 109).

Por este motivo, compreender as dimensões pedagógicas do trabalho docente com crianças até 5 (cinco) anos ainda é um desafio, devido à variedade de funções profissionais que foram atribuídas às ações educativas das creches e pré-escolas, assim como a indefinição das categorias profissionais que atuaram (e ainda atuam) neste nível educacional, resultado das diversas reconfigurações sofridas por estas instituições.

Por se tratar de uma profissão que desenvolve atividades relacionadas ao cuidar e educar como um complemento da extensão familiar, acaba dificultando na consolidação de uma cultura específica da profissão, tornando-se necessário pensar a ação docente em uma perspectiva mais ampla, de forma que estas profissionais tenham conhecimento sobre as especificidades que constituem, de fato, a docência na Educação Infantil.

Dessa forma, para que a identidade profissional dessas mulheres se constitua, é necessário ter como base sua identidade pessoal – que foi construída historicamente baseada em uma ocupação socialmente desvalorizada. Ou seja,

Os modelos socialmente construídos de mulheres “cuidadoras” e homens “provedores” talvez tenham contribuído para gerar nas profissionais a aposta de que os docentes “não dariam conta do recado”, tendo em vista que são elas que historicamente e desde a infância aprendem “como cuidar”. [...] Parecia haver uma legitimidade

nas práticas exercidas pelas mulheres ratificadas pelo argumento da feminilidade como características inatas em face de seus antecedentes como mães ou como “cuidadoras” de outras crianças no âmbito doméstico ou mesmo em experiências anteriores em instituições educativas para a infância (SAYÃO, 2005, p. 177).

Logo, o desenvolvimento profissional da docência na Educação Infantil definiu-se por meio da construção da identidade do gênero feminino, em que as características de feminilidade, transformaram a figura da mulher como o modelo ideal de docente para as crianças pequenas, pois possuía as características necessárias para assumir a tarefa de dar afeto e ensinar.

Apesar de atividades como alimentar, trocar fraldas, banhar, serem mais próximas do âmbito doméstico, elas eram vistas como indissociáveis das dimensões constitutivas da docência na educação das crianças pequenas, isso porque as práticas destas profissionais mesclavam-se com as práticas domésticas e de maternagem, o que nos leva a reconhecer a existência de uma ambiguidade na definição dessa profissão, uma vez que as práticas educativo-pedagógicas dessas profissionais se constituíam a partir de um conjunto de conhecimentos que mesclavam-se com experiências domésticas.

Para compreendermos essa constituição profissional feminina, é necessário primeiramente voltarmos um pouco no tempo para refletirmos sobre as determinações do trabalho operário das mulheres, o qual evidencia a desigualdade social gerada pela industrialização e urbanização, e as condições de exploração e pobreza destas trabalhadoras. De acordo com Ferreira,

[...] o ideal veiculado ideologicamente pelos discursos científicos, da mãe devotada ao cuidado e educação dos filhos, apresenta-se como um sonho impossível face à precariedade das condições de vida e assistenciais das mulheres operárias, que se vêm obrigadas a deixar essas funções a outras mulheres. Trabalhar significa não poder zelar por seus filhos e isso implica na necessidade de a criança ser educada no interior de instituições públicas por profissionais adequados/as para o efeito. É decorrente deste contexto que emerge a necessidade de uma nova profissão, as educadoras de infância, as quais vão ser consideradas, na ausência das mães, as suas substitutas mais imediatas da família (FERREIRA, 2000, p. 184).

Assim, as mulheres que eram consideradas de classes abastadas eram chamadas para, junto de médicos, assumirem funções de proteção e assistência às crianças pobres. Esta união, segundo Batista e Rocha (2018), foi proposta pelo Doutor Carlos Costa no qual levou a construção da Associação

Protetora das Crianças que as protegia do abandonado às ruas.

No século XIX, quando Froebel cria o Jardim de Infância, destinado à educação de crianças na faixa etária de 0 (zero) a 6 (seis) anos, ele traz a figura de uma mulher que, na ausência da mãe, exercia suas funções. Esta mulher é qualificada por Froebel como jardineira e sua função é concentrar-se nos interesses e necessidades das crianças, que deveriam ser tratadas por ela com amor e carinho, de modo que não interferisse em seu crescimento.

[...] no cultivo da primeira infância efetivado pelo coração feminino está o “fundamento e a direção de toda a vida futura do ser humano”, uma vez que assim o estabeleceu o Criador através da natureza e do homem. Por isso, as Jardineiras devem ser preparadas como medianeiras entre as naturais qualidades educativas da mãe e os naturais reclamos da infância. Desse modo, as jardineiras prestam um auxílio às mães, que se acham impedidas na sua função maternal, porque estão presas aos afazeres da vida moderna (ARCE, 2001, p. 171).

Para tanto, as jardineiras recebiam uma formação que mesclava Psicologia do Desenvolvimento e religião, e baseavam-se em manuais dirigidos para guiar seu trabalho com as crianças. Estes manuais – destinados indistintamente para as jardineiras – definia a mulher não como uma profissional, mas como uma “meia mãe” que entendia os interesses e as necessidades das crianças (ARCE, 2001).

A criação destes Jardins de Infância, em diferentes regiões do estado, foi vinculada às Congregações Religiosas Femininas Católicas e às Associações de Senhoras Evangélicas, pois considerava que as mulheres que possuíam a vida ativa junto à igreja, eram destinadas a tarefa de levar o conselho e o auxílio salutar às crianças de famílias infelizes (BATISTA; ROCHA, 2018).

Desse modo, estabeleceu-se um modelo educacional destinado a meninos e meninas e, além disso, determinaram que era responsabilidade da mulher preservar estas crianças de influências externas, de forma que já fossem preparadas para a inserção futura na sociedade. Esta formação exigia uma sociedade composta por sujeitos civilizados, o que fez a mulher ser considerada potência civilizatória da infância tanto no âmbito privado quanto no público.

Corroborando a esse contexto, no início do século XX, Montessori acrescenta ao mito da maternidade à Psicologia do Desenvolvimento, fornecendo assim a cientificidade necessária para que a mulher, de simples jardineira, se

elevasse à mestra. De forma radical, estabeleceu que a função da mulher não era ensinar, mas orientar e facilitar o processo de aprendizagem das crianças. Nessa perspectiva, a mestra deveria possuir um caráter inabalável, de forma que se escravizasse em prol da criança, de seus desejos e necessidades, sem atrapalhar o seu desenvolvimento (ARCE, 2001).

Assim, a formação de professores para a Educação Infantil se dá a partir do século XIX e com maior ênfase no século XX, simultaneamente ao processo de reconhecimento da Educação Infantil enquanto espaço para o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, fundamentado em um currículo voltado à formação inicial e continuada docente.

A partir da promulgação da LDB de 1996, a participação de professores leigos foi vedada dentro do sistema de ensino, pois obrigou todos os profissionais da Educação Básica a ter formação em nível superior. De acordo com a lei, essa formação deveria ser realizada “[...] em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental” (BRASIL, 2005, p. 26).

De acordo com Cerisara (2002), foi a partir deste marco que profissionais que atuavam em creches, em sua grande maioria mulheres, passaram a ser consideradas professoras com formação na área. Assim, em 15 de maio de 2006, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de graduação em Pedagogia, no qual estabeleceu no artigo 2º que:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 1).

Após tal acontecimento, iniciou-se uma corrida desenfreada por formação e, também, uma expansão dos Cursos Normais Superiores e de Pedagogia, além dos cursos de licenciaturas, desenvolvidos por instituições privadas. Em relação ao Curso Normal Superior, Rodrigues e Kuenzer afirmam que:

Foi adotado especialmente por instituições não universitárias que criaram Institutos Superiores de Educação, visando qualificar o mais rapidamente possível os professores em exercício e adequá-los à exigência de formação em nível superior proposta pela nova LDBEN, o que configurava um mercado promissor. Apesar de legalmente constituído, esse curso não ganhou legitimidade na comunidade acadêmica e fora dela, a nova proposta de resolução, no Art. 11, permite a transformação dos Cursos Normais Superiores em Cursos de Pedagogia, por intermédio da elaboração e apresentação de um novo projeto pedagógico no prazo de um ano a contar da data da publicação (RODRIGUES; KUENZER, 2007, p. 46).

Durante décadas, os cursos normais, as licenciaturas e os cursos de Pedagogia se basearam em pressupostos educativos do Ensino Fundamental para embasar a formação docente, ou seja, os conhecimentos sistematizados referentes à infância não compunham os currículos dos cursos de formação de professores para o exercício da docência. Foi necessário tempo, investimento e esforços para, enfim, constituir um arcabouço teórico que impulsionasse as reformulações dos currículos dos cursos de formação de professores para a Educação Infantil (PEROZA; MARTINS, 2016).

Referente a formação adquirida no curso de Pedagogia, segundo o artigo 5º, inciso II, das DCNs/2006, o egresso deveria estar apto a “compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social” (BRASIL, 2006, p. 2).

Dentre as recentes mudanças ocorridas na legislação está a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, que busca normatizar e alinhar a formação inicial e continuada dos educadores. Esse documento visa:

[...] contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017, p. 8).

Além disso, para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, a BNCC tem como papel complementar: “criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2017, p. 17).

No entanto, vale ressaltar que, apesar da expansão do direito à Educação Infantil, da democratização do acesso à educação e a exigência cada vez maior por parte dos professores por uma formação específica, ainda assim esta formação tem sido desenvolvida em um sentido técnico, aprofundando ainda mais a semiformação ao invés de enfrentá-la. Por isso, nossa pretensão no tópico a seguir é refletir sobre o processo formativo docente, levando em consideração a sociedade administrada e a cultura danificada a qual estamos submetidos, uma vez que a cultura da falta de autocrítica por parte destes profissionais, culmina na inaptidão à experiência formativa e na hostilização da formação.

2.2.1 O Processo Formativo Docente em Tempos Pandêmicos

No início do século XX, com a chegada dos imigrantes no Brasil, a escola e a formação foram submetidas às necessidades de expansão do capital, o que estabeleceu uma íntima relação entre economia, Estado e educação. A vinda dos imigrantes representava tanto a solução da escassez da mão de obra no mercado de trabalho, quanto uma ameaça cultural, o que suscitou na intervenção do parlamento americano para solucionar tal contradição.

Neste viés, a educação se tornou estratégia de desenvolvimento e garantia de hegemonia, uma vez que o Estado instituiu uma escola para todos, onde pretendia ensinar o “*american way of being*” ou o “jeito americano de ser”, a fim de compor uma nação com todos que partilhavam do mesmo território nacional.

Esse modelo de escola deveria contribuir com a formação da mão de obra para o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, favorecer a hegemonia do Estado. Além disso, deveria ser veículo de uma cultura que coisificasse os homens, garantindo padrões de consumo e, conseqüentemente, destruindo a possibilidade de acesso à cultura de verdade.

De acordo com Marcuse,

Surge assim um padrão de pensamento e comportamento unidimensionais no qual as ideias, as aspirações e os objetivos que por seu conteúdo transcendem o universo estabelecido da palavra e da ação são repelidos ou reduzidos a termos desse universo. São redefinidos pela racionalidade do sistema dado e de sua extensão quantitativa (MARCUSE, 1973, p. 32).

Neste contexto, a subjetividade sofre um processo de

recrudescimento e dá lugar a um tipo de raciocínio estratégico, onde os conteúdos escolares perdem sua potencialidade e dão lugar as técnicas de como se integrar a uma coletividade social focada no aumento da produção de bens consumíveis. Assim, a formação deixa de ser a premissa central da escola para se tornar uma máquina de produzir nos homens comportamentos adequados ao âmbito industrial, em termos de desenvolvimento técnico e de valores condizentes ao capitalismo. Piassa, Ferreira e Bueno (2019) explicam:

Ao invés de um processo em que toda a sociedade pode cultivar e partilhar de um pensamento crítico, o que se viu foi um processo histórico de instrumentalização da escola que a aprisionou na relação economia, Estado e educação, em que a economia demanda um modelo de Estado que lhe dê sustento fisiológico, de uma educação que garanta a gestão da mão de obra para a economia e a propagação da hegemonia das classes burguesas, que por sua vez sustentam o Estado (PIASSA; FERREIRA; BUENO, 2019, p. 186).

Denominada por Adorno (2003) como sociedade danificada, tal conjuntura alimenta em seu seio a barbárie, que reflete em todos os segmentos e instituições sociais até os dias de hoje, como na escola e na formação de professores, por exemplo. Nessa sociedade, o pensamento se reduz ao processo industrial, a economia define o modelo de existência e a escola se torna ferramenta para subjugar os homens, no sentido de dominá-los e colocá-los a serviço do capital.

Assim, o trabalho formativo da escola, que deveria ser seu fim, passa a ser meio para obter homens racionalmente instrumentalizados e produtivos. Indivíduos capazes de empreender e produzir, e não de sentir, julgar e estabelecer relações críticas com o saber e com outros homens. “As necessidades políticas [...] se tornam necessidades e aspirações individuais, sua satisfação promove os negócios e a comunidade, e o conjunto parece constituir a própria personificação da Razão” (MARCUSE, 1973, p. 13).

Segundo Barcelos (2021, p. 1566), “trata-se de uma razão que elege o mercado, a dimensão econômica em detrimento do ser humano, da dimensão social”. Para Adorno e Horkheimer (1985, p. 40), essa razão produz “[...] a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens [tornam-se] enfeitiçadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo” e isso só foi possível, uma vez que “no trajeto para a ciência moderna, os homens renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela

fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 21).

Por meio desta racionalidade instrumental, a cultura administrada orienta e ordena a existência humana em direção ao conformismo e a heteronomia, buscando a conservação e a expansão da sociedade industrial que está cada vez mais “se afundando em uma nova espécie de barbárie” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 11). Por fim, essa conjuntura barbarizada, caracterizada pela coisificação do homem e pela fetichização da técnica, passa a refletir na formação e atuação do professor.

De acordo com Horkheimer (2002), Barcelos (2021), Piassa, Ferreira e Bueno (2019), a razão instrumental combate a ideia de formação humana e, ao combatê-la, busca substituí-la pela ideia de preparar para o mercado de trabalho. Desse modo, o utilitarismo que predomina nesta ideia instrumental, forma o professor de maneira aligeirada apenas para cumprir determinações legais e atender às necessidades e interesses do capital, sem instigá-lo a pensar de forma crítica sobre sua realidade educacional e seu próprio trabalho. Perpetua-se, assim, uma semiformação naquilo que deveria representar um processo formativo, refletindo, evidentemente, em sua atuação docente.

Essa semiformação, conforme Adorno (2010), é o resultado da formalização da educação, ou seja, quando ela deixa de ser capaz de esclarecer – no sentido kantiano⁴ do termo – os educandos, servindo aos propósitos da indústria cultural⁵. De acordo com o filósofo, o semiformado é ressentido e, como tal, culpa o sistema e o governo, mas não compreende suas contradições e tampouco manifesta possibilidade de enfrentamento, apenas de ajustamento. Sujeito às narrativas, mais do que ao aprofundamento do conhecimento, conforma-se com a realidade e acolhe em si, elementos potencializadores da barbárie.

No livro “Educação e Emancipação”, mais especificamente no capítulo “A educação contra a barbárie”, Adorno estabelece um diálogo com Becker onde aborda sobre os variados tipos de barbárie e de movimentos de barbarização

⁴ No texto “Resposta à pergunta: O que é esclarecimento?”, de 1784, Kant explica que ser esclarecido refere-se a ter autonomia e, portanto, assumir o compromisso com a própria liberdade, permitindo ser guiado pela reflexão, e não por quaisquer formas de autoritarismo condicionado. Entretanto, ao permanecer na menoridade, o indivíduo opta por não assumir sua própria condição racional e aceita ser movido pelos costumes e tradições (ZAMBEL; LASTÓRIA, 2016).

⁵ A indústria cultural consiste em um dos principais elementos que tenta impossibilitar o pensamento crítico do indivíduo. Além disso, determina o que a sociedade deve ou não consumir, como também

pelos quais a educação passou e tem passado. Neste trecho, Adorno (2003, p. 155) evidencia que “desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação”. Ainda, define barbárie da seguinte forma:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontram atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização, [...] por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza (ADORNO, 2003, p. 155).

Na visão de Adorno, olhar criticamente para o passado e compreender o que foi determinante para que barbáries como Auschwitz fossem possíveis, constitui a máxima mais urgente para a educação. Para o frankfurtiano, “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 2003, p. 177). Entretanto, tal imperativo parece distante, ao considerarmos o contexto da pandemia da COVID-19 que denunciou a ampliação e o aprofundamento da precarização das condições de vida da classe trabalhadora, sobretudo dos profissionais da área da educação, que se viram diante da crescente violação de seus direitos humanos e individuais, bem como do aumento de suas doenças psíquicas.

Vale ressaltar que a conjuntura pandêmica não causou essa precarização, no entanto, a escancarou e intensificou, uma vez que acarretou mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais que puseram em curso novas demandas e grandes desafios, especialmente ao campo social e educacional. Essas implicações não afetaram apenas a maneira como as crianças aprendem, mas também evidenciaram o despreparo dos profissionais da educação ao enfrentarem os desafios diários de um ambiente educacional em constante mudança.

Tais profissionais tiveram que se adaptar rapidamente as novas modalidades de ensino, uma vez que as formas tradicionais precisaram ser ajustadas ao ensino remoto emergencial, fazendo com que as estratégias de ensino e aprendizagem fossem reconfiguradas. Assim, os educadores precisaram aprender

a lidar com as tecnologias educacionais, criar conteúdos digitais e buscar estratégias criativas que auxiliassem as crianças a manterem-se engajados virtualmente.

Embora fosse necessário para conter a propagação do vírus, o ensino remoto emergencial trouxe desafios significativos para as crianças em idade pré-escolar, uma vez que foram expropriadas as interações sociais e o ambiente de aprendizado presencial, elementos essenciais para o seu desenvolvimento humano integral. Para além, evidenciou profundas desigualdades sociais, visto que um número excessivo de crianças não tinha acesso adequado à tecnologia e/ou suporte necessário, bem como ambientes propícios ao aprendizado.

O que ficou em pauta neste contexto, foi uma formação para a adaptação, uma educação chamada a desempenhar o papel de apaziguadora dos conflitos provocados pelas desigualdades sociais, enfatizando um modelo de ensino e aprendizagem orientado para o saber fazer, para a execução de tarefas pré-determinadas por meio de propostas emergenciais do ensino.

Segundo Barcelos (2021), essa concepção de educação no contexto pandêmico, reflete a política de formação de professores que, desde 1990, aproxima-se de uma proposta de formação pautada no aligeiramento via rebaixamento das exigências desta formação, principalmente em seu teor crítico. Ainda, supõe a existência de um professor praticista, apto a solucionar problemas cotidianos sem investigá-los em sua complexidade. O que se conserva, desde a primeira etapa da Educação Básica, é uma formação com vistas à preparação para o trabalho, desqualificada e banalizada em si mesma.

Se considerarmos a análise de Adorno (2003) sobre educação e formação, podemos denominar tal educação como deformação, uma vez que é esvaziada de sentido da possibilidade de propiciar experiências intelectuais aos que dela participam. Sobre essa questão, Nakata e Oliveira (2019, p. 6) afirmam que “os professores são convertidos em instrumentos de semiformação na medida em que transmitem uma cultura sem profundidade, [...] centrada na formação de habilidades e atitudes produtivas no sentido mercadológico”.

Em 1970, quando Adorno (2003) publicou o livro “Educação e Emancipação”, já afirmava que a juventude não queria uma consciência crítica, mas sim modelos ideias. Para o filósofo, no entanto, estabelecer um modelo ideal de educação é contraditório a ideia de formar um homem autônomo e emancipado. “Não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a

mera transmissão de conhecimentos” (ADORNO, 2003, p. 141). Ao fazer isso, partimos do pressuposto que o indivíduo é uma massa amorfa que deve apenas receber instruções.

Para o frankfurtiano, a educação não pode se fixar em modelos pré-estabelecidos de ensino. Segundo ele, essa modelagem formaliza a educação e a coloca como mero instrumento, impedindo-a de se desenvolver e, portanto, de se tornar crítica. Uma educação pautada pela formalização impede o aluno de emancipar-se, visto que ele é compreendido como um ser passivo, que não sabe; e o professor como um ser ativo, detentor do saber. Além disso, tal formalização aniquila a subjetividade e destrói a capacidade imaginativa, tão importante para o desenvolvimento da criança.

Ao colocar a educação da infância, por exemplo, como detentora da verdade e a criança como receptora, então a sala de aula se apresenta como espaço de afirmações de verdades e não como um lugar de construção e desconstrução de ideias. Nesta perspectiva, o espaço formativo infantil passa a funcionar como instrumento de manipulação, reproduzindo o sistema vigente e, cada vez mais se distanciando do seu papel enquanto tempo e espaço formativo produtor de uma consciência verdadeira, tal como sublinha Adorno.

Para o filósofo, a função da educação deve ser o da resistência às ideologias vigentes e, conseqüentemente, proporcionar aos sujeitos uma reflexão crítica sobre a própria realidade em que estão inseridos. Por isso, torna-se imperativo que as escolas e as instituições de ensino superior, enquanto espaços educativos, submetam-se a própria crítica, a fim de repensarem suas práticas e se colocarem à serviço da promoção de uma experiência formativa verdadeira. Afinal, conforme Zambel e Lastória (2016, p. 2210) pontuam, “quando a escola é capaz de refletir sobre o seu próprio fazer educacional, ela se torna capaz de restringir as possibilidades de que atos bárbaros venham ocorrer”.

A partir do momento que esses espaços educativos se distanciam de práticas autoritárias e de discursos pedagógicos voltados à padronização, torna-se possível pensar na possibilidade de uma educação voltada à emancipação. Uma educação capaz de desenvolver a autonomia nos indivíduos, de forma que todos possam participar dela de modo efetivo. Uma educação reflexiva e crítica de si mesma, onde professor e aluno possam ser seus verdadeiros protagonistas. Uma educação pautada nos preceitos adornianos:

Quando falo de educação após Auschwitz, refiro-me a duas questões: primeiro, à educação infantil, sobretudo na primeira infância; e, além disso, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes (ADORNO, 2003, p. 123).

A perspectiva de Adorno (2003) evidencia que pensar a educação sem humanização, é trabalhar a serviço da barbárie. A educação, entendida como possibilidade de formação humana, é ferramenta imprescindível para transmover essa cultura perversa que nos solapa. Neste sentido, o trabalho do professor é, sobretudo, desvelar o que está encoberto pelos ditames do capital. Conforme Adorno (2003) pontua, é necessário contrapor-se a uma ausência de consciência, afinal, a educação só tem sentido enquanto dirigida a uma autorreflexão crítica, o que exige “uma educação para a contradição e resistência” (ADORNO, 2003, p. 144).

Nesta perspectiva teórica, os profissionais da educação ampliam seus olhares para questões sociais, políticas e culturais que envolve o trabalho pedagógico docente na infância. No entanto, apesar da Teoria Crítica da Sociedade ser uma abordagem filosófica de extrema relevância para se pensar a formação de professores da infância, almejamos que ela seja compreendida nesta pesquisa como uma possibilidade formativa e de ação docente, e não como uma abordagem única e definitiva.

Afinal, a formação de professores da infância é uma área multidisciplinar e complexa, e cada abordagem, seja pedagógica, filosófica ou psicológica, oferece diferentes perspectivas. Essa diversidade de abordagens teóricas é importante, pois enriquece o processo formativo docente e amplia as ferramentas disponíveis, podendo ser integrada a depender do contexto, dos objetivos educacionais e das necessidades de cada sujeito em processo de formação.

Diante do contexto pandêmico, bem como da sociedade danificada pela razão instrumental e cultivada pelo capitalismo, urge-se construir formas de resistência para que “Auschwitz não se repita”. Para Adorno (2003), tais feitorias devem concentrar-se na primeira infância, uma vez que todo caráter, inclusive os mais perversos, se formam nesta fase inicial da vida. Neste sentido, a formação de professores da infância deve transcender uma abordagem utilitarista do ensino e

adotar uma visão crítica da aprendizagem da criança, sem negligenciar o seu desenvolvimento e reduzir a educação a uma mera transmissão de conhecimentos.

Para além, é necessário que tais profissionais compreendam a complexidade da Educação Infantil, reconhecendo que, mesmo em tempos desafiadores, a verdadeira eficácia reside na compreensão profunda das necessidades individuais das crianças e no compromisso com o desenvolvimento integral de cada uma delas. Sendo assim, os educadores devem estar preparados não apenas para enfrentar crises, mas para nutrir o potencial integral de cada criança, reconhecendo a educação como um processo complexo e multifacetado. Nessa perspectiva, no capítulo a seguir, contextualizaremos o cenário pandêmico da COVID-19, a fim de refletir sobre os desafios que tal contexto implicou na educação e na formação humana.

3 SOCIEDADE PANDÊMICA E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

*A tarefa atual da arte é introduzir o caos na ordem.
(ADORNO, 1992, p. 195)*

Em 2020, o mundo enfrentou a pandemia do coronavírus que chegou impondo um novo ritmo de vida à humanidade. O caos e a crise sem precedentes se instalaram. No Brasil, além da grave crise sanitária causada pelo vírus, passamos por profundas crises econômicas, políticas e sociais. Relações afetivas e profissionais precisaram ser ressignificadas. Situações, nas quais, trouxeram diferentes consequências à vida e ao trabalho dos indivíduos. Pensando na necessidade de discutir sobre essas questões, o objetivo deste capítulo é contextualizar o cenário pandêmico da COVID-19 e os desafios na educação e na formação humana.

Para isso, no primeiro momento, explicamos sobre a COVID-19, especificando os principais sintomas e meios de transmissão da doença; relatamos sobre a suspensão das atividades consideradas não essenciais, bem como a respeito da transposição das atividades escolares presenciais para os ambientes virtuais. Ainda, explicamos sobre o surgimento do ensino remoto emergencial, abordando de maneira breve sua diferença com a EaD; e, por fim, explanamos sobre as Leis, Decretos, Medidas Provisórias e Pareceres que regulamentaram este novo modelo de ensino.

No segundo momento, a fim de compreender os impactos da pandemia da COVID-19 na educação e na formação humana, citamos diferentes autores que relataram sobre os desafios decorrentes deste cenário, bem como apresentaram os impactos positivos e negativos de acordo com a visão de professores e estudantes. Para além, comentamos a respeito do despreparo das instituições de ensino e das políticas públicas diante do contexto pandêmico, os quais evidenciaram as desigualdades sociais e estruturais, como também a invisibilidade das infâncias e das diferenças da sociedade brasileira. Por fim, elaboramos uma crítica ao uso da tecnologia e dos recursos digitais de maneira generalista e emergencial, defendendo a escola enquanto espaço de direitos e evidenciando a necessidade de uma educação para emancipação.

Para entender este momento, precisamos dialogar com teorias que nos ajudem a encontrar ordem em meio ao caos. Por isso, esperamos que este

capítulo não apenas nos auxilie a refletir sobre esse episódio pandêmico, e, em especial, sobre a educação e formação em tempos de COVID-19, mas a pensar, no contexto da educação e da formação, novas possibilidades, novos olhares, novas compreensões e outros devires.

3.1 SOCIEDADE PANDÊMICA: A CHEGADA DO INIMIGO INVISÍVEL

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o mundo passava por uma pandemia⁶ devido à disseminação do novo coronavírus (SARS-CoV-2). De acordo com a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), tudo começou quando, em 31 de dezembro de 2019, a OMS foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Uma semana depois, em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de coronavírus, o qual, em 11 de fevereiro de 2020, recebeu o nome de SARS-CoV-2, responsável por causar a doença COVID-19.

A partir dos primeiros infectados, notaram que o novo vírus era altamente contagioso e, em seus casos mais graves, poderia levar o indivíduo a óbito. Segundo dados disponibilizados pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (14/09/2022 às 12:02:30), estima-se que vivam no Brasil cerca de 215.101.407 habitantes. Destes, o site oficial “Coronavírus Brasil”, em 14 de setembro de 2022, aponta 34.544.37 infectados pelo vírus, dos quais 33.675.124 encontram-se recuperados e 685.002 constam como óbitos confirmados (BRASIL, 2021c).

Para fins de conhecimento, de acordo com a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), o nome COVID é a junção de letras, no qual, o CO refere-se a família que o vírus pertence, neste caso, o Corona; o VI explica que se trata de um vírus e não de uma bactéria; e o D vem da palavra inglesa *Disease*, que, na tradução para o português, significa doença. Já o número 19 está ligado ao ano em

⁶ De acordo com a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), o termo pandemia refere-se à distribuição geográfica de uma doença. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença e o termo passa a ser usado quando uma epidemia, surto que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa. Disponível em: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia>. Acesso em: 14 set. 2022.

que descobriram a doença, bem como quando os primeiros casos foram divulgados publicamente.

O Ministério da Saúde (MS) define a COVID-19 como uma doença infecciosa respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Já o coronavírus, é uma família de vírus que causa infecções respiratórias em muitas espécies diferentes de animais, incluindo o homem, camelos, gado, gatos e morcegos (BRASIL, 2021b).

A infecção pelo coronavírus pode variar de casos assintomáticos e manifestações clínicas leves, até quadros moderados, graves e críticos, sendo necessária atenção aos sinais e sintomas que indicam piora do quadro clínico. Dessa forma, os casos podem ser classificados em:

Quadro 1 – Classificação dos sintomas da COVID-19 (BRASIL, 2021b)

| Assintomático | Leve | Moderado | Grave | Crítico |
|---------------------------------|--|---|--|---|
| Apresenta ausência de sintomas. | Apresenta sintomas não específicos como, tosse, dor de garganta ou coriza, seguido ou não de anosmia, ageusia, diarreia, dor abdominal, febre, calafrios, mialgia, fadiga e/ou cefaleia. | Podem incluir desde sintomas leve da doença, como tosse persistente e febre persistente diária, até sinais de piora progressiva de outro sintoma relacionado à Covid-19 (adinamia, prostração, hiporexia, diarreia), além da presença de pneumonia sem sinais ou sintomas de gravidade. | Apresenta dispneia/desconforto respiratório ou pressão persistente no tórax ou saturação de oxigênio menor que 95% em ar ambiente ou coloração azulada de lábios ou rosto. | Os principais sintomas são sepse, síndrome do desconforto respiratório agudo, síndrome do desconforto respiratório agudo, insuficiência respiratória grave, disfunção de múltiplos órgãos, pneumonia grave, necessidade de suporte respiratório e internações em unidades de terapia intensiva. |

Fonte: A própria autora (2022).

De modo geral, segundo a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), os principais sintomas podem ser: febre, cansaço, tosse seca, perda de paladar ou olfato, congestão nasal, conjuntivite, dor de garganta, dor de cabeça, dores nos músculos ou juntas, náusea ou vômito, diarreia, calafrios ou tonturas, e diferentes tipos de erupção cutânea.

De acordo com o Ministério da Saúde (BRASIL, 2021b), o vírus pode ser transmitido de três formas: 1) por meio do contato direto com uma pessoa infectada (por exemplo, durante um aperto de mão seguido do toque nos olhos, nariz ou boca), ou com objetos e superfícies contaminados; 2) por meio da exposição a gotículas respiratórias expelidas por uma pessoa infectada (por exemplo, quando ela tosse ou espirra); ou 3) por meio de gotículas respiratórias menores (aerossóis) contendo o vírus, que podem permanecer suspensas no ar e serem levadas por distâncias maiores (mais de 1 metro) durante períodos mais longos (geralmente horas).

Diante deste cenário, para evitar a transmissão da doença, o mundo teve que adentrar em um novo formato de convivência. As principais medidas adotadas pelas autoridades de saúde do Brasil foram: distanciamento social, uso de máscaras na população em geral, higienização das mãos, limpeza e desinfetação dos ambientes, isolamento de casos suspeitos e confirmados, e quarentena dos contatos dos casos de COVID-19 (BRASIL, 2021b).

Para atender a essa demanda, Estados e Municípios brasileiros editaram decretos e usufruíram de instrumentos legais e normativos para tomar as primeiras medidas de isolamento recomendadas pela OMS. Essa questão afetou o cenário mundial nos seus mais diversos campos, trazendo consequências econômicas, políticas, sociais e educacionais.

Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE), veio a público elucidar aos sistemas e as redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19. Dentre as primeiras medidas, iniciadas pelos governantes estaduais com o apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), estava a suspensão das atividades de instituições e redes escolares, públicas e privadas, comunitárias e confessionais, em todos os níveis e modalidades de educação e ensino. A educação que, até então, era baseada no ensino presencial e pautada na relação de vínculo entre professor e aluno, se viu desafiada a buscar novos direcionamentos e sentidos, de modo que o conhecimento fosse (re)direcionado em meio ao caos.

Com a desativação do ensino presencial das escolas, as instituições de ensino precisaram se reinventar. Educadores e famílias tiveram que lidar com novas formas de ensinar e aprender. Foi necessário que toda a comunidade escolar

formulasse meios de continuar o processo de escolarização a fim de não perder o ano letivo de 2020. Neste contexto de incertezas, Secretarias de Educação, juntamente com Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, e representantes da sociedade civil, se viram obrigados a discutir acerca das possibilidades de atuação das instituições de ensino, a fim de orientá-las em relação a reorganização do calendário escolar e as aulas não presenciais.

Assim, na busca urgente de soluções para dar continuidade às práticas educativas, em um curto espaço de tempo, o modelo presencial de ensino se viu totalmente substituído pelo virtual, e o uso dos recursos tecnológicos, em condição de ensino remoto emergencial, se apresentaram como solução momentânea para o impedimento da presença nos espaços físicos das escolas em todos os níveis de ensino, incluindo a Educação Infantil que, de certa forma, traz em seus objetivos de aprendizagem uma especificidade teórico-metodológica que se diferencia ou deve se diferenciar das demais etapas escolares.

Segundo Fava (2014), a educação em ambientes virtuais pode ocorrer de duas formas: com interação síncrona e assíncrona. A educação síncrona permite interação entre as pessoas em tempo real, em que o receptor recebe as informações quase que instantaneamente via videoconferência. Já a assíncrona dispensa a participação simultânea das pessoas, no qual o receptor pode assistir às aulas e realizar as atividades em outro momento.

As instituições de ensino centralizaram suas atividades ao cumprimento da carga horária associada aos conteúdos, com o uso de plataformas virtuais, redes sociais, correios eletrônicos, recursos de videoaulas e outros. Na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as redes de ensino seguiram a forma assíncrona com auxílio de recursos interativos e videoaulas gravadas, além do uso de materiais impressos. Já os Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior focaram nas aulas de forma síncrona, de modo que os estudantes pudessem participar delas, discutir os conteúdos e realizar as atividades propostas.

Nesta disponibilização de ferramentas *on-line* para realizar as atividades não presenciais, podemos citar: *Google Meet*, *Zoom*, *Google Hangouts*, *Skype* e ambientes de sala de aula *on-line* como o *Google Classroom*, que se firmaram enquanto meio de diálogo e interação entre professores e alunos no ensino remoto.

Apesar de ter sido confundido com a Educação à Distância (EaD), o ensino remoto emergencial é uma condição e não uma modalidade da educação. Diferente do ensino remoto, a EaD representa uma modalidade de ensino, regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), que prevê uma estrutura de plataformas onde os conteúdos são disponibilizados por meio de videoaulas, gravadas ou em tempo real, proporcionando maior flexibilidade para os alunos, tanto em relação ao local quanto ao horário de estudo. Já, segundo Moreira e Schlemmer (2020, p. 9), no ensino remoto:

[...] o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial. A comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza vídeo-aula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de webconferência. Dessa forma, a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula geográfica são substituídas por uma presença digital numa sala de aula digital. No ensino remoto ou aula remota o foco está nas informações e nas formas de transmissão dessas informações (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 9).

Em resumo, o ensino remoto foi uma medida emergencial que se constituiu entre os sujeitos da educação, utilizada durante o período de pandemia da COVID-19, com relações não presenciais, estabelecidas a partir de espaços distintos, no qual houve a transposição das práticas e metodologias do ensino presencial para as plataformas virtuais, a fim de não ocorrer atrasos no progresso escolar.

As aulas remotas emergenciais foram regulamentadas pela Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais a serem adotadas, em caráter excepcional, durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6/2020 que reconhece, para os fins do artigo 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública (BRASIL, 2020a, 2020b, 2020c).

Perante a situação de emergência, em 1º de abril de 2020, o Governo Federal editou a Medida Provisória nº 934, que estabelece normas

excepcionais para o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior, dispensando a obrigatoriedade do cumprimento do mínimo de dias letivos no ano de 2020, amplamente aceita pela comunidade educacional, e autorizando estas etapas de ensino a distribuir a carga horária obrigatória em um período diferente aos 200 dias letivos, conforme estabelecido pela LDB 9.394/96.

Diante da urgência da reorganização das atividades escolares e acadêmicas, e em decorrência da suspensão das aulas presenciais ocorridas em março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE), na condição de órgão normativo, emitiu três documentos a fim de orientar a integração curricular e a prática das ações educacionais em nível nacional, sendo eles:

- a) Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020, que tratou da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo das atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19.
- b) Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de junho de 2020, que retomou essa temática, com o reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020.
- c) Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que definiu as orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia.
- d) Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das diretrizes nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que 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) Parecer CNE/CP nº 19, de 8 de dezembro de 2020, que retomou essa temática, com o reexame do Parecer CNE/CP nº 05/2020.

Em relação ao Parecer CNE/CP nº 5, o documento deixa claro que as orientações para a realização das atividades pedagógicas não presenciais e a reorganização dos calendários escolares, devem ser considerados apenas sugestões, podendo os sistemas e as redes de ensino, bem como os professores e os estudantes, apresentar soluções mais adequadas de acordo com as suas

realidades. Além disso, o Parecer pontua que a longa duração da suspensão das atividades escolares presenciais devido a pandemia da COVID-19 pode acarretar:

dificuldade para reposição de forma presencial da integralidade das aulas suspensas ao final do período de emergência, com o comprometimento ainda do calendário escolar de 2021 e, eventualmente, também de 2022; retrocessos do processo educacional e da aprendizagem aos estudantes submetidos a longo período sem atividades educacionais regulares, tendo em vista a indefinição do tempo de isolamento; danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, como stress familiar e aumento da violência doméstica para as famílias, de modo geral; e abandono e aumento da evasão escolar (BRASIL, 2020b, p. 3).

Sob este aspecto, o Parecer CNE/CP nº 5 destaca a importância de considerar as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira, em particular na área da educação. Ainda, evidencia a necessidade de considerar as diferenças existentes em relação as condições de acesso por parte dos estudantes e das famílias ao mundo digital, bem como a possibilidade da redução da renda familiar e do aumento da taxa de desemprego devido aos impactos da COVID-19 na economia.

É necessário **considerar propostas que não aumentem a desigualdade** ao mesmo tempo em que utilizem a oportunidade trazida por novas tecnologias digitais de informação e comunicação para **criar formas de diminuição das desigualdades de aprendizado** (BRASIL, 2020b, p. 3, grifos nossos).

No que diz respeito aos direitos e objetivos de aprendizagem, o documento ressalta que, para a Educação Básica, estes devem estar condizentes com as competências previstas na BNCC e desdobradas nos currículos e propostas pedagógicas das instituições ou redes de ensino. Já, em relação ao Ensino Superior, devem estar de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos das instituições de Educação Superior e Educação Profissional e Tecnológica.

Além disso, o Parecer destaca que a reorganização das atividades educacionais, por conta da pandemia, deve ter como norte a minimização dos impactos na aprendizagem dos estudantes, causados pelas medidas de isolamento social. Para tanto, coloca-se como possibilidade:

[...] reordenar a trajetória escolar reunindo em continuum o que deveria ter sido cumprido no ano letivo de 2020 com o ano subsequente. Ao longo do que restar do ano letivo presencial de

2020 e do ano letivo seguinte, pode-se reordenar a programação curricular, aumentando, por exemplo, os dias letivos e a carga horária do ano letivo de 2021, para cumprir, de modo contínuo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no ano letivo anterior (BRASIL, 2020b, p. 4).

Nesta perspectiva, considerando a possibilidade de uma longa duração do período de emergência e a fim de evitar o retrocesso da aprendizagem por parte dos estudantes, bem como a perda do vínculo com a escola, o Parecer CNE/CP nº 5 recomenda duas alternativas para o processo de reorganização dos calendários escolares a serem desenvolvidas de forma coordenada a depender da rede ou instituição de ensino, sendo elas: 1) uma reposição presencial, conforme estabelecida pela LDB; ou 2) uma reposição que não impacte o calendário de 2021.

No sentido de contribuir para minimização de eventuais perdas, o documento sugere que as escolas de Educação Infantil desenvolvam materiais com atividades educativas de caráter lúdico, recreativo, criativo e interativo, a fim de orientar os pais ou responsáveis a realizá-las com as crianças em casa, de modo a evitar retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais.

Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o Parecer recomenda que as redes de ensino e escolas elaborem roteiros práticos e estruturados, de modo que as famílias possam acompanhar a resolução das atividades pelas crianças, sem substituir a atividade profissional do professor. Já, para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, o documento sugere a elaboração de sequências didáticas em consonância com as competências e habilidades da BNCC; a utilização de programas educativos disponíveis na TV aberta; a realização de atividades *on-line* síncronas e assíncronas, estudos dirigidos, testes *on-line* ou por materiais impressos; além da utilização de plataformas digitais e de mídias sociais (*WhatsApp, Facebook, Instagram* etc.) para estimular e orientar os estudos. A supervisão dos adultos deve ser realizada por meio de orientações e acompanhamentos com o apoio de planejamentos, metas, horários de estudo presencial ou virtual.

Para além, o referido documento também apresenta orientações específicas para as modalidades de Ensino Técnico; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Educação Especial; Educação Indígena, do campo, Quilombola e Povos Tradicionais; e Educação Superior.

Referente ao Parecer CNE/CP nº 11, que orienta as aulas e

atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia, o referido documento objetiva, respeitando a autonomia das escolas e dos sistemas de ensino:

Apoiar a tomada de decisões para o retorno às aulas presenciais; oferecer diretrizes que orientem o planejamento dos calendários e dos protocolos específicos dos estabelecimentos de ensino, definidos pelas autoridades locais e regionais; oferecer sugestões e recomendações de cunho organizacional e pedagógico que podem ser desenvolvidos pelas escolas e sistemas de ensino (BRASIL, 2020c, p. 2).

Vale ressaltar que, de acordo com o próprio Parecer CNE/CP nº 11, as principais diretrizes e orientações do Parecer CNE/CP nº 5 – que estabeleceu a reorganização dos calendários escolares –, já indicavam medidas importantes para subsidiar o planejamento de volta às aulas. Por este motivo, não adentraremos nos detalhes do referido documento. Nosso intuito, a seguir, é compreender os impactos que a pandemia da COVID-19 causou na educação e na formação humana.

No entanto, antes de iniciarmos esta discussão, julgamos importante ressaltar que, de acordo com a OPAS, em 21 de março de 2021, o Brasil recebeu as primeiras 1.022.400 doses da vacina AstraZeneca/Oxford, fabricada pelo *SK Bioscience*, da Coreia do Sul, a fim de controlar a transmissão do SARS-CoV-2 e, conseqüentemente, permitir a retomada gradual das atividades e o retorno seguro do convívio social.

Em 22 de setembro de 2022, o Ministério da Saúde estima que haviam sido aplicadas o total de 482.471.723 doses na população geral, das quais 179.737.786 referem-se 1ª dose, 161.176.489 a 2ª dose, 4.995.967 a dose única, 98.563.918 a dose de reforço, 33.194.262 a 2ª dose de reforço e a 4.803.301 a dose adicional (BRASIL, 2022).

3.2 EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE: IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19

No livro “Educação e Emancipação”, Adorno (2003) deixa claro que sua intenção no capítulo “Educação para quê?” não era discutir para que fins a educação ainda era necessária, mas para onde ela deveria conduzir. Sabemos que tal questionamento sempre esteve na mente do profissional da área da educação, entretanto, após passarmos pela pandemia da COVID-19, este questionamento tem

assombrado muitos profissionais, professores, estudantes e pais preocupados com a qualidade da formação.

Han (2015), em seu livro “Sociedade do Cansaço”, fez um retrato do mundo antes da pandemia da COVID-19, evidenciando que vivíamos em uma época em que não só o corpo, mas o homem como um todo se transformou em uma máquina de desempenho. Nesta realidade, segundo o autor, o cansaço e o esgotamento excessivo imperam, uma vez que os indivíduos executam inúmeras e variadas atividades no dia a dia.

Para o filósofo, antes do coronavírus, já vivíamos em uma sociedade caótica. No entanto, após a chegada do vírus da morte, sintomas como cansaço e, esgotamento físico e emocional, vistos como sinônimos de autossuperação, se intensificaram, revelando para além problemas sociais, estruturais e, principalmente, educacionais. Corroborando com tal afirmativa, TÜRCKE (2020) evidencia que:

Nas áreas atingidas pela pobreza, o vírus intensifica a fome; nos campos de refugiados e nos matadouros, as doenças. Em todas as zonas críticas, a pandemia apresenta um quadro nítido do capitalismo global. Que a ONU não é uma instituição de caridade pura; que o conselho de virologistas por si só não é suficiente para estabelecer medidas de confinamento; que a ruína econômica pode ser pior do que o contágio; que um aplicativo para identificar casos de corona fornece muito mais dados para controle do que revela rotas de contágio (TÜRCKE, 2020, p. 4).

Na educação brasileira, os desafios decorrentes do momento pandêmico fizeram emergir problemáticas que exigiram transpor os muros da escola, tais como o baixo investimento educacional, a desigualdade entre o sistema público e privado, bem como a ausência de políticas efetivas de formação e valorização docente. Essa crise, causada pela COVID-19, afetou mais de 90% dos estudantes, devido a suspensão das atividades presenciais nas escolas e universidades (UNESCO, 2020).

A escolarização que, neste contexto, passou a ocorrer dentro dos lares sob o uso dos recursos tecnológicos, se viu desafiada diante de um cenário onde a educação, enquanto direito social, se funda a partir da negação deste direito, uma vez que poucos estudantes têm acesso à internet ou uma condição econômica e material capaz de fazer um acompanhamento educacional adequado.

O problema em questão não está apenas relacionado a reprovação ou a perda do saber escolar, mas na qualidade do ensino propagado de forma

remota. Como resultado destas medidas emergenciais, não demorou muito para especialistas perceberem que, além de não resolverem, elas impuseram novos obstáculos à formação, tais como: déficit na aprendizagem, cansaço físico e mental, agravamento de patologias pré-existentes e/ou surgimento de outras, exposição excessiva as telas, dentre outros.

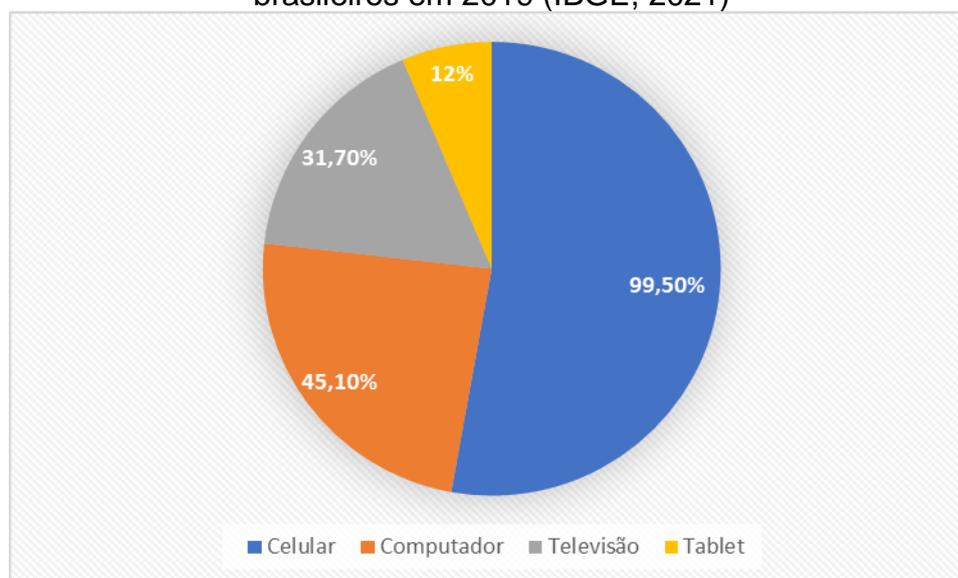
Adorno (1995, p. 203) explica que tal fenômeno ocorre, pois “onde a experiência é bloqueada ou simplesmente já não existe, a práxis é danificada e, por isso, ansiada, desfigurada”. Corroborando a essa afirmativa, Türcke (2020, p. 5) pontua que “os monitores são os principais redutores da educação a dados e informações”. Por isso, trata-se de “uma medida emergencial que não consegue transmitir muito”.

Se pensarmos na alfabetização que já era vista como um desafio, nestas condições, se potencializou. Em suma, antes da pandemia da COVID-19, já tínhamos o desafio de transcender uma educação meramente instrumental e totalmente semiformada, contudo, o ensino remoto emergencial aflorou uma perspectiva educacional instrucionista e meramente conteudista, que contribuiu ainda mais para a impotência do pensamento crítico.

Neste tipo de ensino, em que a tecnologia é colocada de maneira generalista e emergencial, o potencial dela é subutilizado, visto que os recursos tecnológicos são usados apenas para transmitir informações por meio de aulas expositivas via ferramentas de videoaulas e *web* conferências.

Além disso, apesar destes recursos tecnológicos já fazerem parte da rotina de algumas escolas e da realidade de muitos professores e estudantes, o uso destas ferramentas para substituir os encontros presenciais durante o período da pandemia encontrou vários desafios. A começar pelo acesso à internet nos domicílios brasileiros que, em 2019, segundo dados da PNAD (IBGE, 2021), chegou a 82,7%, o que significava que cerca de 17,3% dos lares não tinham acesso a esse recurso. Dentre os equipamentos mais utilizados para acessar a internet dentro do domicílio (Gráfico 1), destacava-se o celular com 99,5%. Em segundo lugar, encontrava-se o computador com 45,1%, seguido da televisão e do tablet com 31,7% e 12,0% respectivamente.

Gráfico 1 – Equipamentos mais utilizados para acessar à internet nos domicílios brasileiros em 2019 (IBGE, 2021)



Fonte: A própria autora (2022).

Como se não bastasse, de acordo com a pesquisa do Instituto Península (BRASIL, 2020d), 88% dos professores nunca tinham dado aula de forma *on-line* e 83,4% não se sentiam preparados. Mesmo os profissionais que já utilizavam os recursos digitais como apoio às aulas presenciais, encontraram dificuldades para se adaptar ao ensino remoto emergencial, visto que muitos não possuíam infraestrutura adequada em suas casas e tampouco formação específica para atuar no ensino *on-line* (SOUZA, 2020).

Como resultado desta crise pandêmica, mais de 100 milhões de crianças caíram abaixo do nível mínimo de proficiência em leitura. Além disso, segundo dados da Unesco (2021), o não cumprimento do ano letivo com todos os elementos que o constituem, gerou um *déficit* na aprendizagem de estudantes de escolas públicas e privadas.

Outro ponto importante refere-se as orientações dispostas no Parecer CNE/CP nº 05/2020, mais especificamente aquelas que definem a implementação do ensino remoto emergencial, que apesar de estarem embasadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), utilizadas no planejamento das instituições de ensino, não garantem a qualidade e o acompanhamento avaliativo dos estudantes.

Tal afirmativa justifica-se, pois, na Educação Infantil, além da tarefa que os professores possuíam de propor atividades educativas de caráter lúdico e

criativo às crianças, estes deveriam também oferecer orientações aos seus responsáveis a fim de que elas fossem contempladas pelas crianças. Nota-se, portanto, que tal perspectiva de ensino desconsidera que os responsáveis pelos pequenos poderiam apresentar dificuldades para acompanhá-los e orientá-los nas tarefas educativas, uma vez que a grande maioria manteve uma rotina, em casa ou no trabalho, extremamente exaustiva. Para além, a rotina imposta pela permanência do distanciamento social interferiu diretamente nos momentos de estudo e, em algumas realidades, devido às consequências econômicas e sociais, estes momentos não ocorriam.

Ademais, desconsidera os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança preconizados pela BNCC, visto que o referido documento curricular determina campos de experiências, a citar “o eu, o outro e o nós”, que sobrepuja a necessidade da interação social e estabelece que “[...] é na interação com os pares e com os adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista” (BRASIL, 2017, p. 40).

Observa-se, para além, o despreparo da escola da infância, que diante do caos, promoveu barbárie com repetidas atividades em número quantitativo evidente, desconsiderando os direitos da criança e a própria condição de sua humanidade. Sobre este aspecto, Ferreira e Barbosa (2020, p. 3), afirmam que “os professores [assumiam] a tarefa de escolarizar à mesa do almoço, letrar crianças junto às bonecas, [...] ler histórias à meia luz amarela do quarto”.

Neste sentido, Anjos e Francisco (2021, p. 135, grifos nossos) esclarecem que:

[...] **qualquer** proposta de **atividade na modalidade remota** na relação **entre as crianças e as instituições não pode ser considerada como Educação Infantil** no sentido do trabalho pedagógico que é realizado por profissionais com formação específica e em ambientes intencionalmente organizados para enriquecer as experiências das crianças.

Corroborando com essa afirmativa, Türcke (2020, p. 5) pontua que “certos processos educacionais elementares, que exigem entendimento e verbalização em conjunto na sala de aula, não acontecem no ensino remoto”. Por isso, “quanto menores as crianças, menos produtivo é o processo”. Afinal, “o que acontece no monitor, a menos que pais atenciosos assumam a tarefa da

verbalização, não é nada mais do que um passatempo”.

Ainda, o Conselho Nacional de Educação (CNE) registrou no Parecer CNE/CP nº 05/2020 que, na Educação Infantil, “a promoção da criança [deveria] ocorrer independentemente do atingimento ou não de objetivos de aprendizagem estabelecidos pela escola”. Sendo assim, “nessa fase de escolarização a criança [teria] assegurado o seu direito de progressão, sem retenção” (BRASIL, 2020b). Contudo, de maneira antagônica, o Parecer CNE/CP nº 11/2020, que fundamenta tais pressupostos, apresentou uma lacuna referente à não verificação do aproveitamento dos alunos neste contexto, especialmente, nesta etapa educacional.

Consolida-se, assim, uma invisibilidade das infâncias nas práticas pedagógicas desenvolvidas no decorrer da pandemia, uma vez que os fatos são passíveis à generalização, pois não se têm conhecimento sobre os resultados destas práticas, gerando uma nova invisibilidade das diferenças que caminha contra à prerrogativa da redução das desigualdades estruturais da sociedade brasileira proposta pelo Parecer CNE/CP nº 05/2020.

Percebe-se que tais propostas envolviam inúmeros fatores: a disponibilidade dos pais, o desenvolvimento de atividades remotas junto às orientações aos pais e/ou responsáveis, a adesão das famílias ao ensino remoto, a consecução do que é proposto pela BNCC e pela DNC, o bem-estar das famílias e das crianças, entre outros. Desse modo, implementar o ensino remoto emergencial de forma acrítica, em um país com profundas desigualdades sociais e educacionais, foi justamente na direção da precarização.

Tal medida desconsidera os níveis de aprendizado dos estudantes e as possíveis dificuldades que poderiam apresentar durante a realização das atividades educacionais, tanto em relação ao saber específico, quanto em relação a como realizá-las. Por isso, não dialogam com as perspectivas formativas previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) que preconiza o desenvolvimento integral da criança e a escola para além de um espaço voltado a transmissão de conteúdo (BRASIL, 2010).

De acordo com Jakimiu (2020), do ponto de vista estrutural, a implementação do ensino remoto emergencial, evidenciou ainda mais as desigualdades sociais, revelando que nem todos os estudantes possuíam acesso à internet e aos recursos tecnológicos. Do ponto de vista pedagógico (e

organizacional), a autora pontua a dificuldade de acesso e utilização dos recursos tecnológicos, tanto pelos professores quanto pelos alunos, uma vez que não era instituída, nas instituições que adotavam aulas presenciais, uma cultura de utilização das tecnologias como elemento formativo. E, por fim, do ponto de vista humano, tal implementação era fragilizada, uma vez que a permanência das pessoas em casa, provocada pelas medidas de distanciamento social, resultava em alterações na rotina que interferiam nas múltiplas realidades sociais.

Para Szlachta Junior (2020), essa situação evidenciou as fragilidades dos nossos dirigentes e governantes, visto que não possuíam a real dimensão do que era o trabalho nos ambientes virtuais de aprendizagem. Segundo o autor, eram “meras transmissões ao vivo ou não, que reproduziam a ideia do professor detentor de conteúdos que poderia transmitir remotamente” (SZLACHTA JUNIOR, 2020, p. 23).

Dentre as mazelas observadas pelos profissionais da área da educação, Melo *et al.* (2021) evidencia a insatisfação dos professores com os processos formativos e educacionais desenvolvidos durante o contexto pandêmico. De acordo com os docentes, as aulas eram mais cansativas; não havia interação suficiente com os alunos devido a própria dinâmica da virtualidade ou em razão da instabilidade da internet; e o ambiente doméstico não era adequado para o desenvolvimento desse tipo de trabalho.

Quanto a percepção dos estudantes, Vercelli (2020), Ribeiro e Clímaco (2020) elencam algumas dificuldades encontradas neste tipo de ensino, sendo elas:

[...] entender como acessar as plataformas virtuais para dar início às aulas remotas; localizar onde estava o *link* da aula ou com qual *e-mail* acessar [...]; adaptar-se ao novo estilo de aula e resolver as falhas do equipamento ou internet intermitente; conseguir computador e celular com memória suficiente para não travar e adequar os horários para conciliar as aulas com o aumento da demanda de trabalho virtual; administrar a perda de conexão e auxiliar as pessoas que tinham mais dificuldades com a tecnologia, pois isso tomava muito tempo, bem como a distância física das pessoas e o distanciamento no relacionamento interpessoal; dividir a atenção com outros assuntos no ambiente doméstico, por exemplo, as solicitações do filho e ligações da empresa que muitas vezes aconteciam no horário das aulas, sempre com a justificativa de ser urgente (VERCELLI, 2020, p. 55 e 56).

[...] falta de capacitação profissional, de equipamentos e estrutura

física adequada, além das dificuldades em concretizar o currículo no cotidiano fora da escola. A questão das desigualdades sociais e do acesso das famílias às tecnologias também é obstáculo para o bom rendimento de práticas virtuais (RIBEIRO; CLÍMACO, 2020, p. 101).

Já Melo *et al.* (2021) registra que os estudantes da Educação Básica e Ensino Superior, possuíam dificuldade para gerir seu tempo, tendo em vista que o ensino remoto exigia muito mais do que o presencial. Outro agravante era a dificuldade em realizar os estudos, necessitando, muitas vezes, dividir não apenas espaços físicos, como também equipamentos tecnológicos tais como computador, *notebook*, celular etc. Alguns discentes da Educação Superior relataram problemas de origem financeira, devido à perda de emprego ou redução da jornada de trabalho e, conseqüentemente, de salário.

No que se refere aos impactos negativos causados pela pandemia da COVID-19 em relação ao desempenho acadêmico, os estudantes afirmaram que tiveram sobrecarga de trabalho, exposição excessiva as telas do computador e, cansaço físico e mental. Além da instabilidade das conexões de internet, dificuldades de organização da rotina de estudos, estresse, ansiedade, bem como a restrição da possibilidade de socialização e interação de conhecimentos com os professores e colegas. Ainda, relataram dificuldade em manter o foco nos estudos, desmotivação, dificuldade financeira, uso excessivo de tecnologias e estrutura física inadequada nas residências (MELO *et al.*, 2021).

Quanto aos impactos negativos no desenvolvimento de atividades, os estudantes sinalizaram a falta de convivência e de troca de experiências com colegas e professores. Além das dificuldades já mencionadas, como a utilização das ferramentas tecnológicas e o acesso à internet. As fragilidades se revelaram também na diminuição dos diálogos durante as disciplinas: “Estes debates, no formato remoto, ficaram prejudicados, uma vez que para não ‘atrapalhar’ a fala do colega ou professor durante os seminários muitos discentes se calavam, ou quando o faziam, muitas vezes o ‘time’ da fala já havia passado” (MELO *et al.*, 2021, p. 94).

No que diz respeito aos impactos negativos em relação ao trabalho dos professores, foram sinalizadas o empobrecimento das discussões nas disciplinas, problemas de conexão com a internet, intensificação do trabalho, ampliação de demandas, aumento de planejamento e replanejamento das aulas, inúmeras reuniões durante o dia, atendimento aos estudantes intensificado,

fragilização da saúde mental e física, e agravamento de patologias pré-existentes ou surgimento de outras (MELO *et al.*, 2021).

Em relação aos impactos positivos causados pela pandemia da COVID-19 no desempenho acadêmico, de acordo com MELO *et al.* (2021), foram relatados por professores e alunos, a economia dos gastos com alimentação e deslocamento, e maior acesso a cursos, formações e palestras. Ainda, segundo Vercelli (2020, p. 58), além da economia com transporte e alimentação, alguns estudantes ressaltaram o ganho de tempo para estudar e realizar outras atividades. Já, no Ensino Superior, docentes relataram que o contexto pandêmico oportunizou a presença virtual de professores de instituições de outros estados brasileiros nas bancas, bem como facilitou a participação dos alunos em grupos de estudos e eventos formativos de longas distâncias (MELO *et al.*, 2021).

Por este ângulo, se considerarmos a amplitude de visibilidade e comunicação, de maneira emancipatória do ensino, por meio da divulgação e disseminação de leituras, estudos, formação e inovação, podemos afirmar que a tecnologia apresenta certo potencial comunicativo no processo de ensino-aprendizagem e seu uso na educação potencializa espaços de formação, além de ser relevante para a ação docente.

Entretanto, é preciso ficar atento aos efeitos causados por um consumo passivo, descontextualizado e intermitente. Quando isso ocorre, os conteúdos da experiência deixam de fazer sentido, de modo que a superficialidade impulsiona o surgimento de uma nova barbárie com o desenvolvimento de uma técnica que se sobrepõe ao homem.

Sobre essa questão, Marcuse (1973) e Mannheim (1961) afirmam que não podemos classificar as técnicas nem como boas e nem como más em si mesmas, visto que depende do uso que lhes são dados pela vontade e inteligência do homem. Caso sejam deixadas entregues a si mesmas, evoluindo de forma desprotegida, podem conduzir a ditadura. Por outro lado, “se levadas a servir a um bom propósito, e continuamente refreadas, se não subjugam o homem, mas são por este subjugadas, conta-se entre as mais magníficas realizações da humanidade” (MANNHEIM, 1961, p. 16).

O problema foi que, o modelo social vigente durante a pandemia da COVID-19, aderiu a tecnologia de modo tão exagerado que, a própria técnica deixou de ser um meio para se tornar fim, sobrepondo o aparato ao homem, coisificando-o.

Como consequência, principalmente para aqueles que centralizaram sua formação ao uso dos recursos tecnológicos, tiveram a redução de experiências. Segundo Benjamin (2012, p. 86), “essa pobreza de experiência não se manifesta apenas no plano privado, mas no de toda a humanidade”. Transformando-se, assim, “numa espécie de nova barbárie”.

Nesta racionalidade técnica, a formação se caracteriza como uma espécie de treinamento vocacional, reduzindo-se ao desempenho de tarefas. Por isso, precisamos nos atentar para o fato de estarmos fortalecendo esse processo, oferecendo, desde a infância, uma educação que promove o atrofiamento da consciência, pois “quanto mais complicada e mais refinada a aparelhagem social, econômica e científica, [...] tanto mais empobrecidas as vivências de que [o corpo] é capaz” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 46-47).

Nogueira (2021, p. 312) afirma que “a educação ocorre num contexto cultural e social, e não num vazio social abstrato”. Afinal, é na escola que crianças e jovens interagem com seus pares criando e compartilhando culturas, e, fortalecem noções de identidade e coletividade, aspectos formativos importantes para a construção de conhecimentos. A vivência no âmbito escolar, além de ser indispensável para o desenvolvimento e aprendizagem, assegura que os indivíduos aprendam em situações adversas, possibilitando que desempenhem um papel ativo na construção de significados sobre si, os outros e o mundo em que vivem.

Além disso, em um país como o Brasil, profundamente marcado pelas desigualdades sociais, é de suma importância reconhecer a escola como um espaço de direitos. Direito à educação, à socialização, à alimentação e à saúde, que foram durante décadas historicamente negados a uma determinada parcela da sociedade.

Quando, diante de um cenário marcado pela morte de milhares de vítimas da COVID-19, a preocupação dos profissionais da área da educação está vinculada ao conteúdo a ser vencido, ao final do ano letivo, a aula “dada”, a garantia do diploma e das férias, torna-se evidente a compreensão de uma instituição de ensino pautada na lógica de mercado e resumida a uma dimensão instrumental.

Por isso, mais do que tentar resgatar o retrocesso causado pela pandemia, é preciso “elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdure e, assim, que aquele se repita” (ADORNO, 2003, p. 11). Por outro lado, para além dos problemas estruturais e sociais, este momento evidenciou a

necessidade urgente de reinventar e ressignificar a educação, ou seja, a necessidade de uma crítica permanente. De pensar a sociedade e a educação em seu devir. Uma educação pautada na produção de uma consciência verdadeira, apta a formar indivíduos conscientes da realidade em que estão inseridos para que reflitam sobre ela.

Somente assim será possível formular alternativas históricas que tem como base a emancipação no sentido de tornar os sujeitos refletidos e aptos a interromper a barbárie. Afinal, segundo Adorno (2003, p. 143), “a educação seria impotente e ideológica se [...] não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas”.

Para além, compreendemos com esse episódio pandêmico, que o ensino instrucionista e meramente conteudista não cabe mais dentro das instituições de ensino. Desse modo, torna-se fundamental unir esforços para ultrapassar o ensino baseado meramente na transmissão de conteúdos e, experimentar metodologias e práticas de ensino que realmente considere o potencial das tecnologias digitais e favoreçam a colaboração, autonomia e criatividade de professores e estudantes.

A partir das contribuições de Adorno (2003), Marcuse (1973) e Mannheim (1961) sobre o uso dos recursos tecnológicos, compreendemos que tratam-se de meios que podem auxiliar a potencializar a criticidade e emancipação na formação dos profissionais da infância, uma vez que possibilitam a participação de uma gama ampla de pessoas, independentemente de sua localização geográfica; oportunizam o engajamento cívico, a discussão pública e a mobilização social; permitem desafiar normas estabelecidas e criar alternativas criativas; e podem ser espaços para conscientização e debate crítico sobre questões sociais, políticas, culturais, econômicas e educacionais.

Por isso, a tecnologia não deve ser vista apenas como um objeto ou ferramenta auxiliadora/facilitadora do processo de ensino e aprendizagem, mas como um instrumento de intervenção na construção de uma sociedade igualmente democrática, capaz de produzir pensamentos críticos e intervir em certos determinantes.

Em resumo, não devemos compreendê-la como uma solução para todos os problemas, mas como uma oportunidade para promover a democratização

do conhecimento, o engajamento cívico, a conscientização crítica e a resistência. Em outras palavras, a tecnologia pode desempenhar um papel fundamental na criação de espaços onde os indivíduos possam ser ouvidos, questionando as estruturas de poder e promovendo a mudança social.

Pensando nisso e mobilizada pela maneira como a formação estava sendo propagada pelos profissionais da Educação Infantil diante do contexto pandêmico, em 2020, vislumbramos a possibilidade de repensar tais práticas educativas por meio da construção de um projeto voltado para a formação de professores da infância, o qual denominamos de CRITinfância.

A partir da construção deste projeto, a fim de refletir sobre a infância, educação e Teoria Crítica em tempos pandêmicos, bem como no processo formativo docente em prol do sentido de educar a criança em torno da formação humana e emancipatória do ensino, desenvolvemos o evento “IV Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional de Infância, Educação e Teoria Crítica” voltado para estudantes de graduação e pós-graduação, professores e pesquisadores da infância. Dadas as circunstâncias pandêmicas, que preconizava medidas de isolamento e distanciamento social, o evento precisou ocorrer de forma *on-line* por meio de transmissões ao vivo no canal do CRITinfância no *YouTube*.

No capítulo a seguir, nos debruçaremos em explanar o processo de desenvolvimento e criação do projeto CRITinfância e do evento crítico-formativo voltado para profissionais da Educação Infantil, como também faremos a análise dos resultados de tais feitorias de modo a extrair dados que possibilitem a produção de narrativas reflexivas sobre a formação de professores no contexto pandêmico.

4 CRITINFÂNCIA: NOVOS SENTIDOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

*Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação.
(ADORNO, 2003, p. 151)*

O objetivo deste capítulo é analisar e refletir, por meio da Teoria Crítica, as contribuições do CRITInfância para a formação e prática pedagógica à luz dos dizeres docentes. Para isso, no primeiro momento, relatamos sobre o processo de elaboração das plataformas *on-line* de compartilhamento (*Instagram, site, YouTube e Facebook*), direcionadas ao trabalho formativo e pedagógico com crianças pelo viés da Teoria Crítica da Sociedade. No segundo momento, explicamos sobre o evento crítico-formativo “IV Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional de Infância, Educação e Teoria Crítica” desenvolvido para profissionais da educação da infância. E, por fim, no terceiro momento, analisamos os dados coletados a partir do evento com o intuito de extrair informações que possibilitem a produção de narrativas reflexivas sobre a formação de professores da infância.

4.1 PROJETO CRITINFÂNCIA

Ao refletirmos sobre o contexto educacional contemporâneo, no qual a cultural se converte unicamente em valor de mercadoria, e nos espaços de educação, principalmente àqueles voltados à primeira infância, vemos a necessidade de encontrar professores envolvidos com a responsabilidade de assumir seu papel educativo fundamentado em teorias críticas do ensino, a fim de promover uma formação sólida e coerente com as necessidades das crianças enquanto sujeitos em processo de formação e desenvolvimento.

Partindo deste pressuposto, em 2020, ao enfrentarmos a pandemia da COVID-19, foi necessário nos reinventarmos e aprendermos novos formatos de vida e de convivência, o que também nos provocou a ter um novo olhar e uma nova perspectiva para o trabalho voltado à infância e a criança pequena. Dentro deste contexto, vislumbramos a possibilidade de fundamentar esse universo educacional por meio da elaboração de um projeto de formação de professores para a Educação

da Infância, o qual denominamos de CRITinfância. A escolha deste nome remete-se à criticidade da infância ou a uma infância crítica, pois une aspectos da Teoria Crítica e da Educação Infantil, pouco abordados até o momento.

Esse projeto é vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica (GEPEITC), do departamento de Educação, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Dentre as atividades, estão projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos ao longo de quinze anos de trabalho com formação inicial e continuada de professores. O grupo é composto por estudantes do Ensino Médio, da Pós-Graduação *lato sensu* e *stricto sensu* (especialização, mestrado e doutorado), bem como professores formadores do curso de Pedagogia e Artes Visuais da mesma instituição, e professores da Educação Básica. Seu intuito é disseminar conhecimentos oriundos de estudos e produções científicas, além de desenvolver cursos e eventos formativos dentro das temáticas: Educação, Infância e Teoria Crítica.

A fim de materializarmos o projeto CRITinfância, desenvolvemos um trabalho de elaboração de diversos canais de comunicação virtual e midiática, a fim de que pudéssemos acolher os profissionais da infância que se encontravam em contextos pandêmicos, tais como: *Instagram*, *site*, *YouTube* e *Facebook*. A partir destes canais de comunicação, pretendíamos contribuir e acolher os profissionais da infância mediante o caos instalado via ensino remoto e encontros *on-line*.

A proposta deste projeto era atribuir novos sentidos ao processo formativo voltado à primeira infância com vista a desbarbarização do trabalho na Educação Infantil pela instância da resistência e autorreflexão crítica e emancipatória do ensino. Com base nisso, precisávamos elaborar um logotipo que acolhesse e “minimizasse” as desigualdades sociais e educacionais impostas pelo sistema capitalista – evidenciadas pelo contexto pandêmico – e que, além disso, mostrasse a importância da formação da humanidade da criança em seus múltiplos aspectos. Para isso, desenvolvemos diversas imagens como possibilidades de proposta de logotipo.

Não satisfeitos com o resultado, desenvolvemos uma imagem que remetesse as marcas deixadas pela criança e por aqueles que fazem parte da sua formação. Uma ilustração que trouxesse a leveza da infância e que falasse sobre a diversidade de ser criança. Um símbolo que mostrasse a importância de o professor estar ao lado desse pequeno ser, mediando constantemente sua aprendizagem e

desenvolvimento. Uma figura que fizesse o espectador reviver momentos da sua infância, recordando quando o professor pintava suas mãos com tinta guache para que deixasse suas marcas nas paredes e papéis da escola. Foi, então, que nasceu a logotipo do CRITinfância (Figura 1).

Figura 1 – Logotipo do projeto CRITinfância



Fonte: A própria autora (2020).

Nesta imagem, utilizamos propositalmente cores vibrantes como o laranja, rosa e roxo, por remeter a vivacidade da infância e sabermos que contribui com diversas habilidades (motora, cognitiva, expressiva etc.) da criança. Na escrita, optamos por tons de azul, por estar associado à sinceridade, tranquilidade e ternura, características da criança. Além de expressar conhecimento, cultivo do intelecto e segurança, aspectos essenciais para o professor (HELLER, 2013).

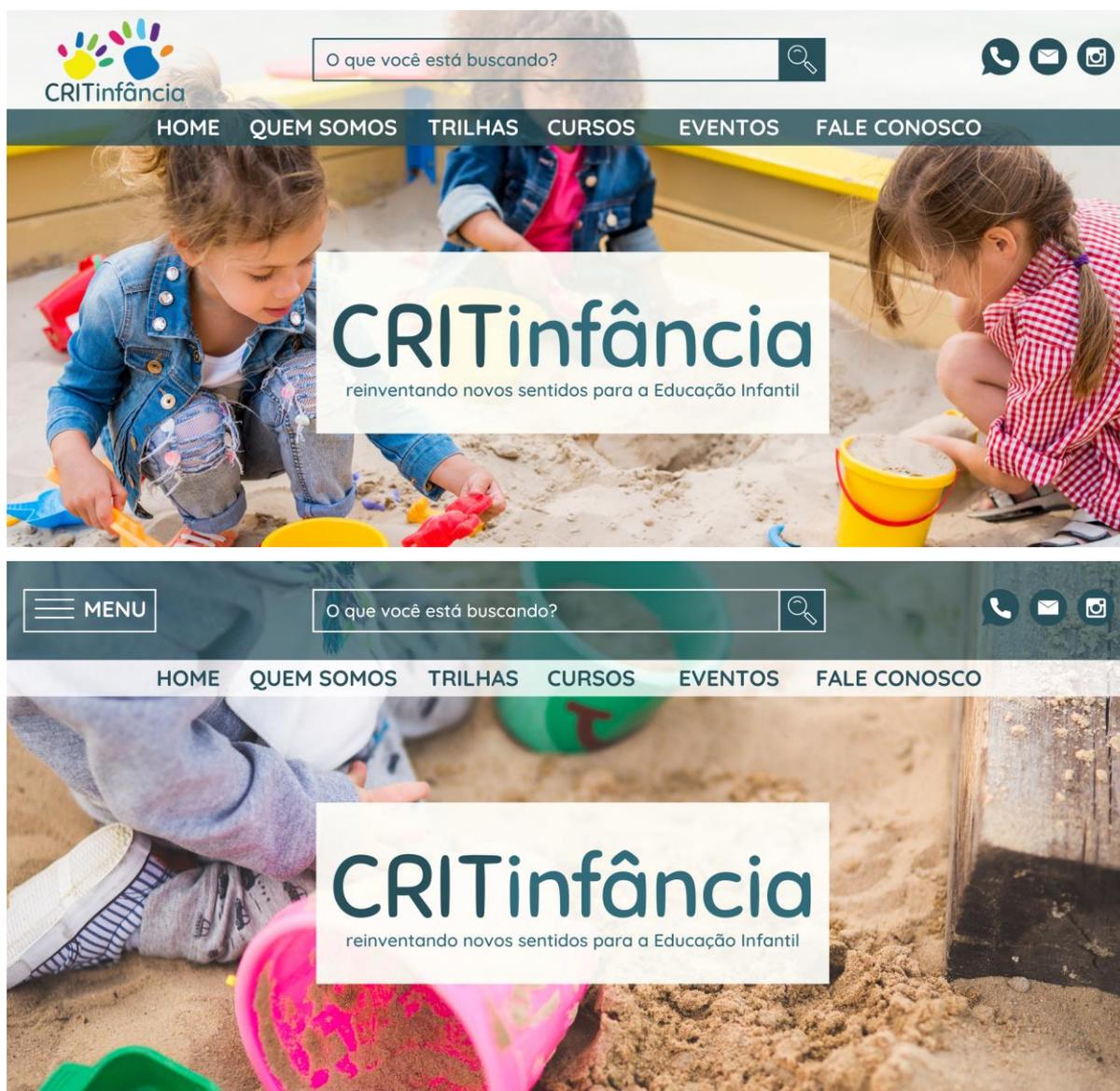
Após desenvolvermos a logotipo do CRITinfância, nos empenhamos na construção das plataformas *on-line* como: *Instagram*, *Facebook*, *site* e canal no *YouTube*, para compartilharmos fotos, vídeos, documentos e produções científicas de integrantes de iniciação científica, mestrado e doutorado, de modo a potencializar a interlocução entre Universidade e Educação Básica e, ainda, disseminar discussões sobre infância, Educação Infantil e formação de professores pelos limiares da Teoria Crítica da Sociedade.

Optamos pelas plataformas *on-line* mencionadas acima, pois, ao considerarmos sua amplitude de visibilidade e comunicação em tempo eficaz, bem como sua utilização de maneira emancipatória por meio da divulgação e disseminação de leituras, estudos, pesquisas e inovação, podemos afirmar que tratam-se de espaços de extrema relevância para a ação docente na infância, além de serem fortes potencializadores da formação inicial e continuada.

Iniciamos a construção das plataformas *on-line* pelo *site*. Para isso, desenvolvemos algumas propostas (Figura 2) a fim de dar subsídios para

encontrarmos um domínio⁷ que alcançasse minimamente o modelo que desejávamos.

Figura 2 – Propostas desenvolvidas para o *site* do CRITinfância



Fonte: A própria autora (2020).

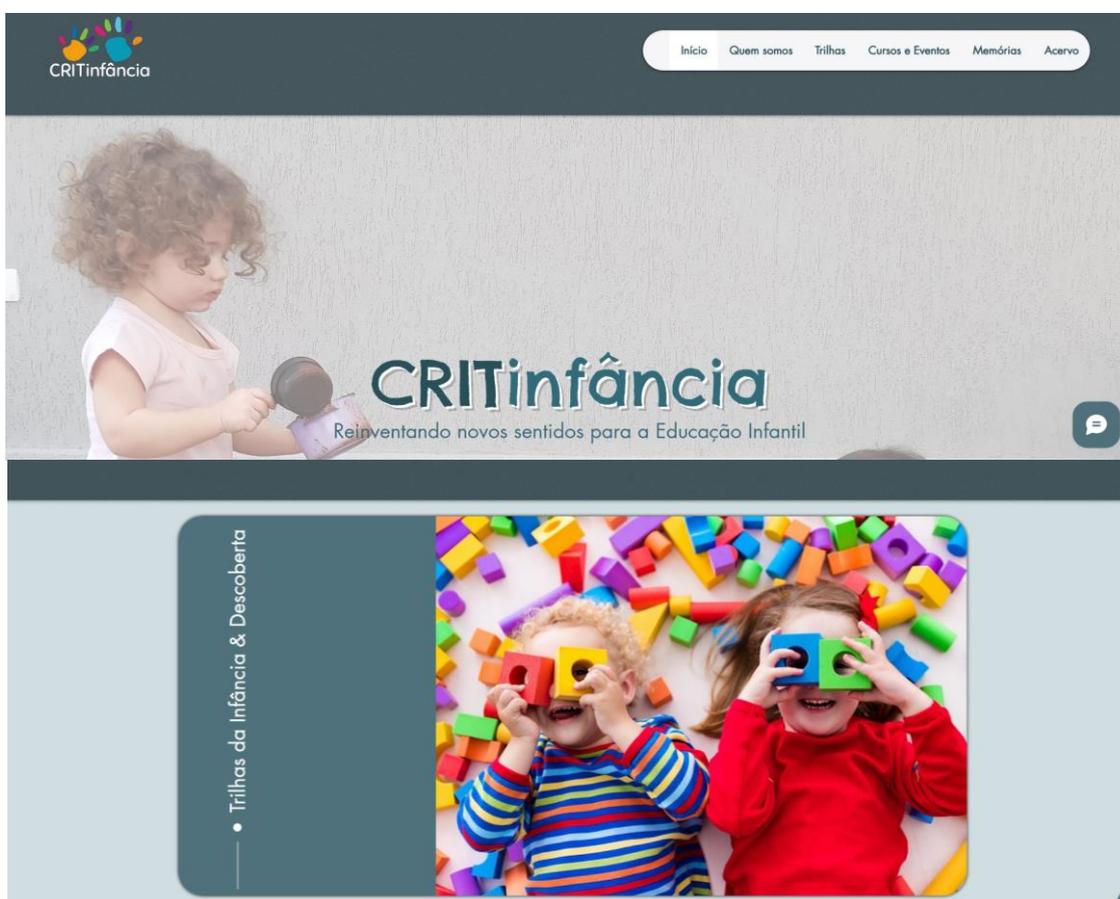
Após realizarmos uma busca por várias plataformas voltadas a construção de sites, encontramos a Wix, um espaço que oferecia a liberdade de criarmos, gerenciarmos e desenvolvermos a presença que desejávamos na *internet*, seja para promover nossos cursos e eventos, mostrar nosso trabalho e ainda criar um *blog*. Além disso, a plataforma nos permitia personalizar o *site* da forma como desejávamos e oferecia ferramentas que nos auxiliavam a promover e impulsionar

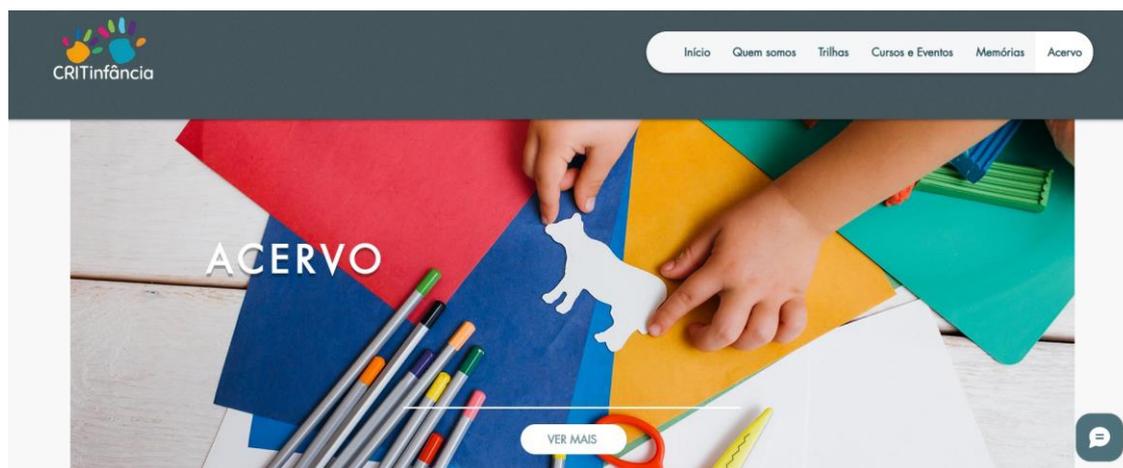
⁷ Espaço na internet.

nosso projeto. Em resumo, encontramos o domínio perfeito para desenvolver o *site* do CRITinfância.

Buscamos elaborar o *site*, predominantemente, com tons de azul, pois almejávamos passar segurança e expressar conhecimento para aqueles que o acessariam. Além disso, utilizamos imagens coloridas que remetiam a infância e as marcas deixadas pela criança, como o brincar na areia, sujar as mãos com terra, objetos coloridos, recortes, canetinhas etc., ou seja, elementos que fazem parte do mundo infantil (Figura 3).

Figura 3 – Site do CRITinfância





Fonte: A própria autora (2020).

Na sequência, vimos a necessidade de desenvolver o *Instagram* (Figura 4), por ser uma rede social muito utilizada por públicos de diferentes idades para compartilhar diversos conteúdos por meio de fotos e vídeos. Enxergamos nessa ferramenta a possibilidade de gerar relacionamento (vínculo formativo) com nosso público-alvo (profissionais, pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação da área da educação da infância), bem como a facilidade de compartilhar uma variedade de conteúdos em diferentes redes sociais, o que agregaria valor ao nosso projeto.

Figura 4 – Perfil do CRITinfância no *Instagram*



Fonte: A própria autora (2020).

Ao elaborarmos o perfil do CRITInfância no *Instagram*, precisávamos inserir uma biografia que resumisse em apenas 150 caracteres o objetivo do nosso projeto e, ao mesmo tempo, vinculasse todas as plataformas sociais que estávamos desenvolvendo. Essas ações contribuiriam para que, no momento que nosso público-alvo acessasse nossa página nesta rede social, eles conseguiriam compreender a origem e sobre o que se tratava aquele perfil. Nessa perspectiva, inserimos todos os *links* das nossas plataformas digitais em um domínio chamado *Linktr.ee*⁸ (Figura 5) e criamos destaques⁹ para cada informação que desejávamos divulgar, tais como: cursos, eventos, pesquisadores colaboradores, dados sobre o projeto etc (Figura 4).

Figura 5 – Linktr.ee no Instagram do CRITInfância



Fonte: A própria autora (2020).

Como o intuito era atingir o maior número de profissionais, pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação de diferentes faixas etárias e localidades da área da Educação Infantil, surgiu a necessidade de criarmos uma página no *Facebook*, afinal, com o passar do tempo, além de várias pessoas

⁸ Serviço *online* que permite divulgar *links* de diversos perfis e sites em um mesmo lugar.

⁹ Os destaques do Instagram são uma espécie de arquivos de stories que ficam permanentes e ajudam a fixar informações e registros importantes para quem segue o perfil.

questionarem sobre o perfil do CRITinfância nessa plataforma digital, notamos que grande parte dos pesquisadores e profissionais da área da Educação com mais de 55 anos dificilmente encontravam-se no *Instagram*. Por conta dessa demanda, criamos um perfil do projeto no *Facebook* (Figura 6), ou seja, outra plataforma digital voltada para compartilhar vídeos, fotos e mensagens com usuários de diversos lugares do Brasil e do mundo.

Figura 6 – Perfil do CRITinfância no *Facebook*



Fonte: A própria autora (2020).

Como estávamos em um momento de pandemia no qual não podíamos nos encontrar de forma presencial e nosso objetivo era disseminar estudos, pesquisas e inovação para a ação docente na infância por meio de cursos, palestras e formações, vimos a necessidade de criar um canal no *YouTube* (Figura 7), ou seja, uma plataforma de compartilhamento de vídeos com o intuito de promover eventos formativos para o nosso público-alvo.

Figura 7 – Canal do CRITinfância no YouTube



Fonte: A própria autora (2020).

Após elaborarmos todas as plataformas digitais, criamos um evento 100% *on-line* e gratuito para estudantes, pesquisadores e profissionais da infância com o intuito de disseminar estudos e pesquisas sobre a educação da criança pequena, bem como contribuir para uma experiência crítico-formativa que possibilitasse novos caminhos no trato com a infância no contexto pandêmico. Assim, no tópico a seguir, explicaremos sobre o processo de planejamento e elaboração deste evento formativo.

4.2 IV SIMPÓSIO NACIONAL E I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E TEORIA CRÍTICA: UMA EXPERIÊNCIA CRÍTICO-FORMATIVA EM TEMPOS PANDÊMICOS

No intuito de propagar, por meio de palestras e rodas de conversa, novos sentidos para a educação da infância, bem como disseminar estudos e pesquisas sobre a infância, educação e Teoria Crítica, elaboramos um evento 100% *on-line* e gratuito, voltado para estudantes de graduação e pós-graduação, professores e pesquisadores da infância, o qual denominamos de “IV Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional de Infância, Educação e Teoria Crítica” com a temática “CRITinfância: novas trilhas e sentidos para a educação da infância em tempos de resistência”.

O evento ocorreu entre os dias 06 a 09 de outubro de 2020, envolvendo conferências, palestras, rodas de conversas, relatos de experiência e

relatos dos projetos de pesquisa que partiu dos respectivos Grupos de Estudos: GEPEITC – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica; Currículo, Formação e Trabalho Docente, ambos da Universidade Estadual de Londrina (UEL); e do GEFOCS – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Formação Cultural e Sociedade, da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

Por meio da interlocução e diálogo entre as Universidades (UEL e UNESC), tendo como foco o sentido de educar a criança em tempos pandêmicos, foi possível dar continuidade ao legado produzido historicamente pelos processos educativos da infância, comprometidos com a vida da criança e com o seu desenvolvimento integral, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

A proposta deste evento se firmou na ação de acolher os professores pelo processo da formação e reflexão da práxis. Além disso, esse processo formativo revelado pela organização do evento, foi possível a luz da autorreflexão crítica tão ressaltada por Adorno (2003) enquanto processo dialético de apropriação subjetiva e formativa da cultura.

As atividades desenvolvidas contaram com a participação de professores de várias instituições brasileiras e, ainda, de Portugal, Argentina e Peru. O evento aconteceu de maneira *on-line* pelo canal do *YouTube* (CRITinfância UEL) e envolveu a participação de 2.138 pessoas de diversos estados brasileiros, além de países como Portugal, Chile, Peru, Argentina e Inglaterra. O grupo de participantes contou com profissionais de diversas áreas do conhecimento: Pedagogia, Psicologia, Filosofia, Educação Física e outras, assim como professores da Educação Básica, do Ensino Superior, da Educação Especial, e acadêmicos da graduação e pós-graduação de diversas áreas.

Para elaborar a arte de divulgação do evento (Figura 8), utilizamos propositalmente tons de rosa, azul e branco, pois, de acordo com Eva Heller (2013), autora do livro “A Psicologia das Cores”, o rosa (cor predominante) remete à infância, ao ser pequeno, o que também representa gentileza, ternura, sensibilidade e inocência, características da criança. Além disso, é uma cor de sentimentos quentes, inspiradora, que sugere um sinal de esperança no futuro. Usamos o azul escuro de modo tímido nas partes escritas para denotar confiança, grandeza e fidelidade. Já o branco, tom associado à perfeição, carrega a imagem com exatidão, pureza, segurança e honestidade, sentimentos nos quais desejávamos transmitir

para nosso público-alvo. Trouxemos também a figura de uma criança brincando na terra. Na imagem não é possível visualizar perfeitamente, mas ela está com os pés e as mãos sujas de barro, aspectos que mostram marcas de uma criança desfrutando da sua infância de forma lúdica.

Figura 8 – Imagem de divulgação do evento



Fonte: A própria autora (2020).

Na figura 8, buscamos contrastar o fundo claro com a escrita escura para chamar a atenção do público-alvo com as seguintes informações: inscrição gratuita, simpósio nacional e internacional, evento *on-line* e certificado de 50 horas. Utilizamos propositalmente essas informações como estratégias para causar impulsos/sensações de desejo de participação no evento. Afinal, de acordo com TÜRCKE (2010, p. 20), “[...] apenas o que causa uma sensação é percebido”.

Além disso, elaboramos imagens com a programação do Simpósio para chamar atenção para o nome dos professores palestrantes e mediadores, bem como para as temáticas abordadas nas conferências, palestras e rodas de conversa (Figura 9), também com o intuito de convencer o público-alvo a participar do evento.

A escolha dos professores palestrantes e mediadores, se deu por meio de um levantamento que fizemos na Plataforma Lattes (CNPq) das últimas produções destes profissionais, a fim de verificar se suas formações e áreas de pesquisas dialogavam com a educação da infância dentro da Teoria Crítica e de outras bases teóricas na mesma perspectiva. Ainda, a escolha dos temas das

conferências, palestras, rodas de conversas, relatos de experiência e relatos dos projetos de pesquisa, foram pensados com o intuito de dialogar com outras vertentes teóricas críticas que se relacionavam com o tema central do evento.

Figura 9 – Programação do evento

| PROGRAMAÇÃO DE 06 A 09 DE OUTUBRO DE 2020 | | | | | |
|--|---|---|--|--|---|
| 06 DE OUTUBRO DE 2020 TERÇA-FEIRA (manhã e noite) | | 07 DE OUTUBRO DE 2020 QUARTA-FEIRA (manhã e noite) | | 08 DE OUTUBRO DE 2020 QUINTA-FEIRA (manhã, tarde e noite) | |
| HORA | TEMA | HORA | TEMA | HORA | TEMA |
| 10h00 às 12h00 | O que fazemos com o que fazemos conosco... trilhar caminhos em interação Palestrante: Prof ^o Dr ^a Teresa Sarmiento Universidade do Minho - Portugal Mediação: Prof ^o Dr ^a Marta Regina Furlan de Oliveira | 10h00 às 11h30 | CRITinfância: novas trilhas e sentidos para a Educação Infantil em tempos de resistência Palestrante: Prof ^o Dr ^a Marta Regina Furlan de Oliveira Participação: Orientandos de Mestrado e Doutorado - UEL (GEPEITC), UNESCO (GEFOCS) e UEL (Currículo, Formação e Trabalho Docente) | 10h00 às 11h30 | A educação da infância em tempos de pandemia: dialogando com outras bases teóricas Palestrantes: Prof ^o Dr ^a Heloisa Irie Saito - UEM Prof ^o Dr ^a Marta Silene Ferreira de Barros - UEL Mediação: Prof ^o Dr ^a Jaqueline Delgado Paschoal |
| 19h00 às 21h00 | Olhares plurais da educação da infância: valores estéticos, éticos e políticos Palestrante: Prof ^o Dr ^a Luzia Batista de Oliveira Silva - USF Mediação: Prof ^o Dr ^a Adriana Regina de Jesus | 19h00 às 21h00 | La danza en la educación primaria de la provincia de Buenos Aires Palestrante: Prof ^o Ms. Lucia Merlos - CICES - IDIHCS/UNLP-CONICET Mediação: Prof ^o Dr ^a Alex Sander da Silva | 15h30 às 17h00 | Vivências e experiências de professores e gestores da infância Palestrantes: Prof ^o Dr ^a Sandra R. Mantovanni Leite - UEL Prof ^o Dr ^a Zuleika Aparecida Claro Piassa - UEL Convidadas: Elaine Andréia de Souza Rocha (Professora e diretora do CMEI em Terra Boa-PR) e Jacqueline Oliveira Jovanovich (Professora do CMEI de Londrina-PR) |
| PROGRAMAÇÃO DE 06 A 09 DE OUTUBRO DE 2020 | | | | | |
| 08 DE OUTUBRO DE 2020 QUINTA-FEIRA (manhã, tarde e noite) | | 09 DE OUTUBRO DE 2020 SEXTA-FEIRA (manhã e tarde) | | MAPEAMENTO GERAL DO EVENTO | |
| HORA | TEMA | HORA | TEMA | Hora | 06/10/2020 |
| 19h00 às 21h00 | Educación y la pandemia en América Latina: la experiencia en el Perú Palestrante: Prof ^o Dr ^a Eduardo José Campechano Escalona Universidad Cesar Vallejo - Perú Mediação: Prof ^o Dr ^a Alex Sander da Silva | 10h00 às 11h30 | Crianças e brinquedos: uma relação inquestionável? Palestrante: Prof ^o Dr ^a Aliandra Mesomo Lira Mediação: Prof ^o Dr ^a Cândida Alayde de Carvalho Bittencourt e Prof ^o Dr ^a Anilde Tombolato Tavares da Silva | Manhã | Conferência de Abertura |
| | | | | Noite | Diálogos Contemporâneos |
| | | | | Hora | 07/10/2020 |
| | | | | Manhã | Roda de conversa |
| | | | | Noite | Diálogos Contemporâneos |
| | | | | Hora | 08/10/2020 |
| | | | | Manhã | Diálogos Contemporâneos |
| | | | | Tarde | Roda de Conversa |
| | | | | Noite | Diálogos Contemporâneos |
| | | | | Hora | 09/10/2020 |
| | | | | Manhã | Diálogos Contemporâneos |
| | | | | Noite | Conferência de Encerramento |
| | | | | | CERTIFICADO DE 50 HORAS EXPEDIDO PELA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA |

Fonte: A própria autora (2020).

A conferência de abertura, no dia 06 de outubro, abarcou a discussão acerca da infância, formação de professores e interação na educação das crianças a partir da temática “*O que fazemos com o que fazemos conosco: trilhar caminhos em interação*” proferida pela professora e doutora Maria Tereza Jacinto Sarmiento da Universidade do Minho (UM), Braga, Portugal. A segunda palestra

trouxe a discussão sobre *“Olhares Plurais da Educação da Infância: valores estéticos, éticos e políticos”* ministrado pela professora doutora Luzia Batista de Oliveira Silva da Universidade de São Francisco (USF). A reflexão humanizadora sobre os olhares plurais da educação da infância envolveu os participantes que puderam desenvolver o processo de autorreflexão, principalmente no que tange às crianças esquecidas e sem voz do Brasil e demais países. A partir da temática *“A educação da Infância em tempos de pandemia: dialogando com outras bases teóricas”* pode-se pensar a infância e a educação em tempos de pandemia a partir de outras bases teóricas que não somente as que versam pelos limiares da Teoria Crítica. Nesta discussão, à luz dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, as professoras doutoras Heloísa Irie Saito, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), e Marta Silene Ferreira Barros, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), discutiram sobre a educação da infância nesse contexto e os olhares emancipatórios em defesa do desenvolvimento humano e das máximas qualidades.

Ainda, o evento trouxe a discussão sobre *“Educación y Pandemia em América Latina: La experiencia en el Perú”* proferida pelo professor doutor Eduardo José Campechano-Escalona da Universidade César Vallejo, Peru. A partir dos fundamentos e dados da educação do Peru, pudemos desenvolver confluências com a realidade brasileira que tem se acometido das mesmas dificuldades. A professora Lucia Merlos, de Buenos Aires, Argentina, pode suavizar de maneira lúdica o evento com a apresentação temática sobre *“La danza em la educación de primaria de la Provincia de Buenos Aires”* desenvolvendo uma discussão atual e pertinente sobre a educação da infância e o desenvolvimento do corpo e movimento por meio da dança. Ademais, pelos mesmos sentidos de educar voltados ao desenvolvimento do corpo, principalmente em um contexto em que o sedentarismo tem invadido a vida de nossas crianças, a professora mestre Graciela Tabak fez uma belíssima explanação sobre *“El lugar del cuerpo en los professorados del maternal”*, com vistas a uma ação docente envolvida pela defesa de uma educação da criança com mais possibilidades corporais de aprendizagem, principalmente no que tange ao ensino remoto que tem colocado as crianças em situações de fragilidades e implicando no seu desenvolvimento pelo extensivo tempo frente às telas.

Sem perder o contexto vigente, a discussão também envolveu a temática sobre *“Criança e brinquedos: uma relação inquestionável?”* a partir dos conhecimentos da professora doutora Aliandra Mesomo Lira da Universidade

Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) de Guarapuava, Paraná. À luz dos pressupostos foucaultianos, discutiu sobre os supostos perigos em relação ao brinquedo enquanto objeto de governo da infância e de uma ludicidade disciplinada pelo consumo.

Por meio das rodas de conversa, houve a oportunidade de trazer professores da Educação Infantil de diversos municípios, que desenvolvem um trabalho pedagógico na qualidade de professores e gestores da infância. Nesse sentido, por meio das “Vivências e experiências de professores e gestores da infância” pôde-se vislumbrar o que tem sido desenvolvido antes e durante a pandemia, bem como dirigir possíveis focos de esperança para um trabalho mais humanizador do ensino. A discussão sobre o projeto de pesquisa e toda a intencionalidade do evento não foi desconsiderada, uma vez que por meio da apresentação da coordenadora professora Doutora Marta Regina Furlan, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), sobre o tema “CRITinfância: novas trilhas e sentidos para a educação infantil em tempos de resistência” revelou-se as intencionalidades da proposta de modo que a educação da infância se volta para o compromisso com a formação da criança e da sua humanidade.

A seguir, apresentaremos os dados coletados a partir do evento por meio da aplicação dos questionários desenvolvidos no *Google Forms*. Na sequência, faremos a análise dos dizeres dos docentes, a fim de verificar se, de fato, contribuimos para uma experiência crítico-formativa no processo de formação de professores da infância.

4.3 ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA PELO VIÉS DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE

4.3.1 Dados Coletados dos Questionários

No intuito de verificar se conseguimos, de fato, causar impulsos de sensação de desejo e necessidade de participação no evento, bem como se contribuimos de alguma forma na formação do nosso público-alvo, desenvolvemos dois questionários no *Google Forms* com perguntas abertas e fechadas, o qual aplicamos, de forma *on-line*, em dias distintos para os 2.138 inscritos. O primeiro questionário, aplicamos no dia 06 de outubro de 2020, no período da manhã e da

noite. Depois, no último dia, em 09 de outubro de 2020, aplicamos o segundo questionário, no período da tarde.

O primeiro questionário era composto por três perguntas de múltipla escolha, sendo que na primeira questão o respondente podia assinalar apenas uma alternativa. Já, na segunda e terceira pergunta, o respondente podia marcar quantas opções desejasse. As questões resumiam-se em: 1) Como você ficou sabendo desse evento?; 2) Por qual motivo você se inscreveu nesse evento?; e 3) Quais são as suas expectativas em relação a esse evento?

Na questão 1 (Como você ficou sabendo desse evento?), as opções de respostas eram: site; *Instagram*; *Facebook*; *YouTube*; *e-mail*; *WhatsApp*; indicação de amigo(a); outros. Na opção “outros”, o respondente podia escrever a informação que melhor se adequasse a sua realidade. Dos 2.138 questionários aplicados, obtivemos retorno de 1.112 no período da manhã e 276 no período da noite, totalizando 1.388 respondentes.

Do número total de respostas do período da manhã, 4% assinalaram que ficaram sabendo por meio do site, 8% pelo *Instagram*, 1% pelo *Facebook*, 3% pelo *YouTube*, 4% por *e-mail*, 28% por *WhatsApp*, 34% por indicação de amigo(a) e 18% marcaram a opção outros, justificando da seguinte forma: por meio da escola em que trabalha; pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED); pela Universidade/Faculdade; pela própria equipe do evento; por meio de pesquisa na internet; pelo *Telegram* (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Meio de conhecimento do evento (Manhã)



Fonte: A própria autora (2023).

Das 276 respostas do período da noite, 3% assinalaram que ficaram sabendo por meio do site, 9% pelo *Instagram*, 1% pelo *Facebook*, 4% pelo *YouTube*, 3% por *e-mail*, 33% por *WhatsApp*, 32% por indicação de amigo(a) e 16% marcaram a opção outros, justificando da seguinte forma: por meio da escola em que trabalha; pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED); pela Universidade/Faculdade; e 1 pelo *Telegram* (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Meio de conhecimento do evento (Noite)



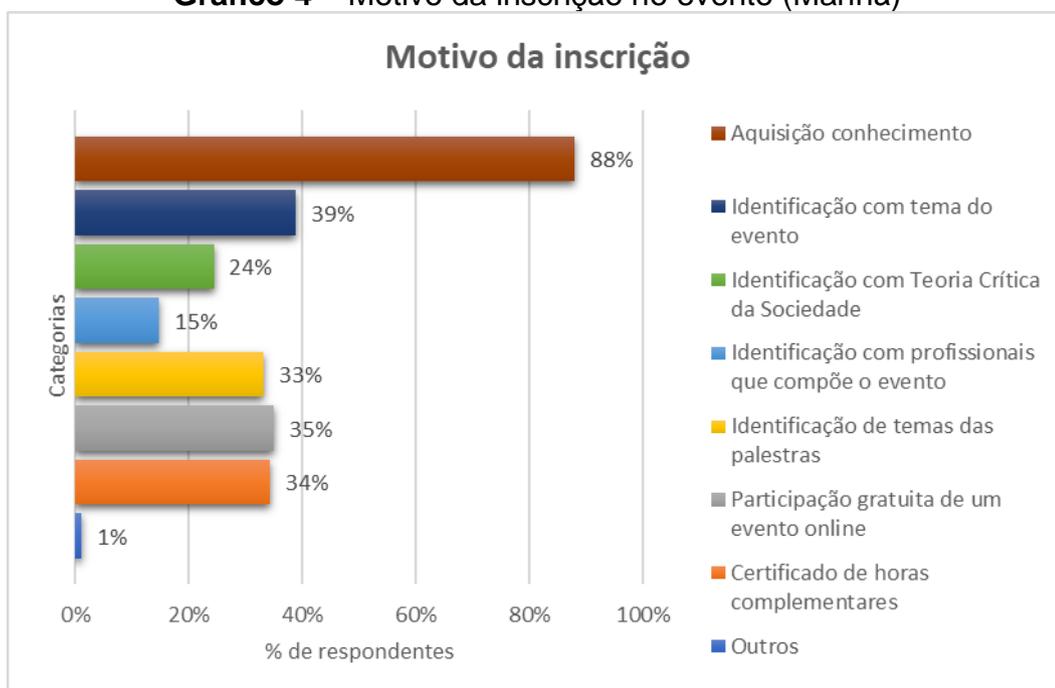
Fonte: A própria autora (2023).

Na questão 2 (Por qual motivo você se inscreveu nesse evento?), as opções de respostas eram: aquisição de conhecimento; identificação com o tema do evento; identificação com a Teoria Crítica da Sociedade; identificação com os temas abordados nas palestras e rodas de conversa; identificação com os profissionais que compõem o evento; possibilidade de participar de um evento *on-line* e gratuito; possibilidade de adquirir certificação de 50 horas da Universidade Estadual de Londrina; outros. Na opção “outros”, o respondente podia escrever a informação que melhor se adequasse a sua realidade.

Das 1.112 respostas do período da manhã, 88% justificaram que se inscreveram no evento para adquirir conhecimentos; 39% por identificação com o tema do evento; 24% por identificação com a Teoria Crítica da Sociedade; 15% por

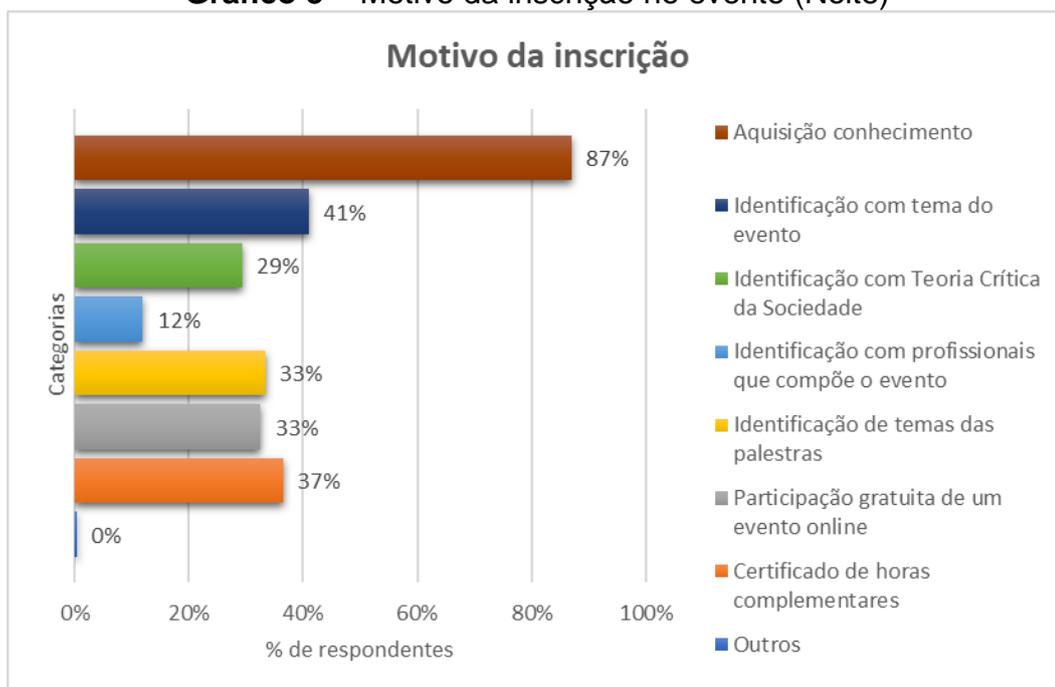
identificação com os profissionais que compõem o evento; 33% por identificação com os temas abordados nas palestras e rodas de conversa; 35% pela possibilidade de participar de um evento *on-line* e gratuito; 34% pela possibilidade de adquirir um certificado de 50 horas da Universidade Estadual de Londrina; e 1% assinalaram a opção outros, justificando da seguinte forma: pela formação pedagógica; para contribuir com a escrita da pesquisa (TCC, dissertação, tese); e para fazer *network* (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Motivo da inscrição no evento (Manhã)



Fonte: A própria autora (2023).

Das 276 respostas do período da noite, 87% justificaram que se inscreveram no evento para adquirir conhecimentos; 41% por identificação com o tema do evento; 29% por identificação com a Teoria Crítica da Sociedade; 12% por identificação com os profissionais que compõem o evento; 33% por identificação com os temas abordados nas palestras e rodas de conversa; 33% pela possibilidade de participar de um evento *on-line* e gratuito; 37% pela possibilidade de adquirir um certificado de 50 horas da Universidade Estadual de Londrina; e 1 respondente assinalou a opção outros, justificando que se inscreveu pela formação pedagógica (Gráfico 5).

Gráfico 5 – Motivo da inscrição no evento (Noite)

Fonte: A própria autora (2023).

Na questão 3 (Quais são as suas expectativas em relação a esse evento?), as opções de respostas eram: contribuir para meu processo de humanização; compreender os conceitos da Teoria Crítica da Sociedade; compreender a sociedade e o contexto histórico que estamos vivendo; pensar criticamente o mundo e as relações humanas; refletir sobre as possibilidades de uma educação de qualidade; tecer reflexões críticas sobre a formação de professores e educação da infância; outros. Na opção “outros”, o respondente podia escrever a informação que melhor se adequasse a sua realidade.

Das 1.112 respostas do período da manhã, 60% afirmaram que esperava que o evento contribuísse para o seu processo de humanização; 44% almejava compreender os conceitos da Teoria Crítica da Sociedade; 48% esperava compreender a sociedade e o contexto histórico que estávamos vivendo; 47% pretendia pensar criticamente o mundo e as relações humanas; 69% buscava refletir sobre as possibilidades de uma educação de qualidade; 55% almejava refletir criticamente sobre a formação de professores e educação da infância; e 1% marcaram a opção outros, no qual justificaram que esperavam que o evento: contribuísse com a sua profissão; aprofundasse as bases teóricas na relação entre infância e Teoria Crítica; adquirisse conhecimentos sobre o tema; fizesse *network*; e

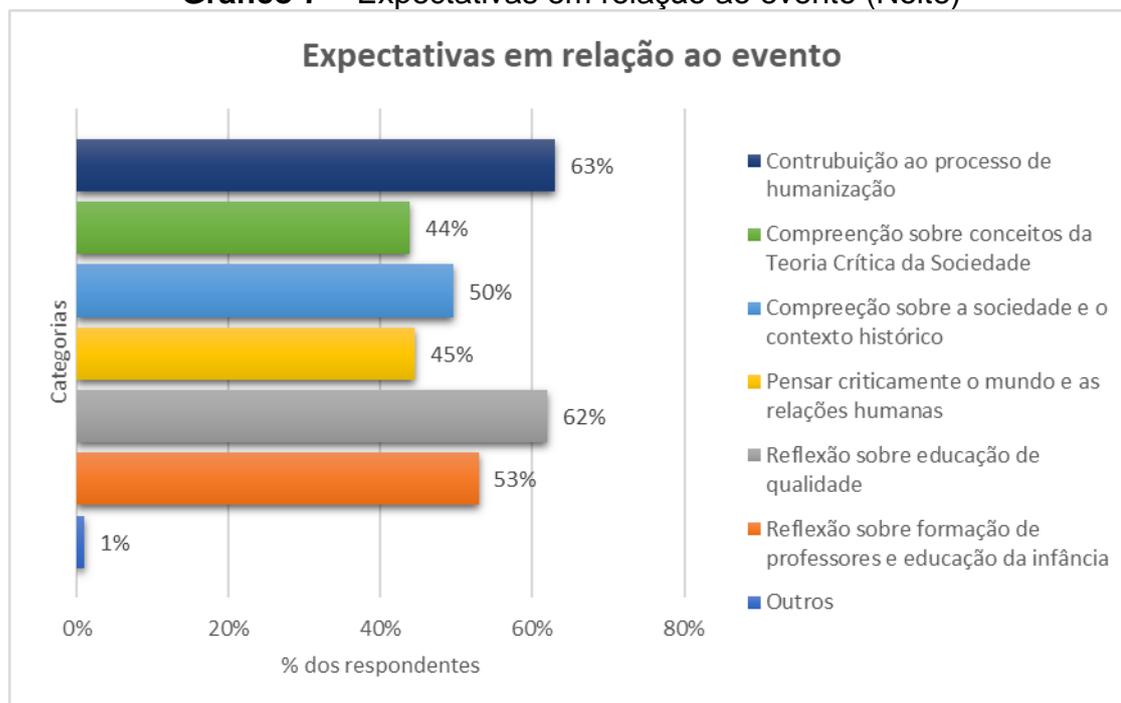
todas as opções citadas acima (Gráfico 6).

Gráfico 6 – Expectativas em relação ao evento (Manhã)



Fonte: A própria autora (2023).

Das 276 respostas do período da noite, 63% afirmaram que esperava que o evento contribuísse para o seu processo de humanização; 44% almejava compreender os conceitos da Teoria Crítica da Sociedade; 50% esperava compreender a sociedade e o contexto histórico que estávamos vivendo; 45% pretendia pensar criticamente o mundo e as relações humanas; 62% buscava refletir sobre as possibilidades de uma educação de qualidade; 53% almejava refletir criticamente sobre a formação de professores e educação da infância; e 1% marcaram a opção outros, no qual justificaram que esperavam que o evento contribuísse com a sua profissão; e todas as opções citadas acima (Gráfico 7).

Gráfico 7 – Expectativas em relação ao evento (Noite)

Fonte: A própria autora (2023).

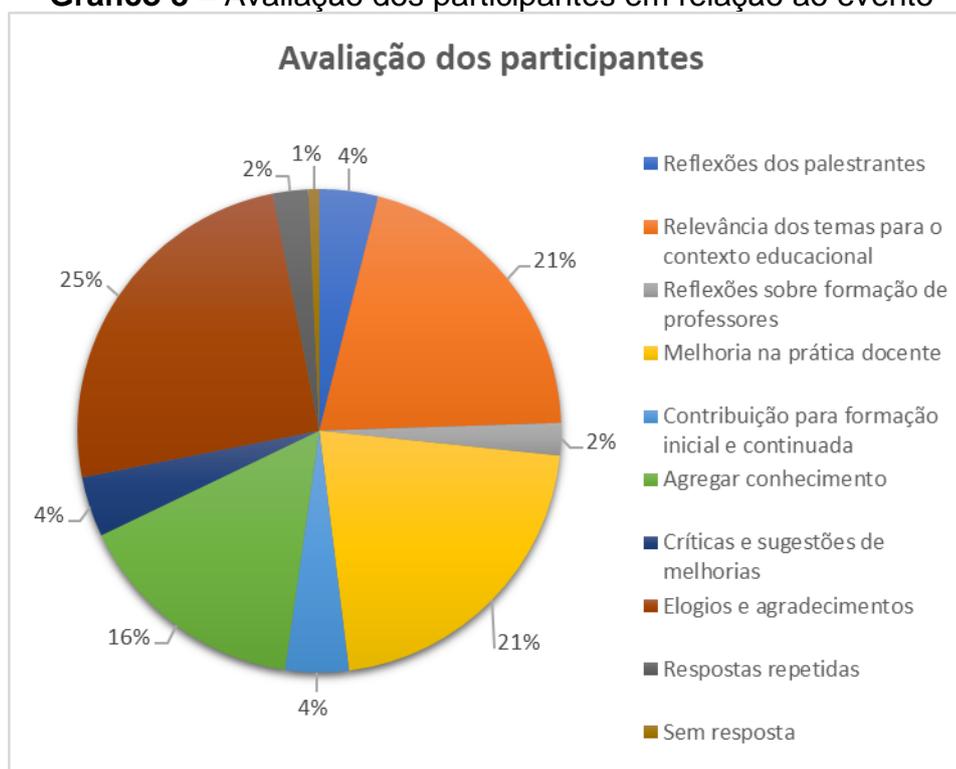
O segundo questionário era composto por duas perguntas, sendo a primeira uma escala em formato *Likert* e a segunda aberta. As questões resumiam-se em: 1) De uma nota de 0 a 5, como você avalia esse evento? Considere o número 0 (zero) como “péssimo” e o número 5 (cinco) como “excelente”; e 2) De acordo com a nota assinalada na questão acima, faça uma breve avaliação do nosso evento.

Na primeira pergunta (De uma nota de 0 a 5, como você avalia esse evento?), o respondente deveria avaliar o evento considerando o número 0 (zero) como “péssimo” e o número 5 (cinco) como “excelente”. Dos 2.138 questionários aplicados, obtivemos retorno de 968. Do total de respostas, 85% avaliaram o evento com nota 5; 14% com nota 4; e 1% com nota 3.

Já, na segunda questão (De acordo com a nota assinalada na questão acima, faça uma breve avaliação do nosso evento), os participantes deveriam avaliar o evento justificando a nota atribuída à primeira questão. Das 968 respostas, 4% ressaltaram a importância das reflexões dos palestrantes; 21% pontuaram a relevância social dos temas discutidos para o contexto educacional; 2% declararam que ajudou a refletir/repensar a formação docente e as questões educacionais; 21% afirmaram que ajudou a repensar e melhorar a prática docente;

4% pontuaram que contribuiu para a formação inicial e continuada; 16% afirmaram que o evento agregou conhecimentos; 4% em críticas e sugestões de melhorias; 25% se resumiram em elogios e agradecimentos; 2% responderam repetidas vezes e 1% não responderam (Gráfico 8).

Gráfico 8 – Avaliação dos participantes em relação ao evento



Fonte: A própria autora (2023).

No tópico a seguir, nos debruçaremos em analisar os dizeres dos docentes participantes dessa pesquisa, a fim de verificar se o evento contribuiu efetivamente para a formação destes profissionais. Por uma questão didática, dividimos a análise dos dados coletados em duas categorias: estrutural/organizacional; e formação/prática pedagógica. Na sequência, explicaremos quais parâmetros utilizamos para eleger tais categorias.

4.3.2 Análise dos Dados Coletados nos Questionários

Antes de iniciarmos a análise dos dados coletados, julgamos importante ressaltar que optamos em divulgar apenas as respostas dos participantes enumeradas, mantendo o sigilo das iniciais de seus nomes. Além disso, salientamos

que os dois questionários se complementam, uma vez que o segundo questionário traz narrativas que corroboram com indícios presentes nos dados do primeiro questionário.

Para a análise da questão aberta presente no segundo questionário, selecionamos trechos das respostas de alguns participantes que representavam os demais respondentes. Assim, a tese não ficaria demasiadamente longa e o leitor poderia compreender a marca formativa alcançada na pesquisa. Como alguns participantes utilizaram mais de uma ideia para compor sua resposta, optamos em eleger palavras-chave que representassem as principais ideias elaboradas. A partir disso, vimos a necessidade de organizá-las em subcategorias, a fim de facilitar no momento da análise dos dados. Denominamos de subcategorias, pois, a partir delas, elegemos duas categorias de análise, aspectos que explicaremos a seguir.

As respostas apresentadas nos questionários possibilitou que listássemos 8 (oito) subcategorias, sendo elas: elogios e agradecimentos; críticas e sugestões de melhorias; agregar conhecimentos; contribuir para a formação inicial e continuada; melhorar a prática docente; refletir a formação de professores e questões educacionais; relevância social dos temas discutidos para o contexto educacional; e reflexões dos palestrantes. Para favorecer a visualização, produzimos o quadro 2 com as principais palavras-chave utilizadas para identificar cada subcategoria.

Quadro 2 – Subcategorias eleitas a partir das palavras-chave

| Subcategorias | Palavras-chave |
|---|---|
| Elogios e agradecimentos | Gratidão; parabéns; bom; maravilhoso; excelente; interessante; ótimo; bem-organizado; magnífico; proveitoso; espetacular; adorei; bem planejado; produtivo; importante; relevante; fundamental etc. |
| Críticas e sugestões de melhorias | Problemas; cansativo; confuso; negativo; difícil; dificuldade; atrapalhou; prejudicou; contratempos etc. |
| Agregar conhecimentos | Aprofundar; aprimorar; ampliar; agregar; conhecimento; aprendizagem; saberes; vivências etc. |
| Contribuir para a formação inicial e continuada | Contribuir; aprimorar; enriquecer; formação acadêmica; formação inicial; formação continuada; formação de professores; formação docente; formação profissional; minha formação; pedagogia etc. |
| Melhorar a prática docente | Aprimorar; melhorar; repensar; prática docente; prática pedagógica; prática educativa; prática profissional; crescimento |

| | |
|--|---|
| | profissional; desenvolvimento profissional; carreira profissional; atuação em sala de aula; professor; educadora; profissional da educação; nosso cotidiano; meu/nosso dia a dia; minha/nossa vivência em sala de aula; minhas/nossas práticas; meu/nosso trabalho etc. |
| Refletir a formação de professores e questões educacionais | Repensar; refletir; educação; escola; Educação Infantil; infância; criança; professor etc. |
| Relevância social dos temas discutidos para o contexto educacional | Palestras; temas; temáticas; assuntos; conteúdos; questões; discussões; debates; apresentações; relatos; falas etc. |
| Reflexões dos palestrantes | Palestrantes; professores; profissionais; apresentadores; pesquisadores etc. |

Fonte: A própria autora (2023).

Na sequência, dividimos essas 8 (oito) subcategorias em 2 (duas) categorias de análise, sendo elas: estrutural/organizacional; e formação/prática pedagógica. Assim, reunimos todos os dados presentes nas subcategorias “elogios e agradecimentos” e “críticas e sugestões de melhorias” na categoria “estrutural/organizacional”. E os dados presentes nas subcategorias “agregar conhecimentos”, “contribuir para a formação inicial e continuada”, “melhorar a prática docente”, “refletir a formação de professores e questões educacionais”, “relevância social dos temas discutidos para o contexto educacional” e “reflexões dos palestrantes”, reunimos na categoria formação/prática pedagógica. Para facilitar a visualização, elaboramos o quadro 3.

Quadro 3 – Categorias eleitas a partir das subcategorias

| Categorias | Subcategorias |
|-------------------------------|--|
| Estrutural e organizacional | Elogios e agradecimentos |
| | Críticas e sugestões de melhorias |
| Formação e prática pedagógica | Agregar conhecimentos |
| | Contribuir para a formação inicial e continuada |
| | Melhorar a prática docente |
| | Refletir a formação de professores e questões educacionais |
| | Relevância social dos temas discutidos para o contexto educacional |
| | Reflexões dos palestrantes |

Fonte: A própria autora (2023).

Em relação a **estrutura e organização do evento**, podemos afirmar que foi uma experiência formativa de altíssima qualidade, bem estruturada e organizada, com excelentes profissionais, bem como temas e reflexões relevantes para pensar e compreender o contexto pandêmico que estávamos enfrentando.

Podemos comprovar tais afirmativas, ao observarmos o gráfico 8, visto que 25% das avaliações dos participantes se resumiram em elogios e agradecimentos, e somente 4% foram críticas e sugestões de melhorias, aspectos evidentes nos trechos abaixo:

*Evento muito **bem-organizado**, **ótimos profissionais**, as explicações e os temas foram excelentes, **ótima oportunidade de formação!** (16).*

*Evento de **altíssima qualidade** com **profissionais renomados** e **conteúdo essencial para os tempos que vivemos** (142).*

*Tratou-se de um evento com **temáticas extremamente importantes e contemporâneas**. Os convidados para exposição dos temas trouxeram suas contribuições de forma clara e objetiva fazendo uso da **realidade vivenciada** atualmente, o que resulta em uma **fala** mais **significativa** e **provoca** ainda mais **reflexões**. A organização do evento foi excelente, **super organizada**, em relação aos horários e os registros de participação, bem como atendeu as indagações do público participante. Parabéns! **Um evento muito reflexivo e estimulante!** Aguardamos a próxima edição (165).*

*O evento foi muito oportuno em muitos aspectos. Nos colocou diante de estudos e posicionamentos da teoria crítica que já estava acompanhando, trouxe **novas reflexões sobre a prática pedagógica, sobre o ser criança, sobre suas peculiaridades e singularidades**. Considero **excelente o nível das palestras, dos palestrantes, os temas, as reflexões e os fundamentos teóricos que foram discutidos**. GRATIDÃO PELA OPORTUNIDADE (214).*

Para além, ao observamos as notas atribuídas no momento da avaliação do evento, notamos que 85% dos participantes o pontuaram com nota 5, o que o compreendia como “excelente”; 14% com nota 4 que significava “muito bom”; e 1% com nota 3 que representava “bom”. Compreende-se, neste sentido, que se tratou de uma experiência formativa muito rica, no qual possibilitou grandes aprendizados e múltiplas reflexões por meio das falas dos palestrantes, elementos explícitos nos relatos abaixo:

*O evento procurou trazer **falas potentes, reflexões**, oportunidade única para área da educação com muita bagagem. A equipe está de parabéns um evento com **muito comprometimento** (24).*

*Houve abordagem em todos os **aspectos culturais, humanos, científico** etc. Um **simpósio** tremendamente **rico** em suas abordagens!! Pessoas realmente **bem-informadas** e interessadas no bem comum da comunidade (40).*

*Evento de **excelente qualidade** e necessário principalmente como material de pesquisa no propósito da urgente melhora da grade*

curricular dos cursos de Pedagogia desse país. Muito obrigada pela rica experiência! (46).

Agradeço pela partilha, a formação nos nutre, nos provoca, nos instiga, nos inspira possibilitando ampliar olhares, saberes e fazeres, parabéns pela excelência tanto na organização, quanto dos palestrantes, foi maravilhoso e enriquecedor (104).

Ao analisarmos os relatos supracitados, identificamos que oportunizamos aos participantes uma formação com discussões significativas que provocaram reflexões sobre aspectos culturais, humanos e científicos, instigando-os a ampliar seus olhares para novas práticas e novos saberes, conforme podemos observar no relato 104, no qual o respondente afirma que “*a formação nos nutre, nos provoca, nos instiga, nos inspira possibilitando ampliar olhares, saberes e fazeres*”.

Assim como Adorno (2003), compreendemos que o processo educativo deve oportunizar espaços de formação, os quais levem o indivíduo a compreender sua condição enquanto sujeito histórico, que produz condições de vida e de relações que vivificam a vida social. Uma educação pautada em elaborar o passado, que desenvolva a prática da crítica permanente. Uma educação para autonomia, contestação e resistência. Para isso, é necessário analisarmos a sociedade em seu devir, pautando as alternativas históricas a partir da reflexão histórica. Conforme Lopes e Cruz (2021) afirmam:

O rompimento com uma educação medíocre implica na capacidade da percepção de construção histórica como *vir a ser*, enquanto processos formativos que articulem uma relação teoria-prática. Mas não somente. É necessário que o pensamento se volte ao sujeito, no presente. Desse modo, o papel da educação livre e emancipadora é evitar que a histórica barbárie nazifascista se repita (LOPES; CRUZ, 2021, p. 79).

Corroborando com tal afirmativa, podemos observar no relato 165 supracitado, que as temáticas abordadas nas palestras e rodas de conversa foram extremamente importantes e significativas, uma vez que partiram da realidade vivenciada pelos professores e profissionais da Educação Infantil, estimulando-os e provocando-os a refletir, elementos essenciais para a Teoria Crítica da Sociedade, que prega a potencialidade da crítica negativa na tentativa de desnudar as contradições do sistema capitalista e resistir às amarras da sociedade administrada.

Referente ao meio de conhecimento do evento, observando os gráficos 2 e 3, nota-se que no período da manhã, 34% dos respondentes

assinaram que ficaram sabendo por meio de indicação de amigo(a), 28% pelo *WhatsApp* e 8% pelo *Instagram*. Já no período da noite, 32% afirmaram que foi por indicação de amigo(a), 33% pelo *WhatsApp* e 9% pelo *Instagram*.

Ao compararmos esses dados com os gráficos 4 e 5, sobre o motivo da inscrição, observa-se que no período da manhã, 88% dos respondentes se inscreveram pela aquisição de conhecimentos e 39% pela identificação com o tema “CRITinfância: novas trilhas e sentidos para a educação da infância em tempos de resistência”. Já no período da noite, 87% se inscreveram pela aquisição de conhecimentos e 41% pela identificação com o tema do simpósio.

Esses dados evidenciam que grande parte dos inscritos viram o evento como uma oportunidade de formação, a fim de capacitá-los a enfrentar os desafios impostos pela pandemia da COVID-19, bem como de aquisição de conhecimentos para lidar com as dificuldades e dúvidas que estavam enfrentando naquele contexto desafiador. Além disso, por meio do compartilhamento de experiências e a colaboração entre pares do mundo todo, poderiam fortalecer suas habilidades, enriquecer suas perspectivas e criar espaços para troca de ideias e soluções de problemas.

Tais fatos se justificam, pois, a transição repentina para formatos de ensino remoto e híbrido criou obstáculos significativos para os educadores da primeira infância, uma vez que a dificuldade em manter o engajamento das crianças, a adaptação aos métodos de ensino e a garantia de um ambiente de aprendizado seguro e saudável tornaram-se questões prementes que exigiam soluções criativas e adaptativas.

Entretanto, por meio dos relatos abaixo, podemos perceber que o evento foi muito produtivo e significativo, mesmo ocorrendo em uma plataforma *on-line*, visto que oportunizou trocas de experiências enriquecedoras para a prática pedagógica dos profissionais da Educação Infantil.

Foi muito bom e produtivo principalmente se tratando deste assunto. Acredito que ajudará muitas instituições ao retornarem as aulas. Gostei muito da maneira que os assuntos foram tratados e da oportunidade deste conhecimento pelo fato de ser on-line, em nenhuma circunstância teria condições de me deslocar para palestras presenciais de tão alto porte. Parabéns, espero que realizem eventos on-line mais vezes!!! (E.A., 59).

A oportunidade de estar com profissionais de diferentes lugares

(Europa, América) e acompanhar sua experiência da situação atual do Covid 19 foi muito significativo e demonstra que a tecnologia precisa ser utilizada a nosso favor principalmente diante da pandemia para trocar experiências enriquecendo nossa prática (P.D., 125).

O evento abordou temas essenciais para a compreensão e atualização das teorias críticas e desenvolvimento da criança nos diversos campos da aprendizagem da criança, mesmo diante do atual quadro, o evento em uma plataforma online está de parabéns pois foi extremamente esclarecedor e acolhedor diante de dúvidas, o que não diferenciou de um evento presencial (T., 130).

Excelentes temas abordados, palestrante esclareceram minhas dúvidas. Por mais eventos desse tipo online que nos dá oportunidade de crescimento (E. A., 150).

Ao observarmos os relatos supracitados, notamos a importância de assumirmos uma abordagem crítica e reflexiva ao fazermos uso dos recursos tecnológicos. Assim como afirmam os relatos 125 e 150, “[...] a tecnologia precisa ser utilizada a nosso favor”, de modo a “[...] nos dar oportunidade de crescimento”, “[...] enriquecendo nossa prática”.

Segundo Adorno e Horkheimer (1985), se não utilizada com consciência crítica, torna-se um meio de transformar os indivíduos em meros consumidores passivos, subjugados a um sistema que promove a homogeneização cultural e o conformismo. Por isso, os filósofos ressaltam que devemos utilizar as tecnologias como meios para aprimorar a condição humana, em vez de reduzir as pessoas a meros consumidores de produtos tecnológicos.

De acordo com Adorno (2003), o uso dos recursos tecnológicos devem ser orientados por um propósito humanista, visando promover o bem-estar, a liberdade e a expressão criativa dos indivíduos. Eles devem servir como ferramentas para promover a educação crítica e a emancipação humana, em vez de serem transformados em instrumentos de opressão e alienação.

Sabemos que o desenvolvimento de um evento *on-line* com o uso dos recursos tecnológicos, em meio a um contexto em que as pessoas se encontravam constantemente em frente às telas, não foi o mais adequado naquele dado momento. Entretanto, permitiu a continuidade das interações, a disseminação de informações e o compartilhamento de conhecimentos, especialmente em um período marcado pelo distanciamento físico e pelo isolamento social. Para além, oportunizou uma maior participação das pessoas, independente de sua localização

geográfica, conforme pontua o relato 59: “[...] *em nenhuma circunstância teria condições de me deslocar para palestras presencias de tão alto porte*”.

Outro ponto importante sobre a motivação da inscrição no evento, refere-se ao fato de que a possibilidade de participar de um evento *on-line* e gratuito, e de adquirir certificado de 50 horas emitido pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), se mostraram mais relevantes do que as palestras e os profissionais que compunham o evento. Ao observarmos os gráficos 4 e 5, e juntarmos a gratuidade do evento com a certificação, temos 69% e 70% respectivamente, dados que evidenciam a racionalidade instrumental presente entre os participantes, maioria absoluta de professores.

Essa mentalidade reflete uma abordagem utilitarista da formação, na qual a busca por benefícios tangíveis e recompensas superficiais assume o lugar da valorização do conhecimento e do desenvolvimento significativo. Ainda, revela uma tendência preocupante em subestimar o valor intrínseco da aprendizagem em favor de ganhos materiais imediatos. Criticada por Adorno, a razão instrumental desconsidera a importância da verdadeira aprendizagem e do desenvolvimento intelectual em prol de benefícios superficiais que, na lógica da adaptação, passam a ser reconhecidos como benefícios necessários e essenciais.

Adorno (2003) enfatizou a necessidade de uma educação que promova a autonomia e o pensamento crítico, permitindo que os indivíduos se tornem conscientes das estruturas de poder e da manipulação presente na sociedade. No entanto, ao priorizar a gratuidade e a certificação em eventos, os profissionais da educação correm o risco de perpetuar uma mentalidade conformista, subjugando a importância do conhecimento substantivo em favor de recompensas quantificáveis.

Essa instrumentalidade racional resulta na trivialização da educação, reduzindo-a a uma transação mercadológica em vez de um processo de descoberta e crescimento intelectual. Ao se renderem à lógica instrumental, os professores correm o risco de contribuir para a perpetuação de um sistema educacional que promove a conformidade em detrimento da criatividade e do pensamento crítico, resultando na reprodução de padrões de opressão e alienação, muito criticados por Adorno.

Entretanto, ao reconhecer a educação como um processo de transformação e emancipação, os educadores podem contribuir para a formação de

uma nova geração de indivíduos capazes de pensar de forma autônoma e agir de maneira consciente em prol de uma sociedade mais justa e humanizada.

Referente a essa questão, ao observarmos os gráficos 6 e 7, sobre as expectativas dos participantes em relação ao evento, notamos que grande parte dos respondentes estavam preocupados com uma educação de qualidade, bem como em refletir criticamente sobre a formação de professores e a educação da infância. De modo geral, tais aspectos evidenciam que os profissionais e pesquisadores da Educação Infantil estavam em busca de adquirir novos conhecimentos, dadas as circunstâncias desafiadoras que estávamos enfrentando, tarefa que acreditamos ter cumprido, uma vez que, ao analisarmos o gráfico 8, notamos que 16% dos respondentes afirmaram que o evento agregou novos conhecimentos, conforme podemos visualizar nos trechos a seguir:

*O evento cumpriu com a proposta. Expôs a situação da educação da criança no contexto atual da pandemia do coronavírus em diferentes contextos. **Agregou ao meu conhecimento novos saberes e experiências.** Muito grata (6).*

*Foi um evento de **total aprendizado**, de **aprimoramento do conhecimento**, e de **reflexão das ações do dia a dia** do profissional da educação (27).*

*O evento foi de extrema importância para discutirmos e **refletirmos sobre a infância e educação e ampliar os conhecimentos acerca da teoria crítica.** Todas as palestras contribuíram com excelência na **aquisição de novos conhecimentos e reflexões** sobre vários temas dentro **da infância e educação.** Com certeza conseguiremos olhar de maneira diferente para essa etapa tão rica que é a infância e suas particularidades (92).*

*Acredito que foram dias de **muito conhecimento e aprendizagem**, para todos que puderam participar deste momento ímpar das teorias da infância e educação (115).*

Em relação a **formação e prática pedagógica**, identificamos que alguns relatos, assim como o 27, evidenciaram a preocupação dos profissionais da infância em refletir e melhorar suas práticas em sala de aula, bem como aprimorar sua formação, tanto inicial como continuada. Ao analisarmos o gráfico 8, podemos afirmar que o evento atendeu tais expectativas, visto que 21% dos participantes pontuaram que o simpósio contribuiu para repensar e melhorar a prática docente, e 4% afirmaram ter contribuído na formação inicial e continuada, como podemos verificar nos trechos abaixo:

*As palestras abordaram temas pertinentes, de maneira acessível, onde tivemos contato com diversas realidades, que vem de encontro com a nossa prática docente, **enriquecendo nossa formação e auxiliando para melhoria do meu atendimento com as crianças** (P.D., 54).*

*O evento abrangeu de forma sucinta as questões que englobam a realidade e necessidade da infância em meio a este período de incertezas e crises. **Contribuiu para minha formação/atuação enquanto profissional da Educação, assim como, enquanto pessoa.** Sou grata a comissão organizadora por poder participar deste momento (P.D., 92).*

*O evento foi **muito enriquecedor para a formação continuada** dos professores e também para os **jovens que estão entrando na área educacional.** Trouxe muitas informações relevantes e contribuiu para que o processo de enfrentamento deste momento de isolamento se torne mais produtivo. Obrigada pela oportunidade de poder participar! (F.I.C., 4).*

*Foi um evento **muito importante**, no qual abordou temas muito importantes e necessários **para nossa formação continuada, nos oportunizou, além de aprendizado, ótimas reflexões** sobre as temáticas abordadas. Acredito que todos os responsáveis pela construção dos currículos e conteúdo na Educação, tanto infantil, quanto fundamental I, deveriam assistir e incorporar os apontamentos pelos Professores, Doutores especialistas dos Temas fizeram os apontamentos!! Posso concluir que esse evento **agregou muito na minha formação, foi de grande aprendizado, para a minha prática docente** (F.I.C., 25).*

Ao observarmos os relatos supracitados, tanto em relação as melhorias na prática docente, quanto sobre a formação inicial e continuada, notamos que ambos se relacionam, uma vez que apresentam elementos (em destaque) que evidenciam que o evento contribuiu tanto para estudantes (formação inicial) como para professores da educação básica (formação continuada) e, em ambas as subcategorias, os respondentes se mostraram preocupados em refletir e repensar uma educação crítica e de qualidade.

Sobre essa questão, Adorno (2003) pontua que a educação desempenha um papel central na formação dos indivíduos. Para o filósofo, a formação inicial e continuada de professores torna-se crucial para cultivar uma postura crítica e reflexiva, de modo que tais profissionais sejam capazes de questionar as normas dominantes e compreender as estruturas de poder opressivas presentes na sociedade. Sendo assim, de modo geral, a formação inicial e continuada deve criar espaços de autorreflexão, instrumento determinante para conquistar a autonomia e formar pessoas emancipadas em favor de uma educação

ética, digna e humanamente qualitativa.

Por isso, de acordo com Adorno (2003), a formação inicial deve oferecer aos professores as bases necessárias para compreender as estruturas sociais e os mecanismos de poder presentes na sociedade, de modo que consigam analisar criticamente as relações de poder e as estruturas de dominação que refletem no ambiente escolar, bem como compreender a importância de uma educação crítica e emancipatória que promova o pensamento reflexivo e autônomo nos indivíduos.

Ademais, Mészáros (2008) sustenta que a educação deve ser sempre continuada, permanente, caso contrário, não pode ser considerada educação. Corroborando que tal afirmativa, Adorno (2003) defende a necessidade de uma formação continuada, pois acredita que os profissionais da educação devem estar em constante diálogo com novas teorias e abordagens educacionais, além de se manterem atualizados em relação aos contextos sociais e culturais em constante transformação. Assim, podem aprimorar suas práticas pedagógicas e desenvolver novas estratégias de ensino mais adequadas às necessidades dos alunos e à realidade em que estão inseridos.

Em suma, através da formação inicial, os professores adquirem as bases teóricas e práticas necessárias para entender a complexidade das relações sociais, culturais e políticas. Ao mesmo tempo, a formação continuada oportuniza que se atualizem, incentivando a reflexão constante e o aprimoramento profissional. Nesse sentido, tanto a formação inicial quanto a continuada são fundamentais para capacitar os professores a se tornarem agentes de mudança na sociedade, contribuindo para uma educação mais reflexiva, crítica e emancipatória, capaz de promover a conscientização e prepará-los para uma participação ativa e responsável na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A respeito disso, Freitas e Campos (2021, p. 11, grifos nossos) pontuam que “[...] a **formação docente** deve **possibilitar** experiências formativas, por meio de **análise crítica da realidade**, [...] – **uma formação que contemple uma reflexão crítica da sociedade e também uma autorreflexão** na qual a subjetividade seja posta em evidência”, aspectos evidentes nos relatos abaixo:

O evento foi maravilhoso para estudantes e professores da educação, os assuntos foram pertinentes a realidade escolar, como professora me senti provocada em alguns momentos, a

continuar pesquisando e trabalhando em prol da educação crítica e acima de tudo uma educação de qualidade (P.D., 7).

Achei muito oportuno a discussão proposta em um tempo de pandemia, que faz com que (re) pensemos as nossas práticas pedagógicas e quais são os nossos referências teóricos para a compreensão que temos de mundo, sociedade e de educação. Os temas propostos trouxeram inquietações para o momento que vivemos em nossa sociedade (P.D., 137).

Adorno (2003) enfatiza a necessidade de uma educação que capacite os indivíduos a interpretar e questionarem as normas culturais e sociais predominantes, com o objetivo de promover uma consciência crítica e uma busca por mudanças sociais significativas. Neste viés, ao analisarmos os relatos acima, observamos que eles ressaltam a importância da formação para uma educação crítica e de qualidade, uma vez que, por meio dela, torna-se possível refletir sobre o processo formativo e a prática educativa, o que oportuniza compreender o mundo, a sociedade e o próprio processo educativo enquanto profissionais da educação da infância.

A formação crítica, na perspectiva de Adorno, capacita os indivíduos a questionarem as ideologias dominantes, a fim de identificar as contradições e os mecanismos de opressão presentes na sociedade. Uma educação que promova essa consciência crítica, permite que os indivíduos percebam as estruturas de poder invisíveis que perpetuam desigualdades e injustiças, capacitando-os a se posicionarem contra esses sistemas de dominação.

Através da formação crítica, os indivíduos são encorajados a analisar os mecanismos de manipulação cultural e ideológica presentes nos meios de comunicação de massa, na indústria cultural e em outras esferas da sociedade. A compreensão desses mecanismos possibilita uma leitura mais profunda e reflexiva dos discursos sociais, capacitando-os a não apenas consumir passivamente informações, mas a questionar e problematizar as mensagens e narrativas que lhes são apresentadas.

Nessa perspectiva, a formação crítica desempenha um papel fundamental na capacitação dos indivíduos para uma análise aprofundada e reflexiva da sociedade, incentivando a resistência cultural e social, e promovendo a luta por mudanças sociais significativas e duradouras.

Sobre as expectativas dos participantes em relação ao evento, o

gráfico 6 deixa ainda mais explícito que os respondentes estavam preocupados com a educação e a formação, visto que 69% assinalaram que esperavam que o evento possibilitasse refletir sobre uma educação de qualidade, 60% que contribuísse para seu processo de humanização e 55% que refletissem criticamente sobre a formação de professores e a educação da infância.

Analisando o gráfico 7, é possível notar a mesma preocupação dos participantes, uma vez que 63% assinalaram que esperavam que o evento contribuísse para seu processo de humanização, 62% que possibilitasse refletir sobre uma educação de qualidade e 53% que refletissem criticamente sobre a formação de professores e a educação da infância.

Ao relacionarmos essas informações com o gráfico 8, sobre a avaliação dos participantes, verificamos que tais expectativas foram parcialmente atendidas, uma vez que 2% dos respondentes afirmaram que o evento possibilitou refletir sobre a formação de professores e questões educacionais, como podemos observar nos trechos a seguir:

*Foi muito importante para minhas **reflexões sobre as infâncias**, sobre o brincar e os brinquedos, sobre a arte nas infâncias, sobre as desigualdades encontradas em nossa sociedade que ainda são enormes. Considerei muito importante estar estudando a sociedade, os "jogos de poder" e a educação. Precisamos sempre de **formações que nos coloquem para refletir**. Vocês conseguiram abordar várias temáticas pedagógicas de um ponto de vista crítico. Devemos fazer isso sempre [...]. (8).*

*Foi um evento muito importante, pois **fizemos reflexões, análises e questionamentos sobre a infância e a prática docente**. Houve uma riqueza de profissionais, sendo eles nacionais e internacionais que fizeram a diferença, tal ponto destacado foi algo fundamental para a riqueza bibliográfica de base científica, para **pensarmos e reavaliarmos a infância**, as ações e pensamentos que incidem as crianças atualmente é historicamente (14).*

*Muito elucidador para **pensar a criança e o processo educacional**, nesse novo momento, de transformação devido a pandemia (16).*

*Evento maravilhoso por nos proporcionar **indagações a respeito da ação do professor no processo formativo de seus alunos**, levando em considerações as adversidades que surgem durante esse processo (17).*

*O evento não só trouxe conhecimentos, mas um **novo olhar para a Educação Infantil** com perspectivas de uma Educação de qualidade pautada na Teoria Crítica, trazendo subsídios para os docentes e ao mesmo tempo uma **reflexão sobre a prática** (21).*

Os relatos revelam que o evento, enquanto espaço formativo, oportunizou que os participantes analisassem e reavaliassem suas práticas enquanto profissionais da infância, bem como refletissem a criança, a infância e o processo educativo e seus desafios. Para além, possibilitou vivenciar novas experiências e conhecer novos saberes, o que gerou um novo olhar sobre a criança, a infância e a Educação Infantil.

Segundo Adorno (2003), uma educação, para ser formativa, deve preparar para o esclarecimento e para o exercício do pensar crítico. Por isso, torna-se fundamental uma formação que coloque em prática o pensamento crítico com as crianças desde a mais tenra idade, afinal, “[...] aquele que pensa põe resistência [...]. Só pensa quem não se limita a aceitar passivamente o desde sempre dado” (ADORNO, 1995, p. 210). Pucci (2023) complementa explicando que:

Pensar é ser ativo, ir contracorrente, contra o instituído, é querer contar a história de um objeto de outra maneira. Há uma potencialidade de intervenção no pensamento crítico. Ao se refletir sobre uma situação, a análise não se esgota na adaptação a ela, mas coloca como evidência outros elementos desconhecidos até então [...]. (PUCCI, 2023, p. 20).

No mundo administrado no qual vivemos, onde a semiformação se potencializou ainda mais após a pandemia da COVID-19, para Adorno (2010, p. 39) “a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu”; para ele, “impõe-se, nesta atual hora histórica, a reflexão sobre a formação”. Por isso, articular educação e formação postula uma experiência formativa, por ela própria se tratar de um processo dialético e autorreflexivo.

Segundo Silva (2019, p. 159), “a experiência formativa confronta-se diretamente com o existente, com o já formado, e o recusa, resiste. Desse modo, a experiência formativa” voltada aos estudos da Teoria Crítica “é, para a realidade efetiva, para a cultura industrializada, uma não adequação, uma não identidade”. Sendo assim, ela “implica uma transformação do sujeito no curso do seu contato transformador com o objeto” (SILVA, 2019, p. 159).

Por conseguinte, ao oportunizarmos uma experiência crítico-formativa aos profissionais da infância, possibilitamos que repensem suas práticas pedagógicas e reavaliem seu processo formativo e educacional, de modo que adquiram uma nova experiência e uma nova perspectiva sobre a criança, a infância

e a Educação Infantil, e que seja voltada às intenções planejadas do ensino. Conforme o respondente do relato 8 afirma: “*Precisamos sempre de formações que nos coloquem para refletir*” a nossa prática educativa, fato que Adorno (2003) explica com magnitude:

[...] aquilo que abre propriamente a consciência é o **pensar em relação à realidade**, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou de capacidade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à **capacidade de fazer experiências**. Eu diria que **pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais**. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, **a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação** (Adorno, 2003, p. 151, grifos nossos, tradução modificada).

Outro aspecto importante sobre o gráfico 6, é que 48% dos respondentes se mostraram preocupados em compreender a sociedade e o contexto histórico que estávamos vivendo e 47% em pensar o mundo e as relações humanas. Nota-se, ao observar o gráfico 7, a mesma preocupação, uma vez que 50% dos participantes assinalaram que esperavam que o evento contribuísse para compreender a sociedade e o contexto histórico e 45% para pensar o mundo e as relações humanas.

Tais elementos merecem nossa atenção, já que convergem com os dados presentes no gráfico 8, no qual 21% dos respondentes pontuaram a relevância social dos temas discutidos nas palestras e 4% a importância das reflexões dos palestrantes para o contexto educacional, conforme consta nos trechos a seguir:

*Os temas abordados levaram em consideração a situação que estamos vivendo, isso possibilitou **reflexões de diferentes aspectos e contextos, partilhas de experiências e conhecer diferentes realidades**. A organização e informações do evento foi ótima! (T., 26).*

*Um excelente evento, com **temas muito significativos e importantes para essa época em que estamos vivenciando**, sendo norteador e dando incentivos para vencermos mais esse desafio (T., 37).*

*O evento trouxe pessoas que não apenas possui uma formação no tema apresentado, mas sim pessoas que tem o conhecimento teórico e que tem experiência na área, podendo falar com mais propriedade, além de **falar a realidade e não somente romantizar a infância***

como muitas vezes é na teoria (P., 8).

*Na minha opinião está sendo um evento maravilhoso, **os convidados sabem realmente do assunto e não fogem à realidade que vivemos** (P., 12).*

Ao analisarmos os relatos, podemos observar que, em ambas as subcategorias, os respondentes afirmaram que as discussões das palestras e dos palestrantes partiram da realidade na qual estávamos enfrentando, que era a pandemia da COVID-19 e seus desdobramentos no campo formativo e educacional, o que as tornaram mais significativas e possibilitaram compreender a sociedade e o contexto histórico, bem como refletir sobre o mundo e as relações humanas. Ainda, podemos notar tais afirmações em relatos de outras subcategorias, conforme consta nos trechos abaixo:

*O curso só veio agregar mais conhecimentos, principalmente nesse momento de dúvidas que estamos vivendo. Entender um pouco mais sobre o **processo de humanização da infância**, entendendo o lado **da criança, da família e dos profissionais de educação** foi um ponto pertinente a quem está comprometido com ensino/aprendizagem (P.D., 113).*

*Foi de extrema importância para mim este evento, pois, pude a partir do mesmo, **analisar e refletir** melhor a questão do que a pandemia está causando e refletindo nas famílias e conseqüentemente nas crianças. A importância da junção da escola e família neste momento, para **repensarmos** juntos e agirmos para termos um bom resultado **na busca de melhor atendermos as nossas crianças** nas diferentes situações em que elas vivem. Orientando e ajudando na melhor forma possível (P.D., 178).*

*O evento foi de grande importância e oportunizou de maneira positiva a absorção de novos conhecimentos. Em tempos difíceis, é gratificante participar de um evento como esse, pois, sabemos que não estamos sozinhos, **sempre há uma esperança para inovar, para buscar o melhor, principalmente para nossas crianças** onde depositamos total expectativa para um futuro melhor. É muito bom saber que existem pessoas que fazem de tudo para **potencializar o ensino** mesmo **na primeira fase, a infância** (P.D., 183).*

Para Adorno (2003), qualquer tentativa de pensar a educação deve partir do seu contexto social, por isso, o campo educacional não pode ser apartado dos problemas sociais advindos do modelo produtivo em que estamos inseridos. A partir da problemática do nosso tempo, há condições de analisar como está em busca do que deve vir a ser na sociedade e na educação. Para o filósofo,

O essencial é pensar a sociedade e a educação a partir de seu devir. Somente dessa forma seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão (ADORNO, 2003, p. 12).

No capítulo “A filosofia e os professores” do livro “Educação e Emancipação”, o filósofo e sociólogo apresenta uma série de reflexões sobre a importância da Filosofia na formação de professores. Ao fazer isso, Adorno (2003) não está se referindo a uma formação profissional em Filosofia, mas a uma formação filosófica, ou seja, há uma preocupação de que os professores das mais diversas áreas sejam intelectuais e reflitam criticamente sua condição social.

Neste viés, a experiência formativa torna-se essencial, uma vez que por meio dela “[...] a figura realizada seria confrontada com sua própria limitação (ADORNO, 2003, p. 25). Desse modo, a educação se tornaria um movimento dialético de recusa do existente pela via da contradição e resistência, o que implicaria na transformação do sujeito no curso do seu contato com a realidade.

Por essa razão, a figura do professor é central; é necessário que ele se analise e tenha amplo conhecimento da situação social, de modo que busque “a dissolução dos mecanismos de repressão e de formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão para a experiência” (ADORNO, 2003, p. 150).

Em outras palavras, é preciso que os profissionais da infância estejam em constante formação. Que façam frequentemente uma autorreflexão das suas práticas educativas em favor de novos horizontes educacionais e de ensino. Mais do que isso, que compreendam a criança como atores sociais que participam da construção de suas próprias vidas e, também, da vida daqueles que a cercam, conforme apontam os relatos abaixo:

*Palestras incríveis, que agregaram muito conhecimento... A Educação infantil é uma fase encantadora... **precisamos sempre nos informar sobre a mesma, nos reciclarmos e aprendermos mais e mais** (F.I.C., 29).*

*Foi um evento muito importante que nos fez refletir o quão é importante nossa prática docente nessa fase da vida escolar de um ser humano. **É a partir das primeiras experiências que vivenciamos em nossas vidas que estaremos nos formando, criando significados e valores, construindo nossa autoimagem e auto identidade, desenvolvendo, assim, nosso potencial cognitivo, por isso, na educação infantil o aluno tem que***

conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se e nós docentes temos que criar condições para isso. Vários profissionais que falaram no evento mostraram isso. Obrigada pela oportunidade (P.D., 157).

*Têm sido imensamente relevantes as discussões e temas levantados. Parabenizo todos os organizadores e palestrantes. Gostei muito das coisas que consegui acompanhar. **Precisamos de olhares sensíveis e humanos às crianças de modo mais amplo. Deixar a romanização da infância e levar a sério essa etapa da vida, esquecer o vir-a-ser. A criança É.** Agradeço por ter lembrado disso nesta semana de formações e acesso a conhecimentos acadêmicos. Felicito a todos os envolvidos (T., 62).*

Na perspectiva de Adorno (2003), a infância se oferece como experiência humana que fornece elementos para contrapor os processos civilizatórios que desembocam na dominação social. No pensamento do filósofo, as crianças possuem a capacidade de experimentar a vida, as coisas e os fenômenos em sua qualidade de uso ou de experiência propriamente dita. Neste viés, a tarefa da educação emancipatória é afirmar essa potencialidade na criança, por meio de situações de ensino em que os conhecimentos críticos e criativos se tornem legítimos. É preciso que os profissionais da infância aprendam com as manifestações das crianças, que fazem do brinquedo a sua resistência e da espontaneidade sua forma de ler e se maravilhar pelo mundo e com o mundo.

Sabemos que “[...] o conceito de educação para consciência e racionalidade aponta para um combate em duas frentes. Talvez a adaptação ao existente seja indomável; mas, de qualquer forma, não devemos ceder a isso” (ADORNO, 2003, p. 143-144, tradução modificada). Nosso dever neste processo é “escovar a história a contrapelo”, como dizia Walter Benjamin. Afinal, não basta acreditar que ser revolucionário e criticar o presente irá resolver o problema, mas rever a história, a fim de redimir o passado e revolucionar o presente, não deixa de ser algo fundamental. A manutenção da memória se torna um elemento potencializador de mudança e de possibilidade de se fazer experiência por meio dos saberes educacionais com as crianças.

5 TODO FIM É UM NOVO COMEÇO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A verdadeira coragem é ir atrás de seu sonho mesmo
quando todos dizem que ele é impossível.
Cora Coralina*

O presente estudo tinha como objetivo compreender como o CRITinfância pode contribuir para o processo formativo de professores da Educação Infantil durante a pandemia da COVID-19 a partir do referencial da Teoria Crítica da Sociedade. Para isso, precisávamos refletir historicamente sobre o processo formativo docente e suas implicações no contexto pandêmico; contextualizar o cenário pandêmico da COVID-19 e os desafios na educação e na formação humana; e, por fim, analisar e refletir, por meio da Teoria Crítica, as contribuições do CRITinfância para a formação e prática pedagógica a partir dos dizeres dos docentes.

No primeiro capítulo, vimos que mesmo com diversos movimentos sociais de lutas e reivindicações pelos direitos humanos, somente em 1988, a partir da Constituição Federal e, depois, em 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), que a criança passou a ser compreendida como um ser social, plural e de direitos.

Para além, neste mesmo capítulo, pudemos compreender que a constituição histórica da imagem do profissional que atua na Educação Infantil sempre foi fortemente impregnada pelo mito da maternidade, no qual a mulher é vista como educadora nata cujo papel educativo está associado ao ambiente doméstico, onde cuidar e educar são tidos como atividades indissociáveis.

Ainda, entendemos que a constituição histórica da escola – enquanto espaço desqualificado em si mesmo – se deu devido a expansão do capital cujas indústrias necessitavam de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Desse modo, esse espaço de saberes, foi transformado em uma máquina de produzir homens racionalmente instrumentalizados e produtivos, ou seja, com comportamentos adequados ao âmbito industrial, destruindo qualquer possibilidade de acesso à cultura de verdade.

Neste âmbito, no que se refere a formação dos profissionais da infância, tal aspecto semiformativo intensificou-se ainda mais na conjuntura pandêmica, visto que desvelou uma formação para adaptação, enfatizando uma

educação orientada para o saber fazer, isto é, uma educação para a execução de tarefas pré-determinadas. Já em relação a infância, o processo formativo das crianças foi atravessado pela expropriação das experiências formativas e, conseqüentemente, pela semiformação, visto que a cultura de massa, bem como o processo semiformativo se reproduziu ainda mais no cotidiano dos pequenos.

Sendo assim, concluímos que tais fatores evidenciaram ainda mais a urgência de construir dimensões formativas enquanto movimento de resistência, de modo que os profissionais da Educação Infantil se tornem sujeitos imbuídos de fundamentos críticos e humanistas do conhecimento, a fim de propagá-los aos pequenos desde a primeira infância, visto que é nesta fase que ocorre a construção da identidade e autonomia da criança.

No segundo capítulo, pudemos compreender que o ensino remoto emergencial, implementado devido a pandemia da COVID-19, encontrou vários desafios no seu curso, a começar pelo acesso à internet nos domicílios, visto que muitos professores e estudantes não possuíam infraestrutura adequada em suas casas e tampouco conhecimentos para lidar com os recursos tecnológicos.

Além disso, mesmo com todas as leis, decretos, medidas provisórias e pareceres que respaldavam a implementação do ensino remoto emergencial, as desigualdades sociais e a invisibilidade das infâncias ficaram ainda mais escancaradas, uma vez que tais documentos desconsideravam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, bem como os níveis de aprendizado dos estudantes e as possíveis dificuldades que poderiam apresentar durante a realização das atividades educativas.

Como resultado, essa medida emergencial causou, tanto em professores como em estudantes, sobrecarga de trabalho, exposição excessiva as telas, cansaço físico e mental, estresse, ansiedade, desmotivação, dificuldade financeira, agravamento de patologias pré-existentes e/ou surgimento de outras, déficit na aprendizagem, dentre diversos outros problemas.

Assim, pudemos concluir que o contexto pandêmico e o ensino remoto emergencial, aflorou uma perspectiva educacional ainda mais instrumental e semiformada, contribuindo para a impotência do pensamento crítico. Ainda, evidenciou a urgência em ressignificar a educação e a formação docente nos limiares de uma experiência formativa crítica permanente.

Ademais, no terceiro capítulo, por meio da construção dos canais de

comunicação virtual e midiática, pudemos desenvolver ações que resultaram na elaboração do evento crítico-formativo, o qual possibilitou realizar a pesquisa com os 1.388 profissionais, pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação de diversas áreas do conhecimento e, de vários países e estados brasileiros.

Em relação a **estrutura e organização** do evento, podemos concluir que tratou-se de uma experiência formativa bem estruturada e organizada, com excelentes profissionais e temas relevantes para pensar o contexto pandêmico. De acordo com os relatos dos participantes, as temáticas abordadas nas palestras e rodas de conversas oportunizaram discussões significativas, uma vez que partiram da realidade vivenciada pelos professores e profissionais da educação, provocando-os a refletir sobre aspectos culturais, humanos e científicos, o que possibilitou compreender a sociedade e o contexto histórico, bem como refletir o mundo e as relações humanas.

Referente a **formação e prática pedagógica**, notamos que grande parte dos inscritos viram o evento como uma oportunidade de formação, a fim de adquirir conhecimentos e aprimorar suas práticas de modo a capacitá-los a enfrentar os desafios impostos pela pandemia da COVID-19. Ainda, enquanto espaço formativo, o evento oportunizou aos participantes que reavaliassem suas práticas educativas, vivenciassem novas experiências e ampliassem seus olhares para novos saberes e conhecimentos relacionados ao trabalho docente na educação da infância.

Neste viés, uma experiência crítico-formativa não deve resumir-se a uma abordagem pedagógica, mas a uma filosofia que permeia todo o processo educacional, na qual busca formar profissionais críticos, comprometidos com uma educação que estimule o pensamento livre e a transformação social. Por isso, consentimos com Adorno (2003) e defendemos que a educação contra a barbárie deve iniciar desde a primeira infância, pois, quanto mais esclarecidas forem as crianças, mais elas desenvolverão o “poder para a reflexão, a autodeterminação” (ADORNO, 2003, p. 125) e mais chances terão de formar a sua consciência crítica e auxiliar na constituição de um mundo mais humano.

Em resumo, nossa intenção nesta pesquisa não é esgotar o tema em foco, dadas sua importância e complexidade, mas, ao tratarmos sobre esclarecimento e autorreflexão para uma formação emancipada, almejamos que as reflexões aqui expostas possam incentivar novas investigações sobre a urgência da

emancipação na formação para o enfrentamento e resistência de uma sociedade e educação contraditórias.

Afinal, apoiando-nos na citação de Cora Coralina que utilizamos para iniciar essas considerações finais, continuaremos lutando por nossas causas principais: uma infância e formação de qualidade para nossas crianças, mesmo que pareça um “sonho impossível” e que exija muita coragem. Conforme Kant (2012, p. 145) pontua a “menoridade não surge por causa de uma carência do entendimento, mas por falta de decisão e coragem”. Além disso, de acordo com o autor, “a palavra latina que expressa a saída da menoridade é *Sapere Aude* (Ouse saber), isto é, tenha a coragem de pensar por si mesmo”. Sendo assim, esperamos que esse trabalho instigue seus leitores a ousar saber, sempre e cada vez mais.

Por fim, concluímos que o presente estudo impactou em nosso processo formativo, humano e profissional, uma vez que ao refletir sobre a formação e a educação dos profissionais da infância, também refletimos sobre nosso processo enquanto ser humano em formação. Assim, ao desenvolver a pesquisa, nos movimentamos junto a ela, transformando-a e por ela sendo transformada, como um entrelaçar de dois dançarinos que, por meio da autorreflexão crítica e do movimento dialético, tentam desvelar as determinações sociais as quais estão submetidos, a fim de restaurar a aptidão à experiência.

No mais, finalizamos este trabalho nos pautando nas críticas e sugestões de melhorias apontadas pelos participantes desta pesquisa, como possibilidade de continuidade deste estudo, uma vez que nos instigaram novas inquietações, novos incômodos e a necessidade de novos direcionamentos no que tange ao processo de educação e formação pelo caminho do pensamento crítico dialético da Teoria Crítica da Sociedade.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- ADORNO, Theodor W. **Indústria Cultural e Sociedade**. 5. ed. Tradução de Juba Elisabeth Levy. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- ADORNO, Theodor W. Introdução à controvérsia sobre o positivismo na sociologia alemã. *In*: BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 209-257.
- ADORNO, Theodor W. **Minima Moralia**: reflexões a partir da vida danificada. Tradução de Luiz Eduardo Bica. São Paulo: Ática, 1992.
- ADORNO, Theodor W. **Palavras e Sinais**: modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- ADORNO, Theodor W. Teoria da semiformação. *In*: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco (Org.). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 7-40.
- ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ANJOS, Cleriston Izidro dos; FRANCISCO, Deise Juliana. Educação infantil e tecnologias digitais: reflexões em tempos de pandemia. **Zera a Seis**, Santa Catarina, v. 23, n. Especial, p. 125-146, jan. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/article/view/79007/45378>. Acesso em: 06 out. 2022.
- ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 167-184, jul. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KBkSjzMqRzJYD493bKxwVVw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 nov. 2021.
- BARCELOS, Simone de Magalhães Vieira. A formação de professores em tempos de escalada da racionalidade instrumental. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 46, n. 3, p. 1564-1577, set./dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/65168/37781>. Acesso em: 01 nov. 2022.
- BATISTA, Rosa; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Docência na Educação Infantil: origens de uma constituição profissional feminina. **Revista Zero-a-seis**, v. 20, n. 37, p. 95-111, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/article/view/1980-4512.2018v20n37p95/36714>. Acesso em: 07 nov. 2021.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única: infância berlinense – 1900**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, 2022. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 17 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 17 out. 2022.

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 julho de 2009. Brasília: Presidência da República, 2020a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14040.htm#view. Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-atualizada-pl.pdf>. Acesso em: 17 out. 2022.

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: Ministério da Mulher, da família e dos direitos humanos, 2021a. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/eca_digital_Defeso_V2.pdf. Acesso em: 17 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 17 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília: MEC/CNE, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 08 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer**

CNE/CP nº 5/2020. Brasília: MEC, 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 11/2020.** Brasília: MEC, 2020c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto da Península. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil.** Brasília: MEC, 2020d. Disponível em: https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Pulso-Covid-19_-Instituto-Peni%CC%81nsula.pdf. Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 17 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Brasília: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: <https://www.inca.gov.br/sites/ufu.sti.inca.local/files//media/document//resolucao-cns-466-12.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.** Brasília: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Coronavírus.** Brasília: Ministério da Saúde, 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus>. Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel Coronavírus Brasil.** Brasília: Ministério da Saúde, 2021c. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Vacinômetro COVID-19.** Brasília: Ministério da Saúde, 2022. Disponível em: https://infoms.saude.gov.br/extensions/DEMAS_C19_Vacina_v2/DEMAS_C19_Vacina_v2.html. Acesso em: 22 set. 2022.

CANIATO, Ângela Maria Pires. Os processos identificatórios sob a indústria cultural: impactos destrutivos nas subjetividades contemporâneas. *In*: ZUIN, Antônio Álvaro

Soares; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco; GOMES, Luiz Roberto (org.). **Teoria crítica e formação cultural**: aspectos filosóficos e sociopolíticos. Campinas: Autores Associados, 2012.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002.

FAVA, Rui. **Educação 3.0**: aplicando o PDCA nas instituições de ensino. São Paulo: Saraiva, 2014.

FERREIRA, Luciana Haddad; BARBOSA, Andreza. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, jul. 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15483/209209213434>. Acesso em: 08 out. 2022.

FERREIRA, Maria Manuela. **Salvar Corpos, forjar a razão**: contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal: 1880-1940. Porto-PT: Instituto de Inovação Nacional, 2000.

FIOCRUZ. **Covid-19 Novo coronavírus**. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/Covid19>. Acesso em: 14 set. 2022.

FREITAS, Nidal Afif Obeid; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. Formação de professores: esclarecimento e autorreflexão para uma educação emancipatória com base em Theodor Adorno. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 31, n. 64, p. 1-13, jun. 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/14381/12074>. Acesso em: 20 jun. 2023.

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar**: a escola do mundo ao avesso. Tradução de Sergio Faraco. Porto Alegre: L&PM Editores, 2011.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Os projetos de pesquisa**: alguns fundamentos lógicos necessários. In: MIRANDA, E. y PACIULLI BRYAN, N.; (Editores). (Re)pensar la educación pública: aportes desde Argentina y Brasil, Córdoba: Ed Universidad Nacional de Córdoba, 2011, p. 121-150.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HELLER, Eva. **A psicologia das cores**: como as cores afetam a emoção e a razão. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 14 set. 2022.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua 2019**. IBGE, 2021. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf. Acesso em: 30 set. 2022.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. O direito à educação no contexto da pandemia (COVID-19) no Brasil: projetos de formação em disputa. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. Especial II, p. 94-117, out. 2020.

Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51007/35764>. Acesso em: 06 out. 2022.

KANT, Immanuel. Resposta à questão: o que é esclarecimento? **Cognitio**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 145-154, jan./jun. 2012. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/cognitiofilosofia/article/download/11661/8392/27976>. Acesso em: 24 out. 2023.

KUHLMANN JR., Moisés. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 5-18, maio/ago. 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2022.

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KUHLMANN JR., Moisés. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira**: 1875-1983. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 3-30.

LOPES, Felipe da Silva; CRUZ, Marcos Murrelle Azevero. Educação e experiência formativa na Teoria Crítica de Theodor Adorno. **Revista EDUCAmazônia**,

Amazonas, v. 13, n. 1, p. 72-84, jan.-jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/8404/5984>. Acesso em: 20 jun. 2023.

MANNHEIM, Karl. **Diagnóstico de nosso tempo**. Tradução de Octavio Alves Velho. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1961.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**: o homem unidimensional. Tradução de Giasone Rebuá. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MELLO, Ana Paulo Barbieri de; SUDBRACK, Edite Maria. Caminhos da Educação Infantil: da Constituição de 1988 até a BNCC. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 5, p. 1-21, fev. 2019. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653416/19112>. Acesso em: 17 out. 2022.

MELO, Marilândes Mól Ribeiro de; SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; HOEPERS, Idorlene da Silva. A pandemia e as atividades remotas: impactos na formação e trabalho docente no mestrado acadêmico do Instituto Federal Catarinense (IFC). **Revista Aleph**, Santa Catarina, n. 37, p. 84-100, dez. 2021.

Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/50696/30463>. Acesso

em: 06 out. 2022.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, p. 1-35, maio 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/36079>. Acesso em: 19 set. 2022.

NAKATA, Natasha Yukari Schiavinato; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. O trabalho pedagógico de professores no universo da Educação Infantil: a teoria crítica como possibilidade emancipatória do ensino. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 19, p. 1-13, mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652985/19239>. Acesso em: 01 nov. 2022.

NASCIMENTO, Edanielle Cristine Machado do. Processo histórico da Educação Infantil no Brasil: educação ou assistência? *In*: LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; DREWINSKI, Jane Maria de Abreu (Org.). **Infância e Educação Infantil**. Guarapuava: Unicentro, 2017. p. 21-41.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4993606/mod_resource/content/1/Aula%2011b_NOBRE-Marcos-A-Teoria-Critica.pdf. Acesso em: 16 mar. 2023.

NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida. Ainda tempos estranhos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 311-317, jun. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/m6wmfrmj3QvcT8mYmXwzHjP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06 out. 2022.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2013.

OPAS. **Folha informativa sobre COVID-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 14 set. 2022.

PALANCA, Nelson. Globalização: a difícil fuga do mundo administrado. *In*: LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco; COSTA, Belarmino Cesar Guimarães da; PUCCI, Bruno (org.). **Teoria crítica, ética e educação**. Piracicabana: Autores Associados, 2001. p. 45-56.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. A contribuição da legislação para a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil brasileira. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 66, p. 196-210, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643710/11226>. Acesso em: 17 out. 2022.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade

educacional. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124>. Acesso em: 12 out. 2022.

PEROZA, Marilúcia Antônia de Resende; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A formação de professores para a Educação Infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 809-829, out./dez. 2016. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v16n50/1981-416X-de-16-50-00809.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2021.

PIASSA, Zuleika Aparecida Claro; FERREIRA, João Vicente Hadich; BUENO, Sinésio Ferraz. Formação de professores, racionalidade instrumental e barbárie: entre o pragmatismo e a resistência. **Revista Devir Educação**, Lavras, v. 3, n. 1, p. 181-192, jan./jun. 2019. Disponível em:

<http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/126/82>. Acesso em: 01 nov. 2022.

PUCCI, Bruno. Teoria crítica e educação: contribuições da Teoria Crítica para a formação de professores. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 8, n. 1, p. 13-29, abr. 2023. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14621/114117193>. Acesso em: 26 jun. 2023.

RIBEIRO, Marden de Pádua; CLÍMACO, Fernanda Câmpera. Impactos da pandemia na Educação Infantil: a pandemia acelerou a necessidade de se problematizar a questão digital na educação infantil?. **Pedagogia em ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 96-110, jul. 2020. Disponível em:

<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23756/16770>. Acesso em: 08 out. 2022.

RODRIGUES, Marli de Fátima; KUENZER, Acácia Zeneida. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Revista Olhar de Professor**, v. 10, n. 1, p. 35-62, 2007. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/pdf/684/68410103.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2021.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil**: um estudo de professores em creche. 2005. 273 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina: PPGE, Florianópolis, 2005.

SILVA, Alex Sander da. **Educação e experiência estética**: desencantamento do conceito educativo. Chapecó: Argos; Criciúma: Ediunesc, 2019.

SOUZA, Elmara Pereira de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Caderno de Ciências Sociais Aplicadas**, Vitória da Conquista/BA, v. 17, n. 30, p. 110-118, dez. 2020.

SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martin. Ensino de História 3.0: algumas considerações frente à crise pela pandemia do COVID-19. *In*: BUENO, André; CAMPOS, Carlos Eduardo; PORTO, Dilza (Org.). **Ensino de História**: teorias e metodologias. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UFMS, 2020. p. 18-24. Disponível em:

<https://muarq.ufms.br/files/2021/03/Ensino-de-Histo%CC%81ria-Teorias-e-Metodologias-2020-Livro.pdf>. Acesso em: 08 out. 2022.

TÜRCKE, Christoph. Medo e razão em tempos de Coronavírus. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-7, nov. 2020.

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade excitada**: filosofia da sensação. Campinas: Unicamp, 2010.

UNESCO. A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19. **UNESCO**, Paris, 23 abr. 2020. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/articles/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-contra-o-aumento-das>. Acesso em: 29 set. 2022.

UNESCO. Educação: da interrupção à recuperação. **UNESCO**, Paris, 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 29 set. 2022.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. Aulas remotas em tempos de COVID-19: a percepção de discentes de um programa de mestrado profissional em educação. **Revista@ambienteeducação**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 47-60, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/932/745>. Acesso em: 08 out. 2022.

ZAMBEL, Luciana; LASTÓRIA, Luiz Antônio Nabuco. Educação e emancipação em T. W. Adorno: contribuições para a formação de professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 2205-2218, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8794/6054>. Acesso em: 31 out. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário 1

IV SIMPÓSIO NACIONAL E I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E TEORIA CRÍTICA

* Indica uma pergunta obrigatória

1. 1. Como você ficou sabendo desse evento? *

Marcar apenas uma oval.

- Site
- Instagram
- YouTube
- E-mail
- Whatsapp
- Indicação de amigo(a)
- Outro: _____

2. 2. Por qual motivo você se inscreveu nesse evento? *

Marque quantas opções desejar.

Marque todas que se aplicam.

- Aquisição de conhecimento
- Identificação com o tema do evento
- Identificação com a Teoria Crítica da Sociedade
- Identificação com os temas abordados nas palestras e rodas de conversa
- Identificação com os profissionais que compõem o evento
- Possibilidade de participar de um evento online e gratuito
- Possibilidade de adquirir certificado de 50 horas da Universidade Estadual de Londrina
- Outro: _____

3. 3. Quais são as suas expectativas em relação a esse evento? *

Marque quantas opções desejar.

Marque todas que se aplicam.

- Contribuir para meu processo de humanização
- Compreender os conceitos da Teoria Crítica da Sociedade
- Compreender a sociedade e o contexto histórico que estamos vivendo
- Pensar criticamente o mundo e as relações humanas
- Refletir sobre as possibilidades de uma educação de qualidade
- Tecer reflexões críticas sobre a formação de professores e educação da infância
- Outro: _____

4. Nome completo *

5. CPF *

Apenas números.

6. Endereço de e-mail *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE B – Questionário 2

IV SIMPÓSIO NACIONAL E I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E TEORIA CRÍTICA

* Indica uma pergunta obrigatória

1. 1. De uma nota de 0 a 5, como você avalia esse evento? *

Considere o número 0 (zero) como "péssimo" e o número 5 (cinco) como "excelente".

| | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> |

2. 2. De acordo com a nota assinalada na questão acima, faça uma breve avaliação do nosso evento. *

3. Nome completo *

4. CPF *

Apenas números.

5. Endereço de e-mail *
