



<https://doi.org/10.51880/ho.v27i2.1391>



Narrativas de uma professora da Educação Infantil em uma escola do campo no contexto da pandemia de Covid-19¹

Darciel Pasinato*

ORCID iD 0000-0003-4167-2025

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, Brasil

Rosângela Fritsch*

ORCID 0000-0002-0630-3649

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, Brasil

Resumo: Este artigo objetiva analisar as experiências escolares a partir das narrativas de uma professora da Educação Infantil que atua na Escola Aníbal Magni, na comunidade de Arroio Grande, interior do município de Selbach, no norte do Rio Grande do Sul, Brasil, no contexto da pandemia de Covid-19. Para isso, utilizamos a metodologia da História Oral, com uso da entrevista. Os achados do estudo indicam que o apoio dos pais no processo de ensino e aprendizagem foi fundamental na conjuntura pandêmica, já que as crianças que tiveram acompanhamento dos familiares conseguiram resultados mais positivos. Além disso, evidenciam que, mesmo com o avanço das novas tecnologias digitais, a figura do professor permanece essencial no processo de ensino-aprendizagem. No cenário da Educação Infantil, o ensino remoto não se mostrou eficaz, porque as crianças precisam do contato diário com os colegas e os professores. Esse nível de ensino é um momento que requer adaptação, integração e socialização.

Palavras-chave: Narrativas. História Oral. Pandemia. Educação Infantil.

1 Este artigo é fruto de uma pesquisa de Pós-doutorado, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), financiada pelo Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

* Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Pesquisador e professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Unisinos. E-mail: darcielpasinato1986@gmail.com.

* Pós-doutora em Educação pela Universidade do Porto e Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Pesquisadora e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Unisinos. E-mail: rosangelaf@unisinos.br.

Narratives from an Early Childhood Education teacher at a countryside school in the Covid-19 pandemic context

Abstract: This paper aims to analyze school experiences based on narratives from an Early Childhood Education teacher that works in the Aníbal Magni School, in the community of Arroio Grande, a countryside town in the city of Selbach, in the north of Rio Grande do Sul, Brazil, during the Covid-19 pandemic context. To do so, we have used the Oral History research methodology by means of the interview. The study outcomes indicate that parents' support in the teaching and learning process was fundamental in the pandemic conjuncture, given that children with family follow-up were able to achieve more positive results. In addition, they show that even after the development of new digital technologies, the teacher figure remains essential in the teaching-learning process. In the Early Childhood Education scenario, remote teaching has not showed efficacy, because children need daily contact with their classmates and teachers. This teaching level is a moment that requires adaptation, integration, and socialization.

Keywords: Narratives. Oral History. Pandemic. Early Childhood Education.

Introdução

A Covid-19 é uma doença infecciosa, causada pelo SARS-CoV-2 (vírus de rápida propagação e de alta letalidade) e originada possivelmente na China, afetando o mundo inteiro a partir de 2020 (Plitt, 2020). Sua mortalidade e velocidade de contaminação têm sido responsáveis por um acúmulo descontrolado de perdas humanas, apesar das várias ações de enfrentamento por parte de governantes. Desse modo, a Covid-19 revelou ser um agente transformador da sociedade de muitas formas, mudando as condições de vida e as relações com o trabalho e com a educação, por determinar a exigência de novos cuidados, tais como a flexibilização de horário e de local (Medeiros *et al.*, 2021).

A pandemia apareceu de forma inesperada nos círculos de debates acadêmicos e escolares, assim como em vários outros espaços da sociedade. Inesperadamente, nos vimos em situação de distanciamento social, em frente a uma tela de computador ou celular acompanhando as inúmeras transmissões de conteúdos virtuais. Para a educação, tal cenário constituiu um desafio específico, impactando milhões de estudantes das mais diversas modalidades e de distintos níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior. A esse respeito, Nicolini e Medeiros (2021, p. 284) enfatizam que “[...] o distanciamento social, apesar das propostas de educação a distância que já vinham sendo desenvolvidas antes da pandemia, transformou-se em um grande desafio em função das transformações e adaptações exigidas em tão curto espaço de tempo”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) reconhece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, que tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças. Essa descrição é chave para contestar as

recomendações de atividades remotas que primam pelo desenvolvimento cognitivo, desconsiderando que as crianças têm um corpo, que elas possuem emoções e que elas são afetadas pelos acontecimentos ao seu redor (Coutinho, 2012). Tais recomendações desconsideraram o direito infantil à educação e ao cuidado de modo integral.

Se a história dos humanos é produzida por eles próprios, como mostra Alberti (2004), evidenciam-se sinais dessa autoconstrução quando os indivíduos narram suas vivências acerca de acontecimentos inacabados, uma vez que estes ainda estão vivos na lembrança. Tendo isso em vista, este artigo objetiva analisar as experiências escolares a partir das narrativas de uma professora da Educação Infantil, que atua na Escola Municipal de Ensino Fundamental Aníbal Magni, na comunidade de Arroio Grande, interior do município de Selbach, no norte do Rio Grande do Sul, Brasil, no contexto da pandemia de Covid-19. Além da introdução e das considerações finais, o texto está organizado em quatro seções que tratam dos seguintes elementos: aspectos teórico-metodológicos; Educação Infantil no contexto pandêmico; história da comunidade rural e da escola do campo; e narrativas de uma professora da Educação Infantil no contexto pandêmico.

Aspectos teórico-metodológicos

Conforme Moita (1995, p. 113), o trabalho com narrativas “[...] põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com seus contextos”. As narrativas têm uma organização tridimensional, em que presente, passado e futuro estão ligados. A esse respeito, Abrahão (2004, p. 208) afirma que a narrativa do sujeito “[...] está vinculada tanto ao momento da enunciação, como ao momento do enunciado”. Trata-se, assim, de uma “[...] narrativa de um sujeito que se constrói desde dentro dos condicionantes micro e macroestruturais do sistema social em que está inserido” (Abrahão, 2004, p. 209).

Ao investigar docentes e suas lembranças, dialogamos com Teixeira (2007, p. 426), que explicita: “[...] a condição docente se instaura e se realiza a partir da relação entre docente e discente, presente nos territórios da escola e da sala de aula” e apontada tanto pela interioridade da instituição escolar quanto pelos arranjos do dia a dia entre docentes e discentes. Nesse sentido, nossa escrita guia-se pela ótica da Sociologia, da Antropologia e da História da escola e da docência, autorizando-nos a tratar as narrativas como consequências de construções e conflitos socioculturais.

Ao encontro disso, Arroyo (2004) dialoga sobre um conjunto de relatos de experiências que foram lembradas por professores em uma oficina, na qual se discutiram os procedimentos e itinerários formativos dentro das escolas. As memórias lembradas pelos professores colaboraram para a construção de uma compreensão das alterações

nos processos formativos que cada um pode sentir como um conjunto de vivências do presente e que se apresentam em muitos momentos nas relações com os estudantes.

Jedlowski (1987, p. 23), por sua vez, salienta que “[...] a memória é reconstrução parcial e seletiva do passado, cujos pontos de referência são favorecidos pelos interesses e pela conformação da sociedade presente”. Desse modo, o corpo do presente é o corpo que lembra, escolhe e reconstrói-se, sobretudo pela dupla atividade que estabelece no presente a partir das vivências do passado. A memória coletiva não é renascimento do passado tal como ela se instituiria. É, antes, renovação das experiências passadas em consequência da vida social presente.

Assim, optamos por trabalhar com a metodologia da História Oral, pois “[...] a História Oral surge como possibilidade de trazer à tona e registrar o que há muito as pessoas sabiam, falavam, vivenciavam” (Oliveira, 2004, p. 57). A História Oral, da mesma forma, é uma prática social causadora de mudanças tanto no conteúdo quanto no objetivo da história (Thompson, 1992). Essa metodologia transforma a perspectiva da própria história e apresenta novos campos de investigação, podendo derrubar barreiras entre os sujeitos. Dessa maneira, como metodologia para produção de documentos, a História Oral constitui um mecanismo moderno que proporciona estudos relativos à vida social dos indivíduos. No entendimento de Meihy (1996, p. 13), “[...] trata-se da história do tempo presente, sendo também conhecida como história viva”.

A História Oral incide, portanto, sobre o passado dos sujeitos, principalmente o da esfera do cotidiano, que, geralmente, não está em documentos escritos. Para Alberti (2005, p. 169), “[...] a entrevista de História Oral deve ser compreendida também como documento de cunho biográfico, do mesmo gênero de memórias, autobiografias, diários e outros documentos pessoais”. É uma fonte que responde aos princípios das sociedades atuais com a ideia do indivíduo como dotado de valor.

Joutard (2000) destaca que, mediante a História Oral, pode-se compreender com mais clareza as verdadeiras razões de uma sentença, adentrando no mundo fictício e no simbólico. Logo, entendemos a História Oral como “[...] possibilidade de valorizar todos aqueles que sejam representados nas pesquisas e investigações, valorizando vozes de pessoas, trajetórias de vidas, memórias, biografias, histórias que possam dar respostas aos nossos questionamentos” (Sarat; Santos, 2010, p. 50-51). Dessa maneira, além de autorizar aos sujeitos da pesquisa que se apresentem, consideramos o cotidiano e o habitual da vida objetivando um ponto de vista mais preparado e completo do passado e analisando aspectos da realidade histórica que em geral não são documentados.

Nessa abordagem, a entrevista consiste em uma técnica que proporciona o desenvolvimento de uma conexão entre as pessoas. Trata-se de uma forma de comunicação que determina como a informação é divulgada de uma pessoa à outra, sendo o método mais usado no trabalho de campo. Nas palavras de Pasinato (2021, p. 9), “[...] as narrativas ganharam vida tendo em vista que se iniciaram os diálogos entre entrevistador e entrevistado, prosseguindo que o entrevistador deve fortalecer a capacidade de ouvir e de incentivar o fluxo de informações por parte do entrevistado”.

No presente estudo, a entrevista durou aproximadamente 120 minutos e, após a transcrição, foi textualizada e apresentada para a narradora, para que pudesse intervir no que julgasse necessário e validar a produção. É importante destacar que a entrevista aconteceu no contexto da pandemia, no dia 4 de dezembro de 2020, período em que a vacinação contra a Covid-19 ainda não tinha iniciado no Brasil, o que exigia, portanto, distanciamento social e uso de máscara e álcool gel. Realizada na plataforma de videoconferência Google Meet, a entrevista seguiu um roteiro, objetivando permitir ao narrador “[...] reconstruir sua história pessoal, objetivá-la até certo ponto, como remontar, relatando suas lembranças, do momento presente até a infância ou inverte-lhe o movimento” (Prost, 2008, p. 106). Além disso, seguindo o que determina o Comitê de Ética em Pesquisa da Unisinos, a entrevistada assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Entrevistamos, na perspectiva da História Oral, uma professora que atua na Educação Infantil na Escola Aníbal Magni. Utilizamos um nome fictício para preservar a identidade da docente. No processo de análise, foram definidas as seguintes categorias: a) preocupação da docente com os impactos da pandemia na educação; b) principais preocupações da escola do campo nesse momento de pandemia; c) nível de exigência na escola do campo em tempos de Covid-19; d) adesão dos pais e alunos ao chamado ensino remoto; e) papel dos pais no novo modelo educacional imposto pelo coronavírus; e f) lições desse momento histórico para a área da educação do campo e da sociedade.

A Educação Infantil no contexto pandêmico

No Brasil, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu, em 28 de abril de 2020, o parecer n.º 5/2020, que prevê que o compromisso pela definição das atividades remotas fica a cargo dos sistemas, das redes ou das instituições de ensino. A proposta para a Educação Infantil foi a de elaborar e distribuir materiais aos adultos responsáveis pelas crianças, abrangendo aspectos lúdicos, recreativos, inovadores e interativos, sem menção ao ensino remoto (Brasil, 2020).

A pandemia ocasionou uma ruptura com a práxis que já fazia parte da rotina das pessoas, caracterizando uma espécie de exílio. Freire e Faudez (1998) destacam que “ninguém se exila por opção”. A esse respeito, observamos ser uma falha julgar que o exílio é pura negatividade, pois ele pode propiciar também uma preparação de grande riqueza e de longa criatividade, se, na briga pela sobrevivência, “[...] o exilado consegue um mínimo de condições materiais aí, a questão que se coloca é a de saber se somos capazes de apreender os fatos em que nos envolvemos no exílio, ou não, para então aprender deles” (Freire; Faudez, 1998, p. 8).

No ambiente de distanciamento social determinado pela pandemia, permanecemos

exilados, distante dos abraços, das visitas, dos festejos e das comemorações, ou seja, perdemos a liberdade de realizar encontros coletivos. Como afirma Freire (2003), tivemos de esperar, isto é, de aguardar na ação.

As tecnologias digitais fazem parte do dia a dia de uma parte de famílias e de crianças brasileiras, ainda que saibamos que muitas outras não têm acesso a tais tecnologias por causa da exclusão social. A exclusão digital é uma característica da exclusão social, que gera experiências de emudecimento e extermínio das humanidades na realidade do campo (Gobbi; Anjos; Pito, 2020). Dessa maneira, na Educação Infantil, a utilização das tecnologias digitais tem sido cogitada com ressalva, por se perceber que o crescimento integral da criança ocorre desde o uso e controle do próprio corpo. Desse modo, o contato presencial necessita ser beneficiado, a fim de permitir a concretização das aprendizagens por parte das crianças.

As ferramentas tecnológicas devem atender a objetivos específicos de aprendizagem, tais como atrair o aluno para a construção do conhecimento, estimular a criatividade e a expressividade, incitar a interação e o trabalho colaborativo, construir maneiras de aprendizagem autônoma e possibilitar a apresentação dos seus trabalhos a um público (Laranjeiro; Antunes; Santos, 2017). Nesse sentido, Anjos (2015) destaca que, entre os que defendem e os que criticam a utilização das tecnologias digitais por crianças, parte significativa percebe as tecnologias digitais como enfoque de pesquisa, sem considerar as crianças como aliadas do processo investigativo.

De acordo com Kim (2020), permitir experiências satisfatórias para as crianças implica, para além dos recursos, seja em momentos presenciais ou remotos, o contato, a criação de relações, a conservação da atenção no encontro, o incentivo à colaboração nas atividades e o hábito da escuta e do questionamento. Ainda segundo Kim (2020), as atividades lúdicas e práticas (cantar, dançar, desenhar e construir brinquedos) são as mais importantes para as crianças pequenas em atividades *on-line*. Igualmente, o entendimento dos pais ou responsáveis é fundamental, por atuarem como coadjuvantes do encontro virtual, planejando materiais e oferecendo suporte técnico aos filhos.

Nesse contexto pandêmico, Nóvoa (2020) nos instiga a refletir sobre um horizonte de futuro. Depois da crise, os espaços-tempos escolares precisam ser transformados, estruturando novos ambientes coletivos de aprendizagem, que “[...] sejam também capazes de valorizar a capilaridade, isto é, a existência de possibilidades educativas em muitos outros espaços de cultura, de conhecimento e de criação” (Nóvoa, 2020, p. 9).

Dessa forma, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), um documento essencial para o trabalho pedagógico, as crianças são entendidas como sujeitos históricos e sociais, que geram cultura. Nessa percepção, o currículo é caracterizado como um conjunto de práxis que promove os saberes das crianças a partir dos conhecimentos que integram o patrimônio cultural, artístico, ambiental e científico e de dois eixos, a brincadeira e as relações. Tais convicções e eixos delimitam as particularidades da educação com as crianças pequenas, primando

por uma educação pautada pelas relações presentes na troca de fraldas de um bebê, nos períodos de alimentação, na acolhida das crianças e das suas famílias, na narração de histórias, nas brincadeiras no parque, entre tantas outras experiências cotidianas. Desse modo, é necessário assinalar que, para as crianças, a conexão com o mundo acontece pelo corpo e pelas relações.

Ao encontro disso, lembramos que a Educação Infantil não é só um direito das crianças, mas também um direito dos trabalhadores e das famílias, como pressupõe a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Essa condição, da dupla titularidade do direito (Rizzi; Ximenes, 2010), é um dos sinais que mais preocupa a retomada das atividades presenciais, posto que, além de o isolamento abalar a vida das crianças (por não terem acesso a uma condição planejada para o seu encontro com outras crianças e adultos), existe a demanda social por um espaço de educação e atenção para a estadia das crianças a fim de que os adultos consigam trabalhar, sobretudo as mulheres.

Nesse processo relacional, se todos os profissionais da educação foram afetados, cabe ressaltar que, na Educação Infantil, a questão da docência enfrentou contornos mais complicados. A pandemia atuou como uma lente de aumento, que nos convida a encarar os problemas que há muito existem e que agora recebem uma proporção ainda maior. Os indicadores de fornecimento de pessoal assinalam que as profissionais da Educação Infantil são, no quadro geral da educação, as que historicamente têm menor *status* social, seguindo a lógica de que, quanto menor é a criança, menor são a importância e o salário da profissional que a educa (Campos, 1999).

História da comunidade rural e da escola do campo

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Aníbal Magni está localizada na comunidade de Arroio Grande, no interior do município de Selbach, no norte do Rio Grande do Sul, Brasil. A atividade escolar dessa comunidade teve início em 1922, quando começou a funcionar a primeira escola na Igreja Luterana. Nesse período, as turmas eram multisseriadas, e os docentes ensinavam a leitura, a escrita e a matemática básica. Com o crescimento do número de alunos e um espaço muito limitado, a escola mudou de lugar, deslocando-se para uma antiga residência. Nela, havia duas grandes salas e uma grande porta sanfonada que as separavam, afinal ali havia um único professor e cinco turmas para serem atendidas: de um lado, 1º, 2º e 3º anos e, do outro, 4º e 5º anos (Weber; Holz, 1999).

Em 1956, por iniciativa de alguns pais com vistas a melhorar o atendimento aos estudantes, foi adquirida uma nova área. O Decreto n.º 8.646, de 11 de fevereiro de 1958, do governo do estado, estabeleceu a criação oficial de uma escola rural. A escola funcionou até 1974, quando, devido a um temporal, foi totalmente destruída, o que

ocasionou a perda de muitos documentos (Schneider; Wentz, 1992). Com o apoio do poder público e da comunidade, no mesmo local foi construída uma escola de alvenaria, que passou por diversas reformas e ampliações, sendo a última delas no ano 2000.

Por volta de 1969, o município de Selbach doou o terreno da escola para o estado, que assumiu o funcionamento da instituição. Em 1991, a Escola Aníbal Magni voltou a pertencer ao município (Weber; Holz, 1999).

Atualmente, a Escola Aníbal Magni atende cerca de 110 estudantes, oriundos das localidades de Arroio Grande, Santa Isabel, Santa Teresinha, Passo do Padre, São Pascoal e da sede do município de Selbach. Nesse sentido, busca ser um espaço de integração entre essas comunidades e dialogar com as suas demandas. É constituída por aproximadamente 100 famílias, com um perfil socioeconômico bastante diversificado. A maioria dos estudantes provém de famílias ligadas à agricultura, à indústria e ao comércio. Cerca de 10% dos estudantes são contemplados com o Programa Bolsa Família, estando a permanência como beneficiário ligada à frequência escolar (Escola Aníbal Magni, 2022).

Em relação ao nível de escolaridade da população, a maioria possui Ensino Fundamental completo. O município de Selbach apresenta uma taxa de alfabetização de 99,7%. A comunidade de Arroio Grande e das outras localidades atendidas pela Escola Aníbal Magni é muito participativa e se integra às atividades promovidas, como festas, jantares, palestras, jogos e ações para arrecadação de recursos e promoção de melhorias. Nesse sentido, é estimulada a participação da comunidade no Círculo de Pais e Mestres (CPM) (Escola Aníbal Magni, 2022).

A Escola Aníbal Magni possui amplo espaço físico, todo cercado. Dispõe de um pátio em frente à instituição, com um parquinho infantil e duas canchas de areia. Em anexo, está localizada uma quadra esportiva. Tem, também, um pomar e uma área apta para a instalação de uma horta nos fundos. O prédio da escola é composto por seis salas de aula, uma biblioteca, uma cozinha, um refeitório, um almoxarifado, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma sala de professores, uma secretaria e uma sala de direção e coordenação. Devido ao aumento da demanda de vagas na Educação Infantil, o local onde funcionava a sala de informática passou a ser uma sala de aula, e dois computadores para pesquisa foram disponibilizados aos estudantes na sala da biblioteca (Escola Aníbal Magni, 2022).

Em relação aos recursos materiais, estes atendem às necessidades básicas diárias da escola. No entanto, com o apoio da Prefeitura Municipal de Selbach, do CPM e de projetos, a instituição vem buscando efetuar uma renovação constante desses recursos. O CPM contribui significativamente para a manutenção da escola e para a aquisição de materiais e equipamentos, e o Grêmio Estudantil é sempre atuante e envolvido nas diversas atividades da escola, sendo composto por alunos e orientado pela coordenação pedagógica.

Narrativas de uma professora da Educação Infantil no contexto pandêmico

A pandemia, face à invisibilidade do vírus e ao seu poder devastador, determinou que empreendêssemos ações individuais, comunitárias, sociais e sanitárias, em proteção da preservação da vida, da saúde, da assistência e de processos de reconstituição da vida (Souza, 2021). Dessa maneira, a disseminação do novo coronavírus instituiu diversas epidemias de vírus ideológicos que permaneceram adormecidos em nossas sociedades: falsas notícias, teorias de conspiração paranoicas, explosões de racismos, entre outros. Zizek (2020, p. 43), salienta que a necessidade de quarentenas encontrou “[...] eco na pressão ideológica para estabelecer fronteiras definidas e para colocar em quarentena os inimigos que representam uma ameaça à nossa identidade”.

Nessa conjuntura, o docente tem função essencial, porque age como mediador e, simultaneamente, como promotor do conteúdo programático ao discente, propiciando o desenvolvimento de seu conhecimento. De acordo com Masetto (2012), a práxis pedagógica equivale ao controle da tecnologia educacional, em sua teoria e em sua prática. Contudo, essa via da aprendizagem percorre diversos percalços, afetando desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

Freire (2009) menciona a necessidade de uma educação pensada a partir de um olhar crítico, e não passivo, inclusive na modalidade virtual, isto é, de uma educação produzida por meio do diálogo entre professor e estudante, disponibilizando ferramentas para investigação crítica – o docente deve atuar como mediador das relações interpessoais e como intérprete dos conteúdos programáticos. Por intermédio do ensino remoto na conjuntura pandêmica, o professor também pode disponibilizar elementos para a produção de uma prática pedagógica empreendedora, colaborando para a significação do processo de ensino e de aprendizagem.

Ao encontro disso, Freitas (2020) ressalta a importância da atividade remota como forma de convívio entre os estudantes e suas famílias, mesmo que produza elementos substanciais que afetem sua realização, tais como: presença da desigualdade social específica da organização da sociedade capitalista, onde uma parte da população não tem a possibilidade desse acesso; diversas maneiras de acesso e recursos tecnológicos; e indagação acerca da valorização do tempo de dedicação e de trabalho docente nesses espaços. Frigotto (2020), diante dessa conjuntura, enfatiza que o trabalho remoto pode demonstrar outros mecanismos de investigação do docente, principalmente por dispensar a função clássica de desempenho do professor no contato presencial com os estudantes e, assim, esvaziar a perspectiva de uma atuação política e renovadora no ato de educar.

Todavia, em muitas políticas educacionais, a formação docente é vista como provável solução para os problemas educacionais, permitindo uma verdadeira qualidade e uma mudança no ensino. Nesse cenário, os sistemas políticos enxergam os docentes como um grupo essencial para transmitir determinada ideologia, “[...] com uma

função de submissão e dependência aos poderes estabelecidos, assim tentam controlar a educação das pessoas porque ela é importante para ver e analisar a realidade social” (Imbernòn, 2016, p. 39).

Nesse cenário, na elaboração de ações e programas de formação continuada, o professor é tido como recebedor e intermediador, sendo às vezes engessado em formações descontextualizadas que propõem cumprir currículo e metas e restrito a uma formação regular, simplista e prescritiva. Enquanto sujeito, o educador é um ser específico, que elabora possibilidades do cotidiano e concentra um hábito que o marca demasiadamente como indivíduo social. Dessa forma, de acordo com Habermas (1991, p. 14), “[...] é precisamente a trajetória do ser relacional que recomenda uma formação contextualizada pela prática de ensino, como espaço de ressonância das tematizações e das argumentações”.

Corroborando essa ponderação, Freire e Shor (2008) defendem a importância da formação docente. É na formação que se aprendem as vivências para construção de conhecimentos e estudos necessários na atuação profissional. Nesse sentido, Imbernòn (2011) aposta em uma concepção de formação docente que incremente a autonomia, proporcione ao professor a chance de solucionar situações problemáticas provenientes da atualidade e, assim, possibilite experienciar vivências reais do cotidiano escolar.

Desse modo, os docentes obtêm saberes por meio de suas vivências nos espaços de formação e/ou desempenho em seus momentos de troca. Assim, “[...] seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios” (Tardif, 2014, p. 237).

Nesse sentido, a professora Aparecida (2020) destaca sua preocupação em relação aos impactos da pandemia na Educação Infantil:

O que mais me preocupa como professora de Educação Infantil é ter trabalhado com os alunos a parte necessária, que faz parte da Educação Infantil, a integração, a socialização, o contato com o outro e a rotina diária, que faz parte da rotina da Educação Infantil. Não estamos preparados para o ensino remoto; na Educação Infantil é difícil, precisaria de muito estudo para aplicar de uma forma mais correta. O que eu fazia em sala de aula não consigo enviar para os pais, precisamos do contato com os alunos. O objetivo da Educação Infantil não está sendo alcançado na pandemia. A rotina da Educação Infantil não acontece, não está sendo aplicada as atividades corretas.

Conforme destaca o excerto supracitado, o ensino remoto não deu certo para a Educação Infantil, devido às finalidades esperadas de integração, socialização, contato com o outro e rotina diária no ambiente escolar não terem sido atingidas. Além disso, houve despreparo e ausência de formação adequada para os docentes trabalharem com as tecnologias digitais, o que comprometeu a qualidade da educação e acabou

dificultando o trabalho e a interação entre a professora e os alunos. Em relação às principais preocupações da escola do campo nesse momento de pandemia, a professora Aparecida (2020) enfatiza que a maior preocupação é relativa à forma de atingir todos os alunos:

Tem aquele aluno que tem internet boa, outro não tem, tem que ir nos vizinhos. O maior objetivo da Educação Infantil é não prejudicar nenhum aluno e buscar atingir a todos de forma igual. A princípio todos os alunos têm acesso à internet. Outra questão é a própria atividade, alguns alunos não têm acesso para fazer determinadas atividades. Tem níveis econômicos diferentes na mesma sala. Os alunos pequenos precisam de muitos cuidados, o uso da máscara, do álcool gel. É mais prejudicial voltar com o ensino presencial, porque não poderíamos fazer uma brincadeira de roda, dividir os brinquedos. Entre voltar as aulas presenciais, creio que é melhor ficar com o ensino remoto.

Um dos maiores problemas do Brasil são as desigualdades sociais, que, muitas vezes, acabam se refletindo nas escolas, por meio da exclusão digital. A pandemia de Covid-19 exacerbou as diferenças entre a escola pública e a escola privada no que concerne ao acesso aos conteúdos escolares ao longo do ano letivo de 2020, principalmente pela falta de conexão à internet, o que contribuiu para distanciar ainda mais os alunos da escola. Diante da ameaça representada pelo coronavírus à saúde das crianças, optou-se por manter as escolas fechadas, e as atividades presenciais migraram para o ensino remoto. A professora Aparecida (2020) ressalta que cobrar o mesmo nível de exigência na escola em tempos de Covid-19 fica difícil:

Não tem como exigir, porque não tiveram a aula presencial, até porque não foram adaptados na escola. O presencial faz muita falta. Para a Educação Infantil, foi um ano perdido, não foi trabalhado o contato com o outro. A adaptação na escola é diária, o contato com os professores e colegas. Alguns alunos em poucos dias se adaptam e outros demora mais tempo. Essa adaptação só acontece com o contato com o outro. Assim, os pais relatam que as crianças queriam voltar na escola, porém agora se acostumaram a ficar em casa. Não sei como vai ser o próximo ano [2021], a questão da adaptação vai começar do zero. Muitos alunos não querem voltar para a escola, varia muito de cada criança, está muito complicada a situação.

Em virtude da Covid-19, as escolas do Brasil e de outros países fecharam com o intuito de frear a disseminação do vírus. Assim, as aulas ocorreram de forma remota durante praticamente todo o ano letivo de 2020, não sendo possível fazer as mesmas exigências que no ensino presencial. As crianças acostumaram-se a ficar em casa, porém a falta de um docente para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem interferiu nesse contexto pandêmico. Sobre a adesão dos pais e alunos ao chamado ensino remoto, a professora Aparecida (2020) destaca a existência de duas realidades:

Os pais que estão acompanhando os filhos, ajudando na realização das atividades, estão buscando e aprendendo junto com o aluno. Outra realidade: pais que não se dedicam, não buscam, fazem o básico, não se empenham e muitas vezes nem fazem as atividades com os filhos. É a mesma realidade que percebemos em sala de aula, aqueles que acompanham em sala de aula e aqueles que não acompanham. O lado positivo, tem maior contato familiar, o aluno está mais tempo com a família, antes o aluno passava onze horas na escola. O lado negativo é não alcançar o objetivo real da Educação Infantil, que é a convivência entre todos os alunos.

A pandemia permitiu um contato maior entre pais e alunos, por causa do fechamento das escolas. Nesse cenário, muitos pais ajudaram os filhos nas tarefas escolares, buscando conhecimento, quando necessário, via pesquisa em vários *sites* educativos. Por outro lado, inúmeros pais não puderam dar importância às atividades escolares, seja pela falta de interesse ou pela baixa escolaridade, o que acabou prejudicando o ensino e a aprendizagem dos alunos, devido à falta de convivência com os colegas e à falta de formação para substituir o docente no dia a dia. A professora Aparecida (2020) salienta a importância do papel dos pais no novo modelo educacional imposto pelo coronavírus:

Os pais têm que se adaptar a esta nova realidade e buscar alternativas para poder ajudar os filhos. Na realidade, os pais que participam da vida escolar estão encontrando uma maneira de acompanhar os filhos. Outros pais que não ajudam os alunos perdem o interesse nos estudos. O aluno está perdendo o interesse de fazer as atividades, está enjoado, não gosta de fazer pelo fato de não estar na escola. É preocupante, porque não sei se o aluno ainda vai gostar de ir na escola. Muitos alunos não querem mais voltar para a escola, porque alegam que podem aprender em casa.

Um dos aspectos negativos do isolamento social foi que muitas crianças se acostumaram a ficar em casa com os pais ou familiares e não querem mais voltar para a escola, o que acaba contribuindo para a falta de interesse em realizar as tarefas enviadas. Entretanto, mesmo com o avanço das tecnologias educacionais, o professor ainda desempenha um papel essencial na vida dos alunos, principalmente da Educação Infantil, em que faz um acompanhamento diário da evolução das crianças. No que diz respeito às lições desse momento histórico para a área da educação do campo e da sociedade, a professora Aparecida (2020) enfatiza a necessidade de estarmos sempre em constante estudo e evolução:

A pandemia veio de susto. Aprendemos a estudar, pois as mudanças estão aí; estudar sempre para aprender cada vez mais. A gente tem que estar em constante evolução, a educação está sempre mudando, o aluno espera isso do professor. O estudo e a pesquisa fazem parte da rotina do professor. A gente aprende que sozinho não é

nada, precisamos do contato com os outros, tanto como professora e pessoa. As pessoas não têm mais contato. Creio que a sociedade vai continuar ainda mais individualizada.

A pandemia de Covid-19 mostrou como faz falta o contato entre os docentes e os alunos. O professor foi obrigado a se reinventar e precisou fazer diversas formações para lidar com as novas tecnologias digitais a fim de ter contato, mesmo à distância, via plataformas educacionais, com os seus alunos. Tanto o estudo quanto a pesquisa devem fazer parte do cotidiano dos docentes, e o poder público tem a obrigação de oferecer formação continuada adequada para os professores da rede pública de ensino. Além disso, a sociedade tende a se mostrar ainda mais individualista, justamente pela falta de empatia com pessoas que passaram por dificuldades financeiras e emocionais e, principalmente, com aqueles que foram vítimas do coronavírus.

A partir das narrativas da professora Aparecida (2020), ressaltamos a dificuldade em definir categorizações devido à natureza do que é narrado. Por esse motivo, procuramos apreendê-las e interpretá-las de uma maneira mais aberta. Nessa estrutura, fomos mostrando fragmentos dos relatos e buscando entendê-los por intermédio de nossas questões e de nossos desejos do estudo. Nesse sentido, estivemos sempre cientes de que não esgotamos a riqueza do que foi narrado, posto que, no material reunido, pode haver outras tantas produções, trabalhos, procuras e achados. Para a categorização das entrevistas e a organização da análise e do trabalho como um todo, consideramos os elementos peculiares da memória tal como posto por Pollak (1989).

Destacamos, ainda, a relevância dos relatos de sujeitos que estão convivendo com a pandemia como método de registro histórico de seu tempo. Huyssen (2014) e Ricoeur (2007) destacam que a memória e a indiferença são fenômenos que acontecem conjuntamente, desafiando a historiografia a abordar esses dois movimentos no tempo. Tal ponderação nos leva a refletir sobre o significado que as narrativas do tempo atual assumem historicamente, criando um conjunto de explicações que vão criando as memórias da conjuntura da pandemia. As soluções para o ensino em tempos de pandemia atravessaram a exigência da inserção de outros padrões na educação escolar, como o envolvimento de pais e responsáveis de forma mais concreta no acompanhamento dos filhos.

Considerações finais

As ligações passadas entre os sujeitos atravessam as narrativas, informando, como lembra Brandão (1998, p. 75), “[...] a raiz de minha identidade assumida”. Essa identidade se ampara na irrecuperável e contínua recorrência de oportunidades, seja pela vida passada ou por vir, porque o que nos chega traz aquilo que o ser humano

socialmente já fez, mas não menos prenhe de futuro e em consequência do novo.

Cada uma das narrativas tem mapas afetivos, como enfatiza Bosi (2003), que são traços numerosos imbuídos e ainda perceptíveis se aproximamos os ouvidos. A localização de quem fala influencia a construção das lembranças, nas tramas feitas e determinadas a partir do presente. Há, logo, um encontro de considerações relacionadas à escola, à docência e à discência, cada qual com distintos apreços.

Dessa forma, cabe recordar que narrar é um ato de analisar o mundo. A narrativa inclui uma série de elementos que mostram a forma como alguém entende a si mesmo e conversa com os outros, assim como as formas com que os aprendizes redefinem as experiências do passado humano – experimentadas e/ou aprendidas – e se direcionam no tempo (Rüsen, 2010). Não existe uniformidade de narrativas, porque a sociedade é definida por diversas formas de pensamento. Há várias possibilidades de enxergar o passado, e necessitamos, como docentes, analisar essas versões, examinando a consistência empírica e a lógica capazes de validar ou refutar essas versões (Barca, 2017).

Delory-Momberger (2006) destaca que é a narrativa que constitui os papéis dos personagens de nossas vidas, determinando as posições e os valores de cada um deles. É a narrativa que cria as condições, os acontecimentos, as demandas e as ligações de causa, meio e fim; que reúne as linhas de nossas razões entre um começo e um fim e os induz para sua conclusão; que altera a relação de sucessão dos acontecimentos nos relacionamentos; e que constitui uma totalidade expressiva em cada acontecimento, recuperando seu lugar de acordo com sua colaboração à execução da história contada. É o relato que faz de nós o respectivo personagem de nossa vida, “[...] que dá uma história a nossa vida; nós temos uma história porque nós fazemos a narrativa de nossa vida” (Delory-Momberger, 2006, p. 363).

Ainda que o proponente da pesquisa resolva que haverá uma entrevista e planeje o que perguntar, são as pessoas entrevistadas que decidem o que vão dizer (Portelli, 2016). Dessa forma, Rovai (2020) ressalta que não se trata, portanto, de dar voz, mas de se prontificar a compor a comunidade de ouvintes, aprendendo a dar ouvidos às pessoas que emprestaram suas vozes para entendermos melhor o processo histórico nas experiências vivas e individuais e coletivas com as quais estabelecemos diálogo e empatia, reforçando laços entre pessoas, gerações e comunidades. Rovai (2015, p. 112) enfatiza, igualmente, que a ética e a escuta sensível e humanizada demandam dos entrevistadores “[...] um ato delicado de escutar aqueles que nos emprestam a sua voz, as suas memórias, e que esperam de nós ouvidos atentos”.

O entendimento das relações determinadas em uma conjuntura de crise sanitária, que abala de modo diferente a educação e o cuidado, requer a análise dos diferentes lugares sociais ocupados por idosos, adultos e crianças desde seu pertencimento e reconhecimento geracional. Na finalidade de recolocar a ideia de geração a partir da maturidade e da força de trabalho, como destaca Gusmão (2003), apoiamos-nos na percepção de geração como interdependência (Wynnes, 2012). A concepção das

relações geracionais interdependentes disponibiliza uma chave analítica relevante, porque conecta crianças, adultos e idosos para a constituição de relações alteritárias.

Retomando as categorias de análise desta pesquisa, o apoio dos pais no processo de ensino e aprendizagem foi fundamental nesse contexto pandêmico. As crianças que tiveram acompanhamento dos familiares conseguiram resultados mais positivos e puderam se adaptar melhor ao retorno presencial das atividades escolares. Ainda que, para a Educação Infantil, os objetivos não tenham sido alcançados (adaptação e convívio escolar) ao longo do ano letivo de 2020, devido ao distanciamento social imposto pelo coronavírus, o aspecto positivo residiu no maior contato entre pais e filhos, por estarem mais tempo juntos, e no fato de os pais e/ou responsáveis perceberem como é difícil ser professor, sobretudo em situações adversas.

Por fim, mesmo com o avanço das novas tecnologias digitais, a figura do professor continua essencial nos processos de ensino-aprendizagem. O ensino remoto não funcionou para a Educação Infantil, porque as crianças precisam do contato diário com os colegas e os professores. Essa etapa educacional requer momentos de adaptação, integração e socialização, como ficou claro nas narrativas da professora Aparecida (2020). Apesar do retorno presencial das aulas na Educação Básica, muitos problemas persistem no que diz respeito ao acesso a tecnologias digitais, principalmente nas escolas públicas rurais do Brasil, em virtude das desigualdades regionais.

Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2004.
- ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 155-202.
- ANJOS, Cleriston Izidro dos. *Tatear e desvendar: um estudo com crianças pequenas e dispositivos móveis*. Tese (Doutorado em Educação) – Ufal, Maceió, AL, 2015.
- ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BARCA, Isabel. História e diálogo entre culturas: contributos da teoria de Jörn Rüsen para a orientação temporal dos jovens. *Intelligere*, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 77-89, out. 2017.
- BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Memória-Sertão: cenários, cenas, pessoas e gestos nos sertões de João Guimarães Rosa e de Manuelzão*. São Paulo: Editorial Cone Sul: Editora Uniube, 1998.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 18-19, 18 dez. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 05/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 32, 6 jun. 2020.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 126-142, 1999.

COUTINHO, Angela Scalabrin. O corpo dos bebês como lugar do verbo. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto (Org.). *Corpo-infância*: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 250-258.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo; FAUDEZ, Antônio. *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia*: o cotidiano do professor. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de *et al.* Aulas remotas: é possível para todos(as) estudantes? A quem interessa? *FNPE*, 29 maio 2020. Conversas Sobre Educação Pública. Disponível em: <https://www.facebook.com/fnpebrasil/videos/270595947643912/>. Acesso em: 18 ago. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio *et al.* Pandemia e pós-pandemia: desafios à educação. *Waldeck Carneiro*, 1 jun. 2020. Debates Insubmissos. Disponível em: <https://www.facebook.com/waldeckcarneiro/videos/1070074190052901/>. Acesso em: 18 ago. 2024.

GOBBI, Marcia Aparecida; ANJOS, Cleriston Izidro dos.; PITO, Juliana Diamante. Sediciosas formas de viver: crianças, arte e cozinha na luta pelo direito à moradia. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 16, n. 40, p. 184-208, 2020.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Infância e velhice: desafios da multiculturalidade. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de (Org.). *Infância e velhice*: pesquisa de ideias. Campinas: Alínea, 2003. p. 15-32.

HABERMAS, Jürgen. *Comentários à ética do discurso*. São Paulo: Instituto Piaget, 1991.

HUYSEN, Andreas. *Culturas do passado-presente: modernismos, artes visuais, políticas da memória*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

IMBERNÒN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÒN, Francisco. *Qualidade no ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

JEDLOWSKI, Paolo. *La memoria collettiva*. Milano: Edizioni Unicopli, 1987.

JOUTARD, Philippe. Desafios à história oral do século XXI. In: FERREIRA, Marieta de Moraes.; FERNANDES, Tania Maria Dias; ALBERTI, Verena (Org.). *História oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: FGV, 2000. p. 31-45.

KIM, Jinyoung. Learning and teaching online during Covid-19: experiences of student teachers in an early childhood education practicum. *International Journal of Early Childhood*, n. 52, p. 145-158, 2020.

LARANJEIRO, Dionisia; ANTUNES, Maria João; SANTOS, Paula. As tecnologias digitais na aprendizagem das crianças e no envolvimento parental no Jardim de Infância: estudo exploratório das necessidades das educadoras de infância. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 30, n. 2, p. 223-248, 2017.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus Editorial, 2012.

MEDEIROS, Alba Regina Silva *et al.* COVID-19: como se proteger e conter a propagação no trabalho? *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades*, Fortaleza, v. 3, n. 2, p. 324-377, 2021.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom (Org.). *(Re)introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 1995. p. 111-140.

NICOLINI, Cristiano; MEDEIROS, Kênia Érica Gusmão. Aprendizagem histórica em tempos de pandemia. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 281-298, maio/ago. 2021.

NÓVOA, António. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. *Revista Com Censo*, Brasília, v. 7, n. 3, p. 8-12, ago. 2020.

OLIVEIRA, Magda Carmelita Sarat. *Histórias de estrangeiros no Brasil: infância, memória e educação*. Tese (Doutorado em Educação) – Unimep, Piracicaba, SP, 2004.

PASINATO, Darciel. Memórias de gestores de escolas rurais durante a Ditadura Civil-Militar brasileira (1964-1985). *Cadernos de História da Educação*, v. 20, p. 1-20, 2021.

PLITT, Laura. Coronavírus: o que a covid-19 faz com o seu corpo. *Terra*, 14 mar. 2020. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/coronavirus/coronavirus-o-que-a-covid-19-faz-com-o-seu-corpo,99e34cecf69ed6f8ce263cba8109f79pls77bne.html>. Acesso em: 1 ago. 2024.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. Tradução Dora Rocha Flaksman. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

- PORTELLI, Alessandro. *História oral como arte da escuta*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.
- ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ANÍBAL MAGNI. Projeto Político-Pedagógico. Selbach: EMEF Aníbal Magni, 2022.
- PROST, Antoine. *Doze lições sobre a História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução Alain François. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
- RIZZI, Ester; XIMENES, Salomão. Ações em defesa do direito à Educação Infantil em São Paulo: litigância estratégica para a promoção de políticas públicas. In: FRIGO, Darci; PRIOSTE, Fernando; ESCRIVÃO FILHO, Sérgio (Org.). *Justiça e direitos humanos: experiências de assessoria jurídica popular*. Curitiba: Terra de Direitos, 2010. p. 105-127.
- ROVAI, Marta Golveia de Oliveira. A ética da escuta: o desafio de pesquisadores em História Oral. *Testimonios*, Córdoba, ano 4, v. 4, p. 109-120, 2015.
- ROVAI, Marta Golveia de Oliveira. “A gente é pessoal!”: narrativas de mulheres trans sobre Direitos Humanos. *Tempo & Argumento*, Florianópolis, v. 12, n. 29, p. 1-28, jan./abr. 2020.
- RÜSEN, Jörn. Narrativa histórica: fundamentos, tipo, razão. In: MARTINS, Estevão de Rezende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora UFPR, 2010. p. 67-98.
- SARAT, Magda; SANTOS, Reinaldo. História Oral como fonte: apontamentos metodológicos e técnicos da pesquisa. In: COSTA, Célio Juvenal; MELO, José Joaquim Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo (Org.). *Fontes e métodos em história da educação*. Dourados: Editora da UFGD, 2010. p. 49-78.
- SCHNEIDER, Inque; WENTZ, Neusa M. E. *Um povo e suas histórias*. Selbach: Prefeitura Municipal/Secretaria de Educação, 1992.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. “O que será o amanhã?” Narrativas, pandemia e interfaces vida-morte. *Espacios en Blanco*, Tandil, n. 31, v. 2, p. 351-364, jul./dez. 2021.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.
- THOMPSON, Paul. *A voz do passado*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- WEBER, Maria Cristina B.; HOLZ, Nilsa M. *A história de Arroio Grande*. Tapera: Gráfica Taperense, 1999.
- WYNNES, Michael George. Children’s participation and intergenerational dialogue: bringing adults back into the analysis. *Childhood*, v. 20, n. 4, p. 429-442, out. 2012.
- ZIZEK, Slavoj. Um golpe como o de “Kill Bill” no capitalismo. In: DAVIS, Mike *et al.* *Coronavírus e a luta de classes*. João Pessoa: Terra sem Amos, 2020. p. 43-48.

Fontes Orais

APARECIDA [44 anos]. [dez. 2020]. Entrevistador: Darciel Pasinato. Selbach, RS, 4 dez. 2020.

Contribuição dos autores: Pasinato: redação e realização da entrevista; Fritsch: revisão final do artigo.

Fonte de financiamento: Programa Nacional de Pós Doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PNPD/Capes).

Conflito de interesses: nada a declarar.

Recebido em 13/07/2023

Versão final reapresentada em 03/01/2024

Aprovado em 06/01/2024