



Educação

ISSN 2177-2185

SOBRE A REVISTA

EDIÇÕES PUBLICADAS

NORMAS

CHAMADA DE TRABALHOS

CONTATO

UNIANCHIETA

Coordenadora/Editora: Profa. Dra. Silvia Vallezi

Revisão de Língua Portuguesa: Profa. Esp. Isabel Cristina Alvares de Souza

Conselho Editorial Interno:

Profa. Dra. Silvia Vallezi

Profa. Dra. Elaine Aparecida Barreto

Profa. Esp. Isabel Cristina Alvares de Souza

Profa. Ma. Karen Alves da Silva

Profa. Dra. Simone Hedwig Hasse

Conselho Editorial Externo:

Profa. Dra. Cássia Aparecida Sales Magalhães Kirchner - Faculdades XV de Agosto –
Socorro/SP

Profa. Dra. Cristina Yanes Cabrera - Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad de
Sevilha/Espanha

Profa. Dra. Eurize Caldas Pessanha - FE/ Universidade Federal da Grande Dourados

Prof. Dr. Izalto Júnior Conceição Matos - Faculdade Tietê - (SP) e FACH - Universidade do
Brasil

Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos - UNESP e Pontificia Universidade Católica (PUC) São
Paulo

Profa. Dra. Maria Ângela Borges Salvadori - FE/USP

Profa. Dra. Maria João Mogarro - Universidade de Lisboa - Portugal

Profa. Dra. Nima I. Spigolon - MEPROF/GEPEJA/GPPES/DEPASE - FE UNICAMP

Prof. Dr. Roney Polato de Castro - GESED - Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Sandra Fernandes Leite - DEPASE / GEPEJA - FE UNICAMP

Profa. Dra. Silvia Alicia Martínez - FE/Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy
Ribeiro

Profa. Dra. Tânia G. Magalhães - GP Linguagem, Ensino e Práticas Sociais e GP Interação,
Sociedade e Educação - Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

<i>Apresentação</i>	4
<i>Relato de Experiência</i> Lilian Messias	6
<i>“Tem alguma atividade para dar?”: Concepções de educação infantil em tempos de pandemia</i>	9
Márcia Lúcia Anacleto de Souza	
<i>Educação infantil e tecnologia: questionamentos e desafios no relacionamento escola e família em meio à pandemia</i>	30
Vanessa Ferreira Pires	
<i>Comunicação, Inovação e Educação em tempos de pandemia</i>	45
Antônio Carlos Valini Vacilotto, Duílio Fabbri Júnior, Fabiano Ormaneze, Gabriela Fiorin Rigotti, Maria A. Almeida, Roberto André Polezi, Verena Carla Pereira	
<i>Socialização econômica e o comportamento econômico da criança</i>	64
Maria Belintane, Valéria Cantelli, Sonia Bessa	

APRESENTAÇÃO

Vivemos hoje uma situação de isolamento social que impôs limites à atuação docente. Nesse contexto vêm à pauta, em caráter de obrigatoriedade, as aulas remotas, e o ambiente virtual torna-se o único meio para que professores e estudantes mantenham suas atividades.

Muitos questionamentos a respeito da educação estão presentes nas mais diversas situações: os professores estão preparados para oferecer atividades remotas com competência e desenvoltura? Como fica a educação infantil, na qual não se pode prever atividades à distância? A flexibilização dos dias letivos será uma alternativa? Como usar a tecnologia como aliada e manter as práticas de combate à exclusão? Como buscar soluções de manutenção para situações socioculturais que deixam de existir em contextos excepcionais? Será possível o retorno à “normalidade”, visto que a premissa da educação é a reinvenção da escola?

A *Revista de Educação*, em seu 11º volume, apresenta alguns debates sobre a situação atual da educação, além de discutir sobre a educação econômica da criança, que deve ser observada não só em tempos de excepcionalidade.

No primeiro artigo, ***“Tem alguma atividade para dar?”: Concepções de educação infantil em tempos de pandemia***, a autora discorre sobre as concepções de educação infantil erigidas em tempos de pandemia e dos discursos que desconsideram interações e brincadeiras como o modo das crianças apreenderem saberes e conhecimentos, tendo como base as práticas instauradas no município de Campinas, SP. Para a autora, as narrativas reduzem as creches a espaços do cuidado e as pré-escolas à preparação para o ensino fundamental.

O segundo artigo, ***Educação infantil e tecnologia: questionamentos e desafios no relacionamento escola e família em meio à pandemia***, apresenta questões acerca das possibilidades de continuidade da Educação Infantil no município de Campinas/ SP, frente aos desafios da Pandemia. Tendo em vista as particularidades dessa etapa da educação, a autora discute os modos pelos quais a escola pode manter ou estabelecer vínculos virtuais em redes sociais de modo a atingir o maior número de famílias possível, considerando as condições econômicas, sociais e culturais em que estão inseridas.

O terceiro artigo, ***Comunicação, Inovação e Educação em tempos de pandemia***, apresenta reflexões sobre as práticas de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pela área de Comunicação e Inovação do UniAnchieta. Discute que, apesar do acréscimo de métodos e materiais necessários às aulas remotas, a aprendizagem não se sustenta apenas pelo meio, o

processo de ensinar e aprender precisa, acima de tudo, estar ancorado no diálogo, na proximidade, na pessoalidade e na confiança entre professor e alunos, o que depende não apenas do docente, mas também carece do apoio de toda a comunidade acadêmica, de aprimoramento das tecnologias e ferramentas e de treinamentos constantes.

O último artigo, *Socialização econômica e o comportamento econômico da criança*, traz uma importante contribuição no sentido de propor condições para o desenvolvimento da *alfabetização econômica* da criança, o que significará um capital humano instruído desde tenra idade em assuntos econômicos. As autoras discutem que as crianças podem constituir qualidade de vida para si e para os outros, tornando-se cidadãs responsáveis, consumidores bem informados, poupadores e investidores prudentes, sendo participantes efetivos na vida econômica, tomando decisões adequadas no contexto de uma conscientização precoce sobre consumo.

Para iniciar, divulgamos um relato de experiência, elaborado pela professora Lilian Messias, mestranda em educação que atua em Reggio Emília, na Itália. As possibilidades detalhadas pela pedagoga mostram que o trabalho virtual no contexto educacional é também atravessado por limites referentes às questões econômicas, sociais e culturais. Nesse aspecto concordamos com Antônio Carlos Dias Júnior e Maria do Carmo Martins¹ (2020, p. 275):

Não precisamos reexaminar celeumas filosóficas datadas ou transcorrer as obras dos gurus da modernidade tardia para vermos que a tecnologia, aqui tomada em seu sentido mais amplo, é também mercadoria e, como tal, opera pela lógica segundo a qual a disponibilidade de determinado bem é universalizável, porém não universal. Ela está lá, mas apenas diferencialmente: parece libertar a quem deve libertar e oprimir a quem deve oprimir, reproduzindo em termos materiais, simbólicos e cognitivos dinâmicas bastante conhecidas (e consolidadas) de dominação e submissão.

Profa. Dra. Silvia Vallezi

Coordenadora da Revista de Educação

Agosto, 2020

¹ Dias Júnior, Antônio Carlos; Martins, Maria do Carmo. Virtualidades e Educação. In.: ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v.22, n.2, p.275-277, abr./jun. 2020.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

As lojas, fábricas e comércios foram fechando suas portas devagar. As fronteiras foram fechadas quando o número de mortos alcançou níveis altíssimos. As escolas das duas regiões mais afetadas pelo vírus, pórem, Lombardia e Emilia Romagna (onde moramos), foram as primeiras a fechar já no mês de fevereiro. Em contrapartida, escolas de outras regiões da Itália só sinalizaram o fechamento em março. Desde então, já passamos de 200 mil pessoas contaminadas pelo vírus e mais de 28 mil mortes.

Mesmo depois de 80 dias de confinamento, o clima ainda está muito tenso. Ainda é surreal olhar pela janela e não ver ninguém passando na rua. Os famosos e lindíssimos centros históricos estão vazios. Infelizmente, demorou muito tempo para que todos acreditassem que a Covid-19 não era só mais uma gripe: muitos tiveram que morrer para que finalmente as pessoas cooperassem e seguissem as regras ditadas pela Organização Mundial da Saúde. Os leitos dos hospitais estão cheios, e profissionais da saúde como médicos, enfermeiros e toda a equipe técnica e operacional que trabalha em hospitais estão trabalhando até o limite da exaustão. Estão em combate!

Assistimos pela TV filas de caminhões do exército levando centenas de caixões, quando estes deixaram de caber nos crematórios da região mais afetada pelo vírus. Pedidos de ajuda foram enviados para as cidades vizinhas, solicitando a cremação dos corpos. Não há velório ou qualquer outra possibilidade de dizer adeus.

Apesar das medidas de contenção terem chegado atrasadas, outras estão sendo colocadas em prática para que o número de mortes diminua. Nesse momento, ficou claro para todos que tudo será diferente daqui para frente. Percebemos que precisamos descobrir novos tempos e espaços. As crianças estão em casa isoladas de suas outras vivências, e tudo o que pensamos como pais e educadores é: e agora?

Maddalena Tedeschi, pedagoga responsável pelas creches e escolas de educação infantil do Município de Reggio Emilia, disse que o fechamento das escolas nos levou a "redescobrir o cotidiano e aproveitar esse tempo 'lento'". Os dias podem parecer intermináveis, principalmente para uma criança pequena. Ansiedade e medos fazem parte do cotidiano, mas acreditamos que essa situação pode também se transformar em uma oportunidade para vivenciarmos com mais qualidade e consciência nosso tempo. Agora, forçados a ficar em casa, podemos nos apossar de um tempo que não sabíamos que tínhamos.

Para enfrentar esse longo período que estamos passando fora da escola, a Reggio Children, o famoso Centro Internacional de Defesa e Promoção dos Direitos e do Potencial das Crianças, criado para aprimorar e fortalecer a experiência das creches e escolas de educação infantil de Reggio Emilia, conhecida na Itália e no mundo como Reggio Emilia Approach, recolheu uma série de propostas e sugestões para construir uma nova vida diária em casa. Professores, educadores, atelieristas das creches e escolas de educação infantil produziram materiais educacionais para continuar mantendo contato com as crianças.

Assim nasceram cinco projetos: “As histórias de espera”, “Tocando juntos em casa”, “A escola vai para casa”, “Rimas infantis entre céu e terra” e “A livraria em sua casa”. Cada um desses projetos possui conteúdo inédito, que começa com a experiência das nossas escolas e foi desenvolvido para crianças e pais.

As propostas e atividades que giram em torno do *resta a casa* (fique em casa) apresentam inúmeras linguagens como desenho, pintura, argila, livros, música, luz e sombra e contação de histórias, destacando-se a *Notte dei Racconti* (uma noite dedicada a contação de histórias), que acontece todos os anos, onde as escolas abrem suas portas a toda a comunidade e os professores narram histórias. Este ano cada família conectou-se a um computador para ouvir as histórias.

Contudo, a proposta que mais encantou a mim e ao meu filho de quatro anos, que somos grandes amantes da culinária da Itália e do Brasil, é com certeza a iniciativa denominada *Cucina di quartiere* (cozinha do bairro), que em Reggio Emilia nasceu como uma oportunidade de conhecer, reconhecer, trocar experiências e tradições, através dessa linguagem universal que é a comida. Essa iniciativa faz parte do projeto FA.C.E. – *Farsi Comunità Educanti* –, promovido pela *Fondazione Reggio Children*. Em virtude da grave emergência sanitária que a Itália está passando, o encontro dominical que acontecia mensalmente na escola de educação infantil *Giobi* foi suspenso. Mas o *Cucina di Quartiere* não parou, foi adaptado aos tempos de pandemia e se tornou digital. Esse projeto fez com que a cozinha de nossa casa se tornasse um ponto de troca, aprendizado, carinho e compartilhamento. É nesse espaço que preparamos pão, pasta, biscoitos, alimentos que, depois de prontos, meu filho compartilha orgulhosamente com nossos vizinhos de prédio.

É claro que a *Cucina di Quartiere* em modalidade online é diferente: as relações durante a pandemia se transformaram; crianças, famílias e chefs que se encontravam uma vez por mês, para cortar, descascar frutas e legumes, amassar o pão, misturar ingredientes, todos juntos em uma imensa mesa, agora se encontram em frente a uma tela de computador dentro

de suas próprias casas. Nesses encontros, famílias e crianças puderam continuar pesquisando, procurando e descobrindo coisas novas juntos. Também tiveram a oportunidade de assistir ao vivo às oficinas criativas da comédia *dell'arte*, na qual fantoches narram suas proezas culinárias, encantando as crianças.

É preciso observar, contudo, que apesar de a Itália ser um país com um bom IDH, o acesso à internet não é universal, principalmente quando pensamos nas muitas famílias de imigrantes que vivem em Reggio Emilia e que em sua maioria, além de não possuírem acesso a uma internet de qualidade, também precisam enfrentar o obstáculo da não fluência na língua italiana. Infelizmente para essas crianças, nada foi pensado até o presente momento. Do outro lado do muro encontram-se as famílias com acesso aos recursos tecnológicos e falantes do idioma nacional; para esse grupo, muitas propostas pedagógicas foram colocadas à disposição.

O momento que estamos vivendo é repleto de dúvidas e incertezas, mas uma coisa que conversamos muito e compartilhamos é o fato de que não devemos mentir para as crianças. Acreditamos que o melhor seja explicar por que as aulas foram suspensas, deixando claro que não devemos negar os nossos medos ou nossas incertezas porque, mesmo implicitamente, podemos transmiti-los para os pequenos em casa. Este é o momento de ter um diálogo justo e transparente com as crianças, esperando que eles continuem nos fazendo grandes perguntas.

Lilian Messias

Mãe do Leonardo

Professora de Educação em Reggio Emilia

Pedagoga

Estudante de Mestrado em Autismo e Transtornos do Desenvolvimento na Faculdade de Educação da Universidade de Modena e Reggio Emilia

**“TEM ALGUMA ATIVIDADE PARA DAR?”: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO
INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Márcia Lúcia Anacleto de SOUZA¹

Resumo: Discorremos sobre as concepções de educação infantil erigidas em tempos de pandemia COVID-19, período em que as creches e pré-escolas suspenderam as atividades. Trata-se de discursos que desconsideram interações e brincadeiras como o modo das crianças apreenderem saberes e conhecimentos. As narrativas reduzem as creches a espaços do cuidado, e as pré-escolas à preparação para o ensino fundamental. Neste percurso, apontamos como a educação à distância descaracteriza esta etapa da educação e apresentamos, enquanto sujeito que participa desse processo², a realidade do município de Campinas/SP, considerando que o caminho ainda está sendo trilhado, e que as reflexões apresentadas são fruto de um contexto social em construção.

Palavras-chave: Educação Infantil, infância, criança, política educacional, pandemia

Abstract: We discussed the conceptions of early childhood education erected in times of pandemic COVID-19, a period in which day care center and pre-schools suspended activities. These are speeches that disregard interaction and games such as the way children learn knowledge. The narratives reduce nurseries to spaces for care, and pre-schools to preparation for elementary school. In this path, we point out how distance education mischaracterizes this age of education, and present the reality of the city of Campinas / SP, considering that the path is still being followed, and that the reflections presented are the result of a social context under construction.

Keywords: Childhood Education, childhood, child, educational politics, pandemic

¹ Doutorado em Educação (GEPEDISC/FE/UNICAMP), Campinas, SP; negramarsea@gmail.com.

² A autora é profissional da Secretaria Municipal de Campinas. Neste sentido, o texto é fruto de reflexões a partir de dentro, não constituindo uma pesquisa, e sim uma reflexão sobre a realidade vivida e observada enquanto Pedagoga da Infância, em consonância às legislações concernentes à educação das crianças de zero a cinco anos nas instituições de Educação Infantil.

Introdução

Este texto tem um contexto muito específico: um tempo de pandemia. Um tempo em que o mundo se debruça em torno da chegada, disseminação, estratégias de segurança e proteção necessárias à manutenção da vida humana. Tempo difícil, inesperado, incerto, para o qual não houve preparo ou suspeita, ao menos de grande parcela da população mundial. Tempo de isolamento social, que aos detentores de algum teto onde possam se refugiar com segurança³, parece mais um sonho ou fruto do imaginário, exceto pelos dados numéricos diários acerca de pessoas contaminadas e/ou mortas⁴.

No Brasil, com a chegada da COVID-19⁵, houve uma mudança na ocupação dos espaços, na convivência com o tempo e, ao mesmo tempo, a tomada de consciência de realidades escamoteadas pelo fluxo instantâneo da vida “lá fora”. No estado de São Paulo, a partir da terceira semana do mês de março vivemos sob a égide de incertezas acerca dos futuros meses: a realidade de famílias desempregadas, escolas fechadas, requisição de auxílios assistenciais, disputas acerca dos discursos que defendem “quarentenas” acirradas ou mais flexíveis, medo de infectar idosos e pessoas de alto risco, ônibus lotados, trabalhadores da área da saúde exaustos, falta de Unidades de Tratamento Intensivo (UTI) nos hospitais públicos, e realização (ou não) de testes.

Nestes meses, com um contingente populacional restrito às suas residências e interagindo virtualmente, observamos também o desnudar de representações sociais acerca de quem somos na condição de país que se sustenta em desigualdades sociais, econômicas, étnico-raciais e de gênero. Um país do preconceito e da discriminação ao pobre, ao negro, ao morador de rua, à empregada doméstica, ao morador das periferias. Restritos ao chamado “lar”, desnudam-se a violência doméstica contra mulheres e idosos, a violência à criança e ao

³ De acordo com a Organização das Nações Unidas, 1,8 milhão de pessoas no mundo vivem em “condições repugnantes de moradia e sem teto”. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/crise-mundial-de-moradia-provoca-violacoes-massivas-de-direitos-humanos-diz-relatora-da-onu/>. Último acesso em 01 jun. 2020.

⁴ De acordo com dados do *Painel Coronavírus*, 515 mil brasileiros foram infectados e houve 29.500 óbitos entre 26 de fevereiro e 31 de maio de 2020. As regiões nordeste, sudeste e norte reúnem o maior número de casos, respectivamente. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Último acesso em 01 jun. 2020.

⁵ De acordo com informações do Instituto Butantan, “o novo coronavírus (SARS-CoV-2), descoberto em dezembro de 2019, faz parte de uma nova cepa de coronavírus (vírus que causa infecções respiratórias em humanos e animais) que ainda não havia sido identificado em humanos. O SARS-CoV-2 causa a doença que foi oficialmente chamada de COVID-19 pela Organização Mundial da Saúde. O nome é um acrônimo do termo “doença por corona vírus” – em inglês Corona virus disease 2019”. Disponível em: <http://coronavirus.butantan.gov.br/>. Último acesso em 01 jun. 2020.

adolescente, o subemprego e a fragilidade da economia nacional. Torna-se evidente que nem mesmo as instâncias governamentais estavam preparadas para o inimaginável vírus, dada a quantidade de normativas, decretos, comunicados e leis orientando, semanalmente, como brasileiros e brasileiras devem agir diante da pandemia. Normativas que, por vezes, se chocam diante de prescrições federais e orientações estaduais e/ou municipais divergentes. Orientações que revelam aspectos da organização e do planejamento das instituições públicas brasileiras contemporâneas diante de um inimigo em comum que almeja atingir nosso bem mais precioso: a vida.

Tomando como ponto de partida essa realidade, somos uma população afetada, com diferentes níveis de intensidade, por orientações em saúde e pela determinação de estarmos longe de aglomerados e seus espaços, dentre eles, as instituições de Educação Infantil. No contexto do Estado de São Paulo e, especificamente, do município de Campinas, desde 16 de março iniciaram-se nas creches e pré-escolas estratégias de comunicação com as famílias e as crianças. Tais estratégias buscam informar e conscientizar sobre a pandemia, o que a partir de 23 de março se desenvolveu à distância, através de contatos telefônicos e virtuais, com a suspensão das atividades presenciais por tempo indeterminado.

Decretada a quarentena através do decreto nº. 20.768, de 16 de março de 2020 (CAMPINAS, 2020a), a Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME) definiu como recesso escolar as duas primeiras semanas seguintes, por meio de resolução SME/FUMEC nº 02, de 26 de março de 2020 (CAMPINAS, 2020b). Assim, enquanto professoras(es) permaneciam em suas casas, com recesso escolar antecipado e compulsório e monitoras(es) e agentes de Educação Infantil também mantinham-se em afastamento para prevenção à saúde pública, representantes dos Núcleos de Educação Descentralizada, coordenadores pedagógicos, supervisores educacionais e técnicos da SME, em teletrabalho, planejavam caminhos a seguir.

Enquanto isso, escolas de educação infantil privadas e escolas de ensino fundamental e médio públicas e privadas, em diferentes municípios paulistas, planejavam a Educação a Distância (EaD). No entanto, em relação à Educação Infantil, observamos um dilema que perpassa, de um lado, a defesa de que educação a distância não cabe a esta etapa educacional – dada a especificidade das interações entre crianças e educadores – e por outro, a demanda e questionamento das famílias sobre alternativas educativas que proporcionem às crianças a ampliação de seus conhecimentos e a ocupação do tempo durante o isolamento social.

Diante desses dilemas para a Educação Infantil em tempos de pandemia, emergem realidades e discursos que afetam o direito à infância e colocam em xeque os princípios e os objetivos da educação em creches e pré-escolas. Tais realidades e discursos são o objeto de análise neste texto, que almeja refletir sobre estas representações sociais mais que oferecer respostas ou encerrar o debate.

Nas linhas seguintes refletimos acerca dos objetivos, significados e princípios da educação das crianças de zero a cinco anos e onze meses, em creches e pré-escolas de qualidade referenciada, num contexto sem precedentes: a pandemia da COVID-19.

Para isso, retomamos aspectos da história da política de creches e pré-escolas no Brasil que, a exemplo da maldição de Sísifo⁶, foi marcada por inúmeras conquistas, mas também por significativas perdas no campo das políticas públicas educacionais. Em seguida, dialogamos com teóricos da infância e documentos curriculares que compreendem a criança como sujeito social e cultural que aprende no tempo presente, de modo que cabe a professoras(es) acolherem seus saberes e ampliá-los, numa dimensão de escuta significativa, que se traduza no cotidiano da infância.

Num terceiro movimento, apontamos o cenário atual, em que surgem questões latentes na educação das crianças em creches e pré-escolas, além de demandas das famílias pelo direito a alimentação, renda, trabalho, moradia, segurança e saúde durante os tempos de isolamento social.

Tais questões e demandas sociais têm desafiado as instituições de educação infantil que, por um lado, são chamadas a reafirmar as especificidades do trabalho educativo que conduzem e o modo como as crianças pequenas se desenvolvem, e por outro, pensam como fortalecer os vínculos com as crianças, as famílias e a comunidade, de tal forma que não infrinjam o direito à infância e os fundamentos dessa política educacional em tempos de isolamento social.

⁶Fulvia Rosemberg realiza uma reflexão acerca da história da política de educação infantil brasileira, desde a década de 1960 até o início dos anos 2000, apontando como os avanços e retrocessos se assemelham ao mito de Sísifo, deus grego condenado a subir a montanha rolando uma pedra que, ao alcançar o topo, rola ladeira abaixo, exigindo-lhe recomeçar a trajetória. De acordo com a autora, as políticas de educação infantil brasileiras neste período são marcadas por avanços conceituais e de atendimento que, a cada reorientação de organismos internacionais na política econômica e social, sofre retrocessos e reformulações que desconsideram a trajetória anterior (ROSEMBERG, 2003).

Educação Infantil de qualidade: uma luta e sua história

A garantia da qualidade da educação infantil é uma luta circunscrita no plano local e mais amplo, marcado por disputas políticas e sociais em torno da concepção do trabalho com crianças pequenas (0 a 5 anos), da própria concepção de criança, do significado da creche e da pré-escola, e do perfil do profissional de educação infantil. As dissonâncias acerca dos discursos em torno da educação para esta etapa da educação nacional são de longa data, ora apontando avanços, ora retrocessos, ainda no século XXI. Sendo assim, estamos distantes de efetivar, na prática, a superação de desigualdades que envolvem a condição de vida das crianças, alocadas na condição de sujeitos socioculturais subalternizados.

Sem a intenção de aprofundar aqui os estudos sobre a trajetória da política pública de educação infantil brasileira, quando retomamos a historicidade do funcionamento das creches e pré-escolas, observamos que o atendimento se inicia com forte caráter assistencialista e compensatório, voltado para as crianças pobres. Rosenberg (2003) relata que em fins da década de 1960, a conjuntura nacional e as pautas políticas das agências internacionais atuantes em países subdesenvolvidos demandavam atenção e controle à pobreza, o que acarretava ações focadas nas instituições educacionais.

A autora descreve que, neste período, os organismos internacionais vinculados à Organização das Nações Unidas incluíram a educação infantil na agenda de políticas de desenvolvimento econômico e social para países “subdesenvolvidos”, como o Brasil. A indicação de ações para implementação revelou a proposta e os princípios que subsidiariam a educação infantil brasileira, e que caracterizariam o atendimento subsequente:

- a expansão da EI constitui uma via para combater a pobreza (especialmente desnutrição) no mundo subdesenvolvido e melhorar o desempenho do ensino fundamental; portanto, sua cobertura deve crescer;
- os países pobres não dispõem de recursos públicos para expandir, simultaneamente, o ensino fundamental (prioridade número um) e a EI;
- a forma de expandir a EI nos países subdesenvolvidos é através de modelos que minimizem investimentos públicos, dada a prioridade de universalização do ensino fundamental;
- para reduzir os investimentos públicos, os programas devem apoiar-se nos recursos da comunidade, criando programas denominados "não formais", "alternativos", "não institucionais" isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na "comunidade", mesmo

quando não tenham sido concluídos ou preparados para esta faixa etária e para seus objetivos (ROSEMBERG, 2003, p. 180).

Neste cenário, a educação infantil que, paulatinamente, ampliava o atendimento caracterizou-se pela assistência às crianças e famílias pobres através da oferta de creches, e a frequência à pré-escola (antigos jardins de infância) como preparatória para o ingresso e desempenho no ensino fundamental. Com baixo investimento público na estrutura e na formação docente, as consequências dessas propostas reverberaram em atendimento marcado pela informalidade das propostas educativas nas creches, o improvisado dos espaços, focando no cuidado, na higiene e na alimentação das crianças das famílias (com foco nas mulheres) trabalhadoras. Em relação à pré-escola, um aspecto relevante foi a implantação de uma pedagogia sem qualquer relação com a especificidade da educação das crianças de quatro a seis anos, atrasando “(...) a construção de um modelo de educação infantil democrático, de qualidade, centrado na criança, isto é, em suas necessidades e cultura” (ROSEMBERG, 2003, p. 182).

Na pré-escola transferiu-se a metodologia de trabalho docente do ensino fundamental sem redimensionar o modo pelo qual as crianças da educação infantil se relacionam com o mundo. Nestes espaços, a educação oferecida implicava, majoritariamente, o controle dos movimentos, a repetição de atividades e conteúdos, a centralidade na figura do/a professor/a. Tratava-se de uma realidade que, inclusive, acarretava a extensão da reprova às crianças da pré-escola e a retenção de crianças com mais de sete anos na educação infantil. Como aponta Rosemberg (2003), neste período, ao expandir um modelo de educação infantil de baixo investimento público, houve impactos bastante negativos para as crianças, pois

- a expansão não significou democratização, mas apenas "demografização";
- a expansão provocou novos processos de exclusão social, pois as crianças de 7 anos ou mais reprovadas no pré-escolar eram mais frequentemente pobres e negras (também um o número de meninos retidos na pré-escola era maior que o de meninas);
- a retenção de crianças tendo 7 anos e mais, pobres e negras, no pré-escolar ocupou vagas de crianças pobres e negras de 0 a 6 anos que poderiam frequentar o pré-escolar (p. 182).

Com a abertura democrática dos anos 1980, os movimentos sociais de mulheres, trabalhadoras e sindicalistas demandaram uma política educacional de educação infantil – entendida como uma política social na qual Estado e sociedade se corresponsabilizavam pela educação das crianças de zero a seis anos (à época) – que definisse as creches e pré-escolas

como um direito das crianças. Paralelamente, estudiosos da infância explicitavam que o modelo de educação infantil em vigor não respeitava a criança, sujeito que vive o presente, que produz sentidos acerca de suas experiências e se desenvolve na relação com outras e adultos propositivos e interessados em suas descobertas. Neste sentido, não cabia mais propor à infância uma educação para o *vir a ser* adulto, nem projetos pedagógicos que concebesssem as crianças como vazias, *tabula rasa* de propostas conteudistas e unilaterais.

Diante do artigo 208 da Constituição Federal de 1988, as crianças são reconhecidas como sujeitos sociais e culturais de direitos, cabendo ao Estado ofertar-lhes educação infantil em espaços planejados, que respeitem suas linguagens e experiências (BRASIL, 1997).

Tornou-se premente ressignificar a formação docente e as propostas pedagógicas, de tal forma a privilegiar a convivência, as interações, o brincar, a relação com o mundo em seus diferentes aspectos, descobertas e conhecimentos. A educação infantil não caberia mais no modelo transmissivo, controlador e cerceador, antecipando o ensino fundamental e se assemelhando a ele, nem ao modelo que traduz um espaço de acolhimento e guarda das crianças. A partir de novos princípios, educar crianças pequenas pressupõe planejamento, registro, organização pedagógica focada no cuidado e na educação de caráter indissociável, além de profissionais habilitados para garantir um trabalho de qualidade e o alcance da política educacional.

Mas a história de conquista da política educacional tem nos mostrado que há um longo caminho a ser percorrido para efetivar os ditames legais e o respeito à infância. Um exemplo são milhares de crianças sem creches e muitas unidades sem adequação predial e curricular, além da presença de profissionais que atuam sem os requisitos mínimos de formação docente para o trabalho em creche – como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), caracterizando o atendimento educacional aos bebês como, majoritariamente, de cuidado (ALVES & PAULA, 2011).

No que tange às pré-escolas, observamos que ainda há espaços que conduzem propostas pedagógicas estruturadas com vistas a preparar para o ensino fundamental. Desse modo, em meio ao que podemos chamar de “avanços” teóricos construídos na compreensão do cotidiano da educação infantil inscritos em diretrizes curriculares nacionais e de alguns municípios, ainda encontramos realidades educacionais, fortalecidas pelo imaginário social, que pressionam a pré-escola a “preparar” para a etapa seguinte.

Concepção pautada no *vir a ser*, as crianças de quatro e cinco anos, sujeitas a uma educação preparatória e acompanhadas por professoras/es com formação ainda marcada pelo

ensino e aprendizagem oriundos do ensino fundamental, tem vivido sob a égide de propostas que tolhem a produção de suas experiências e saberes, de viver o tempo da imaginação e da criação com outras crianças e com o mundo.

A realidade revela uma cisão entre as orientações curriculares nacionais vigentes, alcançadas pela luta em defesa das crianças e suas infâncias, e a efetiva educação oferecida nas instituições de educação infantil. Esta cisão também é produzida dentro da própria política social, que difere entre crianças da creche e da pré-escola o alcance do direito, de tal forma que às primeiras cabe apenas o cuidado, e às demais, planejamentos com foco na educação. Tais retrocessos, em meio a avanços teórico-conceituais, apontam que a política educacional ainda está por se efetivar para todas as crianças. Neste sentido, há um caminho a trilhar para que tanto a perspectiva de pré-escola-antecipatória-preparatória quanto a de creche-cuidado-assistencialista sejam superadas e alcancemos a dimensão na qual todas as crianças são sujeito de cuidado e educação (ALVES & PAULA, 2011).

Transcorridas três décadas da conquista da educação infantil como direito da criança, em tempos de pandemia nos deparamos com representações sociais que ainda concebem esta etapa da educação como espaço de guarda segura da criança (para que o adulto possa trabalhar) ou preparação para o seu futuro. Esses enredos, fortalecidos pela lógica de produção, prestação de serviços e consumo, alocam para um segundo plano a experiência humana em tempos de incertezas e negam o direito de crianças de zero a cinco anos a interagir com o outro, tocar, sentir, ver, experimentar, dialogar no gesto e na palavra.

Atualmente, observamos, a partir de nossas casas, a ameaça a uma política que reconhece o direito ao desenvolvimento integral da criança pela experiência com as pessoas e as coisas, quando ouvimos e oferecemos a elas qualquer suporte que se aproxime de uma educação virtual ou remota. E, neste sentido, rola montanha abaixo a pedra de Sísifo, com discursos que evocam o passado em termos de atendimento assistencial ou compensatório, e também com as tentativas de implantar alguma expressão de Educação a Distância na educação infantil.

Princípios e Objetivos da Educação Infantil Brasileira – conquistas em favor das infâncias

A despeito das narrativas recentes que propõem educação remota ou à distância para as crianças de zero a cinco anos neste período de isolamento social em decorrência da

pandemia COVID-19, os princípios e objetivos da educação infantil em vigor – que orientam projetos pedagógicos, a organização dos tempos e espaços, a gestão democrática e o cotidiano das creches e pré-escolas (BRASIL, 2009), preconizam a educação que só pode ocorrer na interação humana. Como orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil,

Art. 8 A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à **interação com outras crianças (...)**

Art. 9 As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as **interações e a brincadeira(...)** (BRASIL, 2009).

De acordo com as Diretrizes, interações e brincadeiras, entre pares e entre crianças e adultos, são pilares desta educação que se desenvolve em espaços institucionais não domésticos, os quais proporcionam aprendizagens significativas que compreendem a criança como sujeito social e cultural, criativo e produtor de sentidos para as suas experiências no mundo, desde bebê, na relação com outros sujeitos (BRASIL, 2009).

As orientações nacionais dialogam com os mais recentes estudos teóricos, sistematizados a partir da observação e escuta das crianças nos espaços educativos formais e informais, não restritos à escola. Dentre os campos teóricos dedicados a compreender a infância na contemporaneidade, temos a Sociologia da Infância, que redimensiona esta etapa da vida na perspectiva da existência de múltiplas, históricas e situadas formas de ser criança no mundo. Nesta concepção, a infância é uma construção social

(...) produzida e engendrada no interior de uma série de normas, de leis, de medidas, de pressupostos, que vão dos filosóficos aos teológicos, dos jurídicos aos pedagógicos e psicológicos. Estamos também, sobretudo, convergindo com as discussões que problematizam certa naturalização da infância, compreendida como fase de desenvolvimento da criança ou como uma fase biológica do desenvolvimento humano, igualmente sobreposta a todas as crianças (ABRAMOWICZ e RODRIGUES, 2014, p. 464).

Um dos estudos brasileiros que marcam a produção teórica da Sociologia da Infância é o de Florestan Fernandes, datado da década de 1940. Este sociólogo, preocupado com os processos de socialização dos sujeitos, observou coletivos infantis brincando nas ruas de São

Paulo e compreendeu que entre elas eram produzidas culturas infantis caracterizadas por aprendizagens e representações sobre o mundo, relações sociais, raciais e de gênero (FERNANDES, 2004).

De acordo com Prado (2002), em estudo realizado em creche do interior de São Paulo, a cultura infantil é

(...) aquela que se expressa por pensamentos e sentimentos que chegam até nós, não só verbalmente, mas por meio de imagens e impressões que emergem do conjunto da dinâmica social, reconhecida nos espaços das brincadeiras e permeada pela cultura do adulto, não se constituía somente em obras materiais, mas na capacidade das crianças de transformar a natureza e, no interior das relações sociais, de estabelecer múltiplas relações com seus pares, com crianças de outras idades e com os adultos, criando e inventando novas brincadeiras e novos significados (PRADO, 2002, p. 101).

A compreensão de que as crianças, na educação infantil, aprendem não apenas com a mediação do adulto, mas também com seus pares, provoca a sociedade a pensar sobre o caráter insubstituível do processo educativo que ocorre nestas instituições. Só faz sentido pensar em educação infantil com a existência de coletivos infantis que são acolhidos para viverem novas descobertas, linguagens, formas de existir e compreender o mundo que os cerca, mediados por profissionais que ampliem seus conhecimentos e proporcionem seu desenvolvimento integral.

Nessa perspectiva, uma prerrogativa central é a concepção das crianças como sujeitos socioculturais. A partir das observações e análises dos fazeres e dizeres infantis em creches e pré-escolas evidencia-se que “as crianças desde bem pequenininhas são capazes de estabelecer múltiplas relações, são comunicadoras por excelência, são portadoras de histórias, são, enfim, sujeitos de direitos” (FARIA, 2011, p. 14).

Estas concepções teóricas são definidoras dos currículos de educação infantil nacionais e municipais e expressam o caminho para o alcance do direito a uma educação de qualidade referenciada. É o que podemos observar no Caderno Curricular Temático Educação Básica: Ações Educacionais em Movimento (Espaços e Tempos na Educação das Crianças – Volume I), do município de Campinas (SP):

(...) interessa-nos caracterizar a **infância** também como portadora de verdades que devemos nos dispor a escutar, e não significar essa infância apenas como o começo de um processo mais ou menos antecipável e previsível. Interessa-nos, ainda, reconhecer a **criança** como um outro, em

sua singularidade, bem como aceitar a impossibilidade de nós, enquanto educadores, conhecermos todos os seus desejos e saberes, aceitando sua condição de enigma e abrindo espaço em nossos planejamentos para essa consideração (CAMPINAS, 2014, p. 23).

A definição de infância e criança no documento que subsidia os projetos pedagógicos do município traduz-se na abertura às culturas infantis e no redimensionamento do olhar para o que os coletivos infantis em creches e pré-escolas desejam, questionam, pensam, dizem. Esse “enigma” evoca a busca pelo tempo presente da infância, e a organização do cotidiano a partir das “novidades” que as crianças apresentam, as quais estão em sintonia com as questões que atravessam a sociedade.

Nesta trama de ditos, descobertas e enigmas a serem decifrados com as crianças nos tempos e espaços da educação infantil, observamos um diálogo entre o subsídio curricular municipal e princípios, fundamentos e objetivos da educação infantil nacional, que preconizam o respeito ao tempo da infância, seu modo de ver o mundo e aprender sobre ele.

No que tange aos princípios, as diretrizes nacionais afirmam:

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009).

Estes princípios reafirmam a criança como sujeito de direito, que produz cultura e intervém, a seu modo, na sociedade. No entanto, não o faz sozinha, mas em relação com seus pares e com professoras(es) que, a seu lado, garantem que possam: ampliar a dimensão da ética nas relações com pessoas e o mundo; a percepção estética através do acesso a uma multiplicidade de expressões e manifestações culturais; o reconhecimento da diversidade cultural, étnica e racial da nossa sociedade; a percepção de que somos seres vivos em relação com outros e, por isso, cabe preservar o meio ambiente e criar estratégias de manutenção da vida. Nesse sentido, os princípios definidos no trabalho educativo das instituições de educação infantil exigem de todos os sujeitos envolvidos o compromisso com uma educação que altere posturas e discursos em relação à potencialidade da infância.

O princípio estético, que nos diz da “sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão das crianças nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2009), aponta como os adultos devem se posicionar diante das crianças, já que é dessa maneira que elas apreendem o mundo desde bebês. Assim, um princípio nos diz da criança e, ao mesmo tempo, da formação do professor da infância, que é desafiado a resgatar sua dimensão lúdica, brincalhona, aberta aos pequenos objetos, às obviedades do mundo adulto para respeitar e garantir o exercício da cidadania, da autonomia e da criticidade da criança.

No que tange aos fazeres da educação infantil, a própria definição do currículo das instituições, no artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais, explicita que

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Assim, o diálogo com a infância que se produz nas creches e pré-escolas se pauta na ampliação dos conhecimentos a partir de uma perspectiva relacional das aprendizagens, no acolhimento do outro e no seu reconhecimento como sujeito que detém uma história, origem familiar, social e étnico-racial.

As aprendizagens nos espaços e tempos da educação infantil envolvem movimentos, olhares, sorrisos, choros, risadas e silêncios. Trata-se de descobertas produzidas com suportes lúdicos, em salas de referência e áreas livres, em caminhadas pelo bairro, visitas a espaços públicos, durante apresentações culturais, chegadas e despedidas. Nas creches e pré-escolas vive-se a infância com seus saltos, corridas, tropeços, expressões em artes plásticas bi e tridimensionais, organizando e contando os mais diversos materiais. Nestes espaços o faz-de-conta é incentivado com a transformação de cantos em casas e castelos, e corredores em pistas de corrida. Ali as crianças aprendem sobre si e sobre os outros, sobre a diversidade cultural e étnico-racial, sobre relações de gênero, divertindo-se com a representação de papéis sociais em que um rei pode ser acompanhado por duas rainhas, um bebê pode ser cuidado pelo pai, e a criança se torna a leitora de figuras, imagens e palavras para outras.

O cotidiano da educação das crianças de zero a cinco anos é repleto de toques, cheiros, imagens e sons, porque a criança se dá por inteiro no processo de aprender sobre o mundo. Como nos diz Souza (2018, p. 103), as crianças

Aprendem a dimensão do afeto, da brincadeira, da estética, do mundo natural e social, com olhos, ouvidos, sorrisos, risadas, choros, toques, movimentos corporais, ou seja, aprendem com o corpo inteiro (...)

Assim, durante este tempo de isolamento social e suspensão de aulas, caberia indagar se a sociedade compreende o modo pelo qual as crianças aprendem o mundo e se desenvolvem na relação com ele. Afinal, deixamos de aprender quando estamos fora da escola? E quais as expectativas em relação à educação infantil que, de portas fechadas, com professoras(es) e gestoras(es) também em isolamento social, não pode efetivar seus princípios e fundamentos, já que seu pressuposto educacional é o encontro entre corpos que pensam, abraçam, tocam, acarinham e acalantam, porque neste contato aprendem?

A especificidade das creches e pré-escolas pressupõe cuidado, afeto, famílias que chegam e se despedem confiando em profissionais qualificados para educar na dimensão ampla que as crianças pequenas nos exigem. Neste sentido, as crianças são inseridas em processos educativos cujo planejamento envolve a ampliação dos conhecimentos acumulados pela humanidade, enquanto interagem, brincam, se relacionam, aprendem sobre sua identidade pessoal e coletiva e constroem sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Tais aprendizagens exigem espaços adequados, conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil, sobre o modo com o qual as crianças aprendem, seus ritmos, suas linguagens. Por isso, em tempos de isolamento social, a dimensão doméstica encontra inúmeros limites para implantar propostas que busquem se aproximar do planejamento sistemático que ocorre nas creches e pré-escolas. O espaço da casa é educativo, porém de outra natureza. Pode ser um espaço do brincar, do afeto e da experiência, mas diverso daquele em que múltiplas interações e projetos pedagógicos são desenvolvidos.

“Tem alguma atividade para dar?”: crianças isoladas e os sentidos da educação

A reflexão sobre os sentidos da educação em tempos de isolamento social recai sobre todas as etapas e níveis de ensino. Como apontamos na introdução, desde a determinação de quarentenas, tanto a educação básica como o ensino superior suspenderam as atividades presenciais e estão construindo estratégias para minar os efeitos sobre os calendários letivos e os vínculos educacionais através de aulas virtuais, salas de aula virtuais, envio de material

impresso com orientações por canais virtuais ou encaminhamento de sugestões de conteúdos lúdicos digitais para as famílias.

Diante dessas ações, empreendidas para sujeitos que estão no âmbito doméstico, refletimos sobre o sentido da educação como um fenômeno social que constitui o ser humano desde o seu nascimento. Produzida *na e para* cultura, educação ou educações, como nos lembra Brandão (1981), são processos de aprender-ensinar-aprender a vida e o trabalho, a sobrevivência, os significados da própria existência e o modo de atuar sobre o mundo.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida coma educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (BRANDÃO, 1981, p. 7).

Nesse sentido, os sujeitos sociais são perpassados, desde o nascer, por processos educativos concomitantes e anteriores ao ingresso nas instituições formais de educação. Uma criança que chega à creche traz consigo a educação que recebe da família, e também chegam com ela as concepções que os adultos ao seu redor e a sociedade como um todo possuem sobre essa instituição.

Já a educação formal, como inscrito no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, é regulamentada enquanto direito social, dever do Estado e da família para o *“pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”* (BRASIL, 1997). No que tange às crianças de zero a cinco anos, esse direito social lhes é garantido em creches e pré-escolas que tenham como objetivo a construção de propostas pedagógicas segundo orientações curriculares específicas.

Art. 8º. A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 1997).

A educação infantil se constitui por esse conjunto complexo de experiências em torno de saberes e conhecimentos que implicam estar junto, brincar e conviver. A indissociabilidade entre corpo e mente, pensar e dizer, explorar objetos e descobrir suas dimensões caracteriza o *metier* das crianças e o trabalho pedagógico nesta etapa da educação.

Mas vivemos novos tempos. Mal iniciou-se o ano letivo de 2020 e houve a interrupção das atividades, sem que professoras(es), crianças e famílias estabelecessem vínculos presenciais significativos. Transcorridas menos de dez semanas de contato, todos foram lançados para suas moradias, levando apenas as primeiras percepções acerca uns dos outros. Nos Centros de Educação Infantil (CEIs) públicos de Campinas, professoras(es) e gestoras(es) de escolas se viram diante de iniciáticas relações com a comunidade escolar e o desafio de manter vínculos para compreender como as crianças e suas famílias enfrentariam o isolamento, garantiriam saúde, alimentação e segurança e criariam estratégias para lidar, por tanto tempo, com a demanda infantil por movimentos, ludicidade, atenção, diálogo e escuta.

Em meio a esta realidade, a Educação Infantil vem sendo pressionada a responder, de um lado, a um conjunto de demandas focadas na produção e consumo da educação, como se fosse possível oferecer respostas ou encontrar estratégias que transformassem a casa em espaço de educação formal; e de outro, a lidar com as desigualdades sociais que, antes da pandemia, já afetavam as crianças e famílias que tinham nas creches e pré-escolas espaços de alimentação, higiene e segurança.

Voltando à esfera municipal, com a suspensão das atividades presenciais, observamos um amplo envolvimento dos CEIs na manutenção de vínculos mais estreitos com as famílias através de estratégias de contato virtual e telefônico para informar sobre as ações das instâncias em saúde e assistência social. Recentemente, o próprio Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CE/CNE/MEC nº05/2020, que aponta a importância de orientar as famílias sobre cuidados com a higiene e alimentação das crianças, traduzindo a escola como canal de comunicação por meio do qual as temáticas envolvendo outros direitos sociais (saúde, alimentação e renda) são abordadas.

Ao longo desse período, observamos que dentre os canais de comunicação com as famílias, os mais utilizados pelas escolas têm sido as redes sociais (perfis *Facebook*) e o *Whatsapp*. Alguns CEIs, mesmo antes da pandemia, divulgavam suas ações através destes canais de comunicação, seja na dimensão da instituição ou de cada turma. Com o isolamento social compulsório, tais estratégias se ampliaram, criando redes de trocas de saberes acerca do manuseio das ferramentas, segurança digital, privacidade das informações e autorização das imagens. Não sem receios e reflexões, muitas escolas e professoras(es) viram como ferramenta de maior alcance o contato com as crianças e as famílias por meio desses ambientes virtuais.

Desde a suspensão das atividades presenciais, os canais de diálogo virtuais se tornaram *frestas* pelas quais as crianças falam com as professoras. As famílias, por sua vez,

constroem narrativas de como vivenciam o período, apresentando livremente brincadeiras, pinturas, jogos que estão elaborando em casa. Nestes momentos, as mães narram como estão sobrecarregadas diante de demandas concomitantes envolvendo o cuidado com as crianças, a realização das atividades domésticas e as preocupações diante das incertezas de trabalho, renda e alimentação. As crianças dizem das saudades da escola, emocionam-se com vídeos produzidos pelas equipes escolares, nos quais mensagens de “saudades”, “fiquem bem” e “usem máscara e álcool em gel” são anunciadas.

Mas, e as famílias, como representam as creches e pré-escolas enquanto estão fechadas?

Esta indagação mobiliza o texto e retoma o *Sísifo* e seu mito frente aos discursos sobre a creche e a pré-escola durante a suspensão de aulas devido à pandemia, lançando luz sob dimensões que a sociedade ainda não tinha superado, mas que, atualmente, se tornam desafiadoras porque infringem o direito à infância.

Falamos da dimensão assistencialista da creche, vinculada apenas como lugar de guarda, alimentação e cuidado dos filhos e filhas de mães trabalhadoras, que mesmo diante da pandemia precisam obter renda, mas não têm com quem deixar as crianças. E abordamos também a dimensão preparatória e antecipatória da pré-escola, quando discursos como “*Tem alguma atividade para dar?*” mostram, na verdade, a preocupação de adultos com a falta de “atividades” de escrita de letras e números que preparem as crianças para o primeiro ano do ensino fundamental. Somado a estas questões, há o enfrentamento das escolas de educação infantil privadas, que diante da suspensão de aulas, não podem “ofertar” educação presencial e, por isso, são pressionadas pelas condições econômicas e pela relação de mercado estabelecida historicamente com as famílias a criar uma modalidade de educação que não existe na educação infantil.

A realidade traduz um desafio, frente a um ataque diferenciado, marcado pela inserção sistemática das telas na vida educacional das crianças pequenas, concomitante à ideia de que a aprendizagem significativa para elas envolve aprender a escrita de letras e números. Afinal, o que caberia a esta etapa da educação em tempos de pandemia?

Olhamos, novamente, para a experiência do município de Campinas no âmbito das escolas públicas. Diante da suspensão das aulas, o Núcleo de Educação Infantil da SME elaborou uma *Carta de Princípios* (CAMPINAS, 2020c) com nove princípios orientadores para a atuação dos profissionais do Departamento Pedagógico e dos Centros de Educação

Infantil durante o isolamento social. Esta *Carta* subsidia as ações mitigadoras por meio de comunicação remota, a partir dos seguintes princípios:

- 1- É direito da criança viver plenamente sua infância;
- 2- Família e instituições de Educação Infantil compartilham solidariamente a educação da criança de 0 a 5 anos;
- 3- O ambiente familiar e sua dinâmica potencializam experiências para as crianças de natureza diferente das experiências potencializadas na instituição de Educação Infantil e ambas são importantes para a vida da criança, desde bebê;
- 4- As famílias possuem sua rotina e dinâmica próprias, que a instituição de Educação Infantil deve respeitar ao invés de interferir e/ou julgar;
- 5- As ações deflagradas pela SME vão no sentido de nutrir o vínculo entre família e CEI, neste momento em que um esgarçamento das relações está potencializado pela grave crise sanitária e econômica que atravessa o país;
- 6- O projeto pedagógico, as intencionalidades educacionais construídas na relação entre educadores, famílias e crianças de cada CEI, bem como o protagonismo dos educadores constituem-se referências para as tomadas de decisões em relação tanto às ações locais quanto centrais;
- 7- Qualquer ação deflagrada pela SME centralmente e/ou pelos próprios CEIs será acessível a TODAS as crianças matriculadas nos CEIs e suas famílias;
- 8- As ações educacionais que forem desenvolvidas pelos CEIs, com o intuito de manter o vínculo com as crianças e suas famílias, devem estar pautadas nas concepções de infância, criança e educação constantes nos Documentos Curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME).
- 9- O direito da criança à dignidade como pessoa humana e à proteção contra qualquer forma de violência física ou simbólica e negligência permanecerá sendo objeto de atenção da instituição de Educação Infantil (CAMPINAS, 2020c).

Nota-se no texto da Carta a reafirmação de caros princípios que sustentam o direito às crianças a uma educação de qualidade referenciada, e o foco em ações que nutram vínculos neste período de isolamento. No âmbito do cotidiano, as ações deflagradas pelas escolas envolvem sugestões de leitura e brincadeiras possíveis em casa, além da postura aberta ao acolhimento de necessidades das famílias quando esgotadas as propostas lúdicas. As professoras se abrem ao diálogo e escuta das crianças, falam sobre suas expectativas em casa, compartilham o cotidiano, as preferências, memórias e lembranças da infância e do período com as turmas.

Por outro lado, há o desafio de responder às famílias que acionam a escola com propostas caracterizadas por desenhos sobre letras tracejadas e pintura de desenhos prontos e xerocopiados. Outras requerem ideias que alfabetizem, demonstrando preocupação com meninas e meninos que no próximo ano ingressarão no ensino fundamental. E, diante dessas

exigências, fruto de uma concepção preparatória da educação infantil, a própria escola se repensa, indaga sobre sua função e a imagem que produz sobre si ao outro. Afinal, concluímos que não se trata de uma percepção que emerge em tempos de pandemia, mas uma imagem que insiste em dizer à criança que ela só pode “ser” desde que responda aos anseios do adulto, e que só faz sentido ser docente da infância se o ensino de letras e números conduzir o trabalho.

E, diante dos pedidos de “atividades” a distância, a educação infantil responde com brincadeiras, leitura e afetividade. As ações mitigadoras através de canais de comunicação virtuais têm sido implantadas, dizendo à sociedade que a escola está aberta, presente, viva, lembrando as reflexões de António Nóvoa⁷. As sugestões de interações lúdicas, que propõem “a casa como lugar de brincadeira e aprendizado” (TONUCCI, 2020), têm sido encaminhadas, respeitando o tempo da família, silêncios e expressões de preocupação. Alguns desafios a esta comunicação são reconhecidos e problematizados, já que vivemos em uma sociedade da desigualdade em que famílias estão excluídas do acesso a tecnologias e ao ambiente virtual. Além disso, por mais alcance que este vínculo possua, nada substitui o contato presencial, seus cheiros, sabores, sons e movimentos.

Ao pedido da família por “atividades para dar”, a educação infantil pode responder com diálogos sobre possibilidades de estreitar os laços das crianças com o cotidiano, a escuta das histórias da família, o tempo para rever fotografias, o percurso pela casa, o quintal, o olhar para a paisagem através da janela do apartamento e o pensamento acerca das desigualdades que afetam a vida de milhares de crianças que não acessam, nestes tempos, nem imagens, sons ou materiais que lhes mostrem que a escola, apesar de fechada, ainda existe.

Considerações em tempos de incertezas

Ao refletir sobre os princípios da educação infantil, pensar a educação remota em tempos de isolamento social é desrespeitar a criança como sujeito de direitos, que aprende interagindo com outras, mediada por profissionais qualificados. Esta temática retoma antigas reflexões e exigências à política educacional brasileira, pois se a sociedade acredita na

⁷ Reflexão realizada dia 6 de abril de 2020, através de plataforma virtual, sob o título “Conversa com António Nóvoa – A Educação em tempos de pandemia (Covid-19 / Coronavírus)”. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=FNF7i_DpfIo. Último acesso em 2 de jun. de 2020.

possibilidade de educar as crianças a distância, temos um longo caminho a percorrer para compreender como elas aprendem sobre o mundo, inclusive o mundo da leitura e da escrita.

De um lado, é certo que a família não substitui a escola, já que os fundamentos educacionais que sustentam cada uma dessas instituições diferem em propósito e alcance. De outro, os discursos que requerem atividades prontas, cópias e técnicas de escrita exigem que creches e pré-escolas disseminem suas propostas pedagógicas dimensionadas na leitura e escrita significativa, na compreensão do ler como estruturante do domínio do código, na concretude e densidade do mundo material e relacional que exige e instiga a escrever textos, enredos, listas e quantidades.

Assim, num tempo de incertezas, a Educação Infantil é chamada a falar de si, na recusa de propostas que sugiram reproduzir a escola na casa e na aceitação do acolhimento da vida que transborda as moradias. Isso se dá porque revela crianças que observam o mundo ao lado de seus familiares, preocupadas em entender que tempos são estes e porque a escola está fechada.

Sabemos que textos normativos não fazem sentido se não forem transpostos em ações e que no bojo de resoluções e pareceres há disputas políticas, interesses econômicos e pressões do mercado capitalista interessado na educação. Mesmo assim, no contexto da pandemia, recentemente, houve a aprovação do texto do Parecer CE/CNE/MEC nº 05/2020, que, no âmbito da Educação Infantil, reafirma que as escolas “devem considerar que as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem brincando, prioritariamente” e que a “ênfase deve ser em proporcionar brincadeiras, conversas, jogos, desenhos (...)”, além de “orientar as famílias a estimular e criar condições para que as crianças sejam envolvidas nas atividades rotineiras, transformando os momentos cotidianos em espaços de interação e aprendizagem” (BRASIL, 2020).

Ao afirmar o papel da brincadeira nas aprendizagens infantis, compreende-se que não cabe estimulá-las a permanecer nas telas, comprovadamente danosas para o seu desenvolvimento. Brincar é movimentar-se, é interagir com pessoas e/ou materiais concretos. Pautadas nesta perspectiva, às instituições de educação infantil cabe não só dizer à sociedade quais os sentidos do brincar, mas refletir, em tempos de incertezas, como traduz para si a dimensão lúdica no cotidiano.

Referências Bibliográficas

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. SP: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 05 de 01 de junho de 2020**. Dispõe sobre a Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: DF, MEC/CNE/CP. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pecp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 de jun. 2020.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: DF, MEC/CNE/SEB/MEC, 2009.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988**. SP: Saraiva, 1997, 16ª edição.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

CAMPINAS. **Decreto Municipal nº. 20.768 de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre a suspensão de todas as atividades escolares nas unidades educacionais que compõem o Sistema Municipal de ensino de Campinas. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/1197959208.pdf>>. Acesso em: 19 de jun. 2020a.

_____. **Resolução SME/FUMEC nº 02 de 26 de março de 2020**. Dispõe sobre procedimentos pedagógicos e administrativos que devem ser adotados como medidas mitigadoras nas escolas da Rede Municipal de Ensino e nas Unidades Educacionais da Fundação Municipal para Educação Comunitária, Fumec, durante o período de suspensão de atividades escolares de que trata o Decreto nº 20.768, de 16 de março de 2020, na forma que especifica. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/930302319.pdf>>. Acesso em: 19 de jun. 2020b.

_____. **Princípios orientadores para a atuação dos profissionais do DEPE e CEIs durante a o isolamento social devido à COVID19**. Disponível em: <<https://sites.google.com/educa.campinas.sp.gov.br/sme-teletrabalho/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil/propostas-de-trabalho?authuser=0>>. Acesso em: 19 de jun. 2020c.

_____. **Caderno Curricular Temático Educação Básica: ações educacionais em movimento. Volume I – Espaços e Tempos na Educação das Crianças**. Campinas, SP: DEPE/SME, 2014.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004, 3ª edição (1961, 1ª edição)

PRADO, Patrícia D. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. IN: GOULART, Ana Lúcia G. de., DEMARTINI, Zeila B. F., PRADO, Patrícia D. (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, p. 93-111.

ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**, Campinas, SP, vol. 14, n. 1 (40), p. 177-194, jan/abr. 2003.

SOUZA, Márcia L. A. de. Por uma educação antirracista desde a creche! In: TELES, M. A. de A.; SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. G. de. Por que a creche é uma luta das mulheres? São Carlos, SP: Pedro&João Editores. 2018, p. 91-116.

TONUCCI, Francesco. **A casa como lugar de brincadeira e aprendizado durante a pandemia**. Disponível em: <<https://portal.aprendiz.uol.com.br/2020/05/18/francesco-tonucci-casa-como-lugar-de-brincadeira-e-aprendizado-durante-pandemia/>>. Acesso em: 2 jun. de 2020.

EDUCAÇÃO INFANTIL E TECNOLOGIA: QUESTIONAMENTOS E DESAFIOS NO RELACIONAMENTO ESCOLA E FAMÍLIA EM MEIO À PANDEMIA

Vanessa Ferreira PIRES¹

Resumo: Este artigo faz questionamentos a respeito de como haverá continuidade da Educação Infantil frente aos desafios da Pandemia da Covid-19, que impôs isolamento físico e consequente fechamento das escolas na cidade de Campinas-SP, determinado pelas autoridades de saúde. O texto reflete a partir de um currículo a necessidade de priorizar a troca de experiências que se constituem nas relações do cotidiano escolar agora impossibilitado. Discute-se como a escola pode manter ou estabelecer vínculos virtuais em redes sociais que são mais utilizadas por famílias de estratos sociais mais humildes, levando-se em conta o contexto econômico e social familiar prejudicado pelas consequências da pandemia.

Palavras-chave: Educação Infantil. Uso de tecnologias. Relação Família–Escola. Educação na Pandemia. Vínculos Virtuais.

Resumen: Este artículo hace preguntas sobre ¿cómo puede darse continuidad a la educación de la primera infancia frente a los desafíos de la pandemia Covid-19? que impuso el aislamiento físico y el consiguiente cierre de las escuelas en la ciudad de Campinas/SP determinado por las autoridades sanitarias. El texto refleja, un currículum que tiene la necesidad de priorizar el intercambio de experiencias parte de las relaciones escolares cotidianas que ahora son imposibles. Se discute como la escuela puede mantener o establecer enlaces virtuales en las redes sociales más utilizadas por las familias de estratos sociales más humildes, teniendo en cuenta el contexto familiar, económico y social lastimado por las consecuencias de la pandemia.

Palabras clave: Educación Infantil. Uso de tecnologías. Relación familia-escuela. Educación y pandemia. Enlaces virtuales.

¹ Vice-diretora do Centro de Educação Infantil Profª. Zeferino Vaz da Prefeitura Municipal de Campinas. Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas- PUC-Campinas, estado de São Paulo, Brasil- vanessa.pires@educa.campinas.sp.gov.br

Introdução

Historicamente a educação brasileira tem encarado muitos desafios, como a universalização do acesso, viabilidade da permanência, exclusão escolar, condenação ao fracasso propositalmente, seja por políticas públicas, investimentos insuficientes cada vez menores com corte de gastos² e consequente desvalorização de sua importância na sociedade e na formação humana dos indivíduos. Por muitas vezes foi diagnosticada como falida, arcaica, repetitiva, pouco motivadora e até mesmo “doutrinadora” por alguns segmentos político-ideológicos da sociedade. Agora é posta à prova por uma hecatombe de calibre mundial e de profundas transformações em todas as sociedades e suas dimensões.

Este é o desafio do pesquisador da educação na leitura, não sei se agressiva, provocadora ou desanimadora do presente. Trata-se de uma interpretação, cuja tradução, em sentido amplo, diz respeito à periclitante qualidade do ensino que, sob o resguardo de ações governamentais pontuais, focalizadas, têm como plataforma o peso do processo colonizador na organização da sociedade brasileira. Portanto, é na esteira de um processo mental de longa duração que os olhos atentos do investigador, com força de certeza, encontrarão elementos que permitam descortinar permanências, mudanças e resistências, que se refletem na dimensão social das políticas educacionais (DAVID, 2015, p.110).

Além de todos esses desafios superados apenas em parte, estamos amplamente afetados por essa onda de conflitos e problemas gerados pela pandemia da Covid-19, que forçou autoridades governamentais a suspender também as atividades escolares como medida básica para diminuir a velocidade de transmissão da doença.

Mesmo com tantos estudos, discussões, formações a respeito das tecnologias em educação, tentativas e iniciativas isoladas das escolas e dos próprios educadores em relação às tecnologias, há um cenário difícil em que são dados os primeiros passos na então forçosa “implementação da tecnologia” como instrumento imprescindível na aproximação das equipes de trabalho com as famílias e de interação com os alunos no trabalho pedagógico dentro da educação pública.

²INFORMATIVO TÉCNICO Nº 6/2019-CONOF/CD MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: DESPESAS PRIMÁRIAS PAGAS 2014-2018 E IMPACTO DA EC Nº 95/2016 (TETO DE GASTOS) https://download.uol.com.br/files/2019/05/2761014292_educacao.pdf e aprovação da Emenda Constitucional 95, que impôs o congelamento de gastos na saúde e educação por 20 anos.

O esforço insistente da classe trabalhadora da educação é um fator decisivo e em grande parte o responsável pela aproximação e a manutenção dos vínculos, já que, nas palavras de Vitor Paro,

[...] ao falar do ponto de vista dos trabalhadores, assumo como premissa o fato de que, da classe dominante, não se pode esperar nenhuma iniciativa de transformação em favor das camadas dominadas (e, no nosso caso, no que se refere à escola), sem pressão por parte dos interessados (PARO, 1987, p.1).

Trabalhadores que muitas vezes com recursos pessoais e escassos resistindo em meio a toda essa política educacional de atmosfera inóspita de solo desde antes instável, pouco amparado como estrutura pública fundamental.

Focando na Educação Infantil: alguns questionamentos frente à pandemia

É nesta conjuntura de disputas de interesses e obstáculos que a educação básica encontra um grande desafio para redesenhar seus planos, ações de ensino e aprendizagem que sejam significativas para as crianças com tantas dificuldades, carências, abandonos enfrentados por elas e suas famílias. Deste modo, o recorte de estudo proposto coloca a lente na situação da educação infantil da rede pública municipal de Campinas (etapa da educação assumida pela prefeitura e por convênios com organizações não governamentais), valendo-se de observações e vivências que inspiraram esse artigo. Nesse contexto a educação infantil se constituiu em um processo de importantes discussões e conquistas de visões para além do assistencialismo, visões que colocam a criança como “construtora de seu conhecimento” e o professor enquanto “mediador do processo educacional” (CAMPINAS, 2013, p.9 e 10).

Mas pode a educação infantil, vista como direito, ser prestada às crianças em momentos como esse que estamos vivenciando?

De que modo os educadores e crianças regidos por princípios e práticas que dependem da convivência, rotina de coletividade, compartilhamento de experiências em “relações que constituem os sujeitos históricos presentes no cotidiano” (CAMPINAS, 2013, p.13), podem dar conta de alguma tentativa/ alternativa de aproximação virtual com as famílias e contribuir para que as crianças possam ao menos entender dentro de sua realidade o seu lugar e sua importância na família e na sociedade?

Será que em todo esse processo conseguiremos retomar o incessante trabalho de aproximação efetiva entre pais e escola, e participação dos mesmos, na constituição e desenvolvimento como sujeitos e responsáveis por seus filhos numa interação pais e escola agora de maneira virtual?

De que maneira pode-se manter essa proximidade com vistas à ampliação do relacionamento pais e escola, logicamente, considerando as possíveis e profundas transformações sócio-econômico-culturais que a sociedade terá durante e no pós-pandemia?

De que forma continuar a luta contra as situações que novamente escancaram a desigualdade social no Brasil, sobretudo na educação pública, debatida aqui no âmbito da educação infantil, realidade essa refletida diretamente na condição de sofrimento das camadas mais pobres da sociedade?

As tecnologias, no momento, podem ser aliadas numa nova tentativa de aproximação da escola com as famílias?

A partir de uma experiência vivida em um Centro de Educação Infantil em Campinas, tentativas de contato com os pais têm sido feitas até agora de maneira informal, mantendo-se um contato virtual por meio de redes sociais tais como *Facebook* e grupos de *WhatsApp*, redes essas preferidas para comunicação já utilizadas pelas famílias. Os professores enviam mensagens e interagem com os pais e crianças, enviando propostas de brincadeiras e vídeos com músicas e histórias. Os pais socializam imagens, áudios e vídeos das atividades que realizam e da rotina das crianças em casa.

Há o desafio de se criar um pequeno ensaio de como os pais podem, dentro de suas possibilidades e funções na família, trazer conhecimentos, vivências para a roda familiar e partilhar com a ajuda da escola, de maneira mais espontânea e não impositiva, momentos significativos de aprendizagem dentro de seus contextos familiares. Os educadores e a escola certamente sempre estiveram empenhados em tentar descobrir uma forma de chegar aos pais e construir relações e práticas conjuntas, afetivas e efetivas, oxalá para além do virtual, no período pós-pandemia.

Uma proposta pedagógica expressa sempre os valores que a constituem, e precisa estar intimamente ligada à realidade a que se dirige, explicitando seus objetivos de pensar criticamente esta realidade, enfrentando seus mais agudos problemas. Uma proposta pedagógica precisa ser construída com a participação efetiva de todos os sujeitos – crianças e adultos, alunos,

professores e profissionais não-docentes, famílias e população em geral –, levando em conta suas necessidades, especificidades, realidade. Isto aponta, ainda, para a impossibilidade de uma proposta única, posto que a realidade é múltipla, contraditória (KRAMER, 1997, p.7).

Essa reflexão situa-se num momento de afastamento, com mais de 90 dias de isolamento físico, e, claro, não sem acompanhar notícias e previsões catastróficas que alertam, assustam ou cumprem-se na medida em que são creditadas ou desacreditadas pela população e governantes.

Educadores de diferentes realidades discutem em grupos virtuais e redes sociais, partilham experiências pessoais e argumentam com base em apontamentos de importantes teóricos progressos imersos em situações semelhantes às atuais ou estudiosos contemporâneos, indicativos de planos e ações tão necessárias para essa nova conjuntura de futuro incerto, aliados à urgência e à reinvenção da profissão³ enquanto professor que agora está fora da rotina escolar, inserido impositivamente numa situação virtual e que a educação nestes tempos exige.

Essa reflexão nasce de uma particularidade intrínseca ao trabalho na educação infantil compartilhada por tantas escolas e tantos educadores brasileiros que enxergam uma educação infantil que não pode ser enquadrada em regime de Educação a Distância (EAD) e que não está assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação⁴, tampouco pelo Estatuto da Criança e do Adolescente⁵.

Diante da situação exposta, seria possível usar esse tempo de isolamento por ocasião da pandemia de Covid-19 para legitimar uma relação mais próxima com as famílias, começando ou dando continuidade pelos meios virtuais? Consequentemente, não seria também um momento para, junto das famílias, a escola estabelecer pequenas iniciativas envolvendo atividades feitas entre pais e filhos e que poderiam ajudar a construir um ambiente de menos ansiedade, mais serenidade e afetividade em casa nesses tempos difíceis?

Já que a Educação Infantil, por suas especificidades que serão discutidas mais adiante, não pode consolidar um trabalho virtual com as crianças, não seria esse o momento que tanto

³ Conceito debatido pelo Profº Antonio Nóvoa no vídeo-mensagem “Portugal e o Covid-19: Uma mensagem para o devir” disponível em https://m.facebook.com/watch/?v=693336394773962&_rdr. Acessado em 5 de abril de 2020.

⁴ BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

⁵ BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA. Estatuto da Criança e do Adolescente.

esperou-se na educação para revolucionar a relação “família-escola” e passá-la a chamar de “escola junto com a família”?

O uso das tecnologias pelas famílias poderia nesse momento ser ressignificado junto com os educadores como um instrumento importante de vínculo com a escola, e incentivados por ela, uma ferramenta de busca de conhecimentos, conscientização e seleção de informações. Não seria essa uma oportunidade para mostrar à família que a tecnologia pode ser usada de uma maneira mais proveitosa?

Há questionamentos também a respeito da postura quanto ao uso das tecnologias pelos pequenos, muitas vezes usada de forma nociva, como apontam muitas pesquisas a respeito da exposição a telas e outras consequências⁶, e pelas famílias num sentido de usar a tecnologia para buscar formas benéficas de interação com esses dispositivos eletrônicos, instigando os sujeitos a uma consciência e atitudes críticas frente à realidade e aos desafios?

Não estaria incluso em toda essa problemática da pandemia um processo de metamorfose da educação tão desejado e tão necessário para os indivíduos no século XXI, mesmo que mediado virtualmente?

Não seria esse o momento também de engendrar um movimento dos trabalhadores da educação que encabece uma reviravolta no sentido de apresentar a educação como um bem comum da humanidade estabelecido principalmente em espaço público como uma forma de superação das desigualdades na educação brasileira?

Outra questão que se faz necessária num contexto de terceirizações e privatizações nos serviços essenciais, como saúde e educação, é no sentido de que boa parte dos Centros de Educação Infantil já são gerenciados por ONGs e organizações sem fim lucrativos, como parte de uma política da transferência da gestão de escolas públicas para o setor privado, e outras iniciativas da administração no sentido de oferecer *vouchers*⁷ em escolas infantis particulares para suprir a falta de vagas nas creches municipais.

Além disso, utilizam-se plataformas de trabalho virtuais administradas por empresas privadas de acesso à internet, redes sociais de livre acesso disponibilizadas, e que não se sabe

⁶ Recomendo a leitura do artigo de Valdemar Setzer a respeito dos efeitos negativos da tecnologia para crianças, adolescentes e adultos. Disponível em <https://www.ime.usp.br/~vwsetzer/efeitos-negativos-meios.html>. Acesso em 15 de maio de 2020.

⁷ Como versa a LEI Nº 15.850, de 16 de dezembro de 2019 que institui o programa "Creche para Todos" na educação infantil no município de Campinas e dispõe sobre a contratação de instituições privadas de educação infantil. Disponível em <http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/1383797470.pdf#page=1> Acesso em 18 de maio de 2020.

ao certo como são armazenados dados. E tudo o que é produzido, debatido, organizado pelos educadores, fica disponível nessas plataformas. Não haveria um interesse dessas empresas em fornecer serviço em “parcerias público-privadas” que, na posse de dados, pudessem operacionalizar/ racionar/ otimizar apresentando formas mercantis um serviço “mais eficiente”, como dizem, para desvalorizar o setor público e forçar mais ainda a privatização do mesmo? Como nos alerta Theresa Adrião:

Tais processos de transferência da gestão educacional para setores privados assentam-se na possibilidade de introdução de sistemáticas de monitoramento sobre o trabalho pedagógico e sobre as atividades escolares tendo em vista a promessa de geração de informações para qualificar a tomada de decisão e a melhoria dos sistemas de ensino (ADRIÃO, 2018. p.19)

Dada a complexidade e profundidade das questões que surgem durante nossas reflexões, não temos a pretensão de responder a essas perguntas nessas poucas linhas e, sim, abrir um espaço para provocar uma reflexão que apareceu muitas vezes na trajetória educacional brasileira, e que em contextos como este se faz latente e positivamente nos incomoda e norteia.

Contatos pelas redes sociais: uma breve reflexão de efetividade e afetividades

Alguns pais que antes demonstravam desinformação a respeito de uma rotina das crianças na escola, agora confinados, começam a se atentar mais a respeito da importância da escola na vida da criança e do olhar profissional para o desenvolvimento dela.

É inegável que a escola não pode mais ser vista só como “um lugar para deixar as crianças” enquanto as famílias saem para o trabalho. A escola de Educação Infantil precisa ser ressignificada nas consciências das famílias como o lugar mais importante para se estar depois do lar, lugar esse em que as mães e pais trabalhadores podem confiar seus filhos, podem acompanhar o desenvolvimento deles, podem participar de tudo o que lhes é garantido como direito e podem construir com os educadores uma escola mais inclusiva e mais próxima das necessidades de todos.

Além desse “lugar para deixar o filho”, há visões que reduzem ou descaracterizam a essência da Educação Infantil, que antes vista como assistencialista ou desconectada da família por vários motivos, também coloca-se como “preparação para o ensino fundamental”,

que destoa totalmente da proposta colocada pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil de Campinas (citada mais adiante).

Em parte, isso reflete o resultado da pouca informação que é passada aos pais no rápido ato da matrícula ou em reuniões de pais e educadores, e até mesmo por desinteresse da família em conhecer o projeto político pedagógico da escola e as especificidades da Educação Infantil para as crianças que frequentam os centros de educação infantil.

Muito disso confirma-se a partir de solicitações que os pais têm feito por atividades de escrita, entendendo que o filho em fase de pré-escola precisa preparar-se para o ensino fundamental e preocupando-se em tentar ensinar “as atividades de escrita e leitura de letras e números” em casa para os filhos que no ano que vem estarão nas salas de primeiro ano do ciclo de alfabetização.

Antes mesmo da determinação de isolamento social, havia uma forte preocupação dos educadores e setores de acompanhamento e assistência a respeito de crianças em situações de vulnerabilidade afetiva e social, em que a escola era essencial para observá-la e garantir sua infância como direito. Nota-se um indicativo brutal da desigualdade social brasileira que mostra famílias abastadas, organizando a rotina de infinitas atividades escolarizadas tradicionais para seus filhos, e famílias das classes trabalhadoras, tão preocupadas com o sustento que sequer conseguem pensar em situações de entretenimento, cuidado e até de segurança para suas crianças.

Muitas famílias também não possuem computador com acesso à *internet*, com *modem* e *wi-fi*, e os *smartphones* acabam sendo um meio mais fácil e rápido para obter informações nas redes sociais e nos aplicativos de mensagem, que são os preferidos das classes mais populares para se informar e se entreter. Por isso fica claro o papel da escola de reformular a maneira de chegar até os pais, de conhecer e aproveitar seu estilo de lidar com o meio digital e uma forma de estar em contato com as famílias:

Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade (BRASIL, 2020, p. 36 e 37).

Um bom motivo está posto pela pandemia que nos faz, enquanto educadores, pensar em atividades informativas sobre a COVID-19 para serem disponibilizadas à família, bem

como abordar com as famílias e crianças o tema do coronavírus e isolamento social por meio de histórias, atividades e brincadeiras.

Infelizmente também se identificam manifestações de diminuição da importância da escola, colocando educadores como meros “transmissores de conhecimento”, em que o professor transmite o que sabe para a criança sem que ela opine ou faça qualquer contribuição e que seja passiva em relação a qualquer assunto. O professor hoje não pode desconsiderar as experiências das crianças, que certamente colaboram na construção de projetos e situações de aprendizagem. A criança é um sujeito ativo de sua aprendizagem, e o professor é quem media essa construção de conhecimento. O educador deve saber que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

De fato, o senso comum difundido de que “qualquer um pode ensinar em casa” numa situação que alude ao *homeschooling* vai recebendo um novo significado, visto que boa parte dos pais começou a entender alguns compromissos gerados por uma escolha como essa, até mesmo na educação infantil. Há um início de consenso a respeito da importância da profissão docente, a partir de perguntas: “como vocês conseguem ensinar 30 crianças numa sala, se eu não aguento passar a matéria com meu filho em casa sozinho?”

Em uma realidade de Educação Infantil, que baseia seu trabalho pedagógico em interações, onde o currículo em permanente construção que “nos remete diretamente à ampliação e extensão deste conceito, entendendo-o agora como o processo responsável pela humanização” (CAMPINAS, 1998, p.39), é muito complicado discutir termos como “distância” e “virtual”, pois o “currículo é construção e se dá nas relações” (CAMPINAS, 2013, p.14) entre as crianças junto com seus educadores.

A educação infantil é concebida no cotidiano das relações, na produção de cultura por meio da convivência, na produção de saber na relação com os pares, nas atividades propostas e nas experiências que cada um traz de sua história de vida, de sua trajetória, de sua identidade, na mediação profissional do educador, como versam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI na concepção de proposta pedagógica dessa etapa da Educação Básica, “[...] possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas” (BRASIL, 2009).

As tecnologias são importantes como um dos inúmeros meios de interação das crianças com o mundo, mas não podem ser consideradas como essenciais na aprendizagem dos pequenos. A tecnologia nessa etapa da vida das crianças que estão na educação infantil não oportuniza as riquíssimas interações que ela teria no espaço da escola.

Mesmo que a escola proponha virtualmente as brincadeiras, atividades diferentes que possam ser realizadas pelas famílias, há um consenso de que essas atividades limitam-se às experiências vividas em família que podem ser ricas também, mas que não terão a intencionalidade⁸ educativa do espaço escolar, o olhar pedagógico da professora que “ensina a brincar”, o aprendizado do coleguinha diferente que tem vivências familiares diferentes, o cheiro, o sabor, as cores, os barulhos e a textura da areia nas brincadeiras do parque: “O modo poético é como a criança expressa seu jeito simultaneamente particular e universal de ser e estar no mundo, seu jeito de falar do mundo como uma maneira de falar de si” (RICHTER *apud* CAMPINAS, 2013, p.16).

Caminhando se faz o caminho

A partir desse entendimento, a rotina é fundamental no encontro com as crianças para desenvolver as atividades, para que elas também possam contribuir com a própria construção de identidade e como sujeito colabora também com o outro, como versam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil em seu Artigo 4º, que define a criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Há que se ter em mente tudo o que significa a interação no espaço da escola, estar com os adultos educadores, atividades intencionais, espaços de letramento em que tudo é aprendido, tudo é descoberto. As tecnologias nesse momento são importantes para manter

⁸Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2018, p. 39).

um contato e interação com as crianças e suas famílias, não com a mesma intensidade do que é realizado na escola, mas no trabalho incessante de conexão da escola e sua comunidade.

É necessário reconhecer que não há uma oportunidade mais preciosa que esse momento para aproximação dos pais, ou pelo menos de boa parte deles, e juntos refletir o papel da escola e a necessidade de reconhecer a importância dela na vida da família e principalmente na vida das crianças. Além do mais, “se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras” (PARO, 1987, p.2).

No momento tão complicado de uma pandemia de extensão mundial, aprofundada por uma crise política no país com consequências econômicas desastrosas refletidas nas múltiplas realidades das famílias brasileiras, encontra-se também uma guerra de informações, desde um volume pesado de notícias difíceis até *fakenews*, e a escola, mesmo “afastada” fisicamente de seus atores, se faz fundamental nas reflexões do momento presente.

Escola percebida como um espaço de criação de significados, desconstrução de paradigmas, e a partir das experiências vividas com as famílias, e de reflexões do que tem sido seu papel na vida das crianças, apontar indicativos mais significativos do que poderia ser e muito mais: construir um entendimento junto com a comunidade de qual escola queremos para as crianças que serão agentes transformadores da sociedade.

Também se apresentam os desafios para encontrar soluções e o pensar pedagógico no contexto infantil fora da escola e até referências bibliográficas de educação em contextos como os atuais que possam nortear as ações da escola em seu papel social e cultural fundamental na vida da sociedade, sobretudo das classes trabalhadoras e dos mais empobrecidos.

É neste sentido, portanto, que vejo a necessidade de a escola organizar-se democraticamente com vistas ao alcance de objetivos transformadores (quer dizer: objetivos articulados aos interesses dos trabalhadores). E aqui subjaz, portanto, o suposto de que a escola só poderá desempenhar um papel transformador se estiver junto com os interessados, se organizar para atender aos interesses embora nem sempre conscientes das camadas a quem favorece essa transformação, ou seja, das camadas trabalhadoras (PARO, 1987, p.3).

É por isso que escola tem o dever de não abandonar as crianças e suas famílias em qualquer necessidade que apresentem, é preciso deixar um canal aberto, estabelecer maneiras de estar em contato, organizar reuniões virtuais no intuito de interagirem, com momentos para

as crianças mostrarem seus brinquedos, animais de estimação, comentarem sobre suas rotinas em casa. A escola precisa estar presente neste momento tão complexo na vida das famílias.

As famílias têm em suas mãos um momento precioso para passar mais tempo com suas crianças e uma oportunidade ímpar para desenvolver a autonomia dos filhos, envolvê-los em pequenas tarefas domésticas, recolher os brinquedos, organizar o espaço de dormir, ensiná-los receitas simples na cozinha, cuidar das plantas e dos animais de estimação, ajudar na separação dos recicláveis e, nessas tarefas, acabar por fortalecer vínculos familiares.

Esse também é o momento de mais uma vez a escola resgatar a identidade da família, de orientar os pais a reunirem-se na sala, contarem histórias de família, de sua origem, de porque o avô decidiu mudar para essa cidade, de conversar sobre os antepassados, de observar fotos antigas e reparar nos traços dos bisavós indígenas, afrodescendentes, imigrantes europeus, o que viveram em suas épocas enquanto pessoas que foram escravizadas, fugidas do holocausto, de situações de rigidez, conservadorismo, preconceito racial, fome, falta de trabalho, busca de novas oportunidades que fizeram pessoas separarem-se de suas famílias, e tudo o que isso significa para a realidade da própria família hoje em dia.

A especificidade do trabalho pedagógico da educação infantil beneficia-se bastante dessas práticas em que as famílias orientadas ou não pela escola realizam o diálogo entre pais e crianças, oportunizando um espaço íntimo em que a criança vai concebendo sua identidade, aprendendo mais a respeito de sua aceitação e sua importância dentro da diversidade da sociedade brasileira. Nesses tempos, são oportunidades que a família pode criar para fortalecer seus vínculos afetivos.

As preocupações econômicas, o ritmo pesado nas relações de trabalho e no cotidiano dos pais, têm desestimulado situações de interação com as crianças. Isso favoreceu nos pais um distanciamento das lembranças infantis ou até mesmo uma diminuição de sua importância por aqueles que não puderam vivê-la de forma significativa ou dos que foram duramente privados dela. Infelizmente essas condições acabam suprimindo a “criança interior” de cada um.

A escola também pode ser educativa na vida nesse resgate de um ambiente familiar que favoreça a brincadeira dos pais com os filhos, que resgate esse gosto pelo clima familiar alegre e de bom relacionamento, quando orienta, aponta alternativas, sensibiliza-se e acolhe receios, dúvidas e sugestões, quando faz perguntas intencionais que auxiliam na reflexão da realidade e na resolução de conflitos, quando ensina novas brincadeiras, quando ensina a

ouvir ou atentar-se a uma reação da criança, quando ensina os pais que há muito significado nos tons do balbuciar dos bebês, no brincar dos pequenos, nos brinquedos que constroem.

Considerações finais

A educação hoje precisa de educadores que vivam intensamente o seu tempo presente, e esse tempo de pandemia tem revelado o quanto a escola é importante na vida dos próprios educadores, das crianças, na vida das famílias e na constituição da sociedade. O educador de visão emancipadora não só constrói o conhecimento junto com as crianças, mas pode colaborar para a formação cidadã das pessoas desde a mais tenra idade.

A educação infantil em suas especificidades não pode oferecer à distância um atendimento que necessita da coletividade infantil para ser construído, da mediação direta dos educadores para ser desenvolvido, das sinergias que a rotina e o cotidiano de escola asseguram e possibilitam o fazer pedagógico que se estabelece um com o outro.

A partir das perguntas e reflexões apresentadas, tendo em mente que mesmo distante das crianças e suas famílias, a escola precisa ser referência para sua comunidade, ainda que seja de forma virtual. Se a escola não fizesse esse papel de aproximação virtual, de contato, não se mostrasse aberta para ouvir as famílias, abandonasse sua concepção à limitação da escola somente como um espaço físico pode desenvolver o pedagógico e, mais, não unisse os educadores na esperança de pensar hipóteses ou de estudar assuntos que antes não eram aprofundados, não compartilhasse dúvidas, receios e experiências de empatia, o risco de colaborar para o aumento das desigualdades na educação seria tremendo. Há chances de atenuar prejuízos, há chances de “fazer da queda um passo de dança”.

É preciso manter vivo o movimento de aprendizado e descoberta inspirado pelo mundo infantil que pode apontar muitos caminhos para o fazer pedagógico e função social, com muito cuidado e empenho para que tudo isso que todos estão passando, esse tempo de distanciamento não seja em vão, não seja de restrição de contato e sim de oportunidade de aproximação, de construção de novas relações, de novos entendimentos na perspectiva de manutenção de vínculos, descobertas de novos e atualização de afetos, nesse momento que ameaça a vida e ao mesmo tempo dá a chance de trazer novas atitudes e novos olhares um para com o outro.

Mais uma vez, fica evidente que o papel da comunidade que pensa junto, aprende junto com a escola, é fundamental na construção de uma nova educação. A comunidade vem com suas experiências, com sua sabedoria, com sua história, com sua identidade, e a escola oferece suas referências, seu saber, suas ideias e fazeres balizados pelo conhecimento científico e práticas reflexivas dentro de sua importância histórica. O tempo que se seguirá no pós-pandemia exigirá bastante da criatividade de todos, seja das competências emocionais da equipe, seja na importância do cuidado, seja na resolução criativa de problemas e no pensamento de novas práticas pedagógicas.

Referências Bibliográficas

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e Formas da Privatização da Educação no Brasil: Caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>. Acesso em: 31 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular- BNCC**. Homologada em 14/12/2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI**, Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 5 maio 2020.

_____. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em maio 2020.

_____. **ECA. Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal n. 8069/13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em maio 2020.

_____. Ministério da Educação. **INFORMATIVO TÉCNICO Nº 6/2019-CONOF/CD: DESPESAS PRIMÁRIAS PAGAS 2014-2018 E IMPACTO DA EC Nº 95/2016 (TETO DE GASTOS)** Disponível em: https://download.uol.com.br/files/2019/05/2761014292_educacao.pdf. Acesso em: 30 abr. 2020.

CAMPINAS. **Currículo em Construção**. Secretaria Municipal de Educação, Campinas, 1998.

_____. **Diretrizes Curriculares Da Educação Básica Para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação.** SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Miriam Benedita de Castro Camargo, Heliton Leite de Godoy, orgs. Campinas, 2013.

_____. **Programa “Creche para todos”** Lei municipal Nº 15.850, de 16 de dezembro de 2019. Disponível em <http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/1383797470.pdf#page=1> Acesso em: 18 maio 2020.

DAVID, Célia Maria. et al., orgs. **Desafios contemporâneos da educação.** São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. **Desafios contemporâneos** collection, Disponível em <https://static.scielo.org/scielobooks/zt9xy/pdf/david-9788579836220.pdf> Acesso em: 31 maio 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra. 1996.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, n. 60, dez. 97 Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a1.pdf>. Acesso em: 31 maio 2020.

NÓVOA, Antonio **“Portugal e o Covid-19: Uma mensagem para o devir”** disponível em https://m.facebook.com/watch/?v=693336394773962&_rdr. Acesso em: 5 abr. 2020.

PARO, Vitor H. A Utopia da gestão escolar democrática. Publicado inicialmente em **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 51-53, fev. 1987. Disponível em <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/a-utopia-da-gest%C3%83o-escolar-democr%C3%81tica.pdf>. Acesso em: 31 maio 2020.

SETZER, Valdemar. **Efeitos negativos da tecnologia para crianças, adolescentes e adultos.** Disponível em <https://www.ime.usp.br/~vwsetzer/efeitos-negativos-meios.html>. Acesso em: 15 maio 2020.

COMUNICAÇÃO, INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Antônio Carlos Valini VACILOTTO¹
Duílio FABBRI JÚNIOR²
Fabiano ORMANEZE³
Gabriela Fiorin RIGOTTI⁴
Maria A. ALMEIDA⁵
Roberto André POLEZI⁶
Verena Carla PEREIRA⁷

RESUMO: Com a crise resultante da pandemia e as medidas de isolamento social, docentes precisaram repensar suas ações. Suscitado pela adaptação ao novo cenário e realizado a partir das experiências neste período, este artigo apresenta reflexões sobre as práticas de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pela área de Comunicação e Inovação do UniAnchieta. Sem ter o distanciamento temporal necessário a conclusões, o único ponto indiscutível é que, mesmo com o acréscimo de métodos e materiais necessários às aulas remotas, não se pode perder de vista que a proximidade e a confiança na relação professor-aluno continuam a ser condição essencial ao aprendizado.

Palavras-chave: Comunicação e Inovação. Educação Superior. Isolamento Social.

ABSTRACT: With the crisis resulting from the pandemic and the measures of social isolation, teachers have had to rethink the iractions. This paper is motivated by the adaptation efforts to the current scenario and the singular experiences this period has offered, and presents reflections about the teaching, research and extension practices developed by the Communication and Innovation area of UniAnchieta. While we don't have the time distancing required for conclusions, it remains indisputable that proximity and trust in the teacher-student relationship continue to be an essential condition to the learning experience, even with the additional methods and materials required to power for remote classes.

Keywords: Communication and Innovation. University Education. Social Isolation.

¹Doutor em Educação pela FE/Unicamp. E-mail: antonio.vacilotto@anchieta.br

²Doutor em Linguística pela UFSCar. E-mail: duilio.junior@anchieta.br

³Doutor em Linguística pelo IEL/Unicamp. E-mail: fabiano.ormaneze@anchieta.br

⁴Doutora em Educação pela FE/Unicamp. E-mail: gabriela.rigotti@anchieta.br

⁵Mestra em Educação pela PUC-Campinas. E-mail: maria.almeida@anchieta.br

⁶Mestre em Educação pela Unisal. E-mail: roberto.polezi@anchieta.br

⁷Doutora em Multimeios pelo IA/Unicamp. E-mail: verena.pereira@anchieta.br

Introdução: da crise ao momento de aprender

Uma situação de crise caracteriza-se como a “interrupção do curso regular e previsível dos acontecimentos”. (FGV, 1987, p. 284). Essa interrupção da normalidade na vida prática denota, a princípio, um momento ruim, como se aquilo que estava em ordem, agora, tivesse ficado em desordem, em desacordo. Esse pensamento recebe nova roupagem em 1995, quando o professor Octavio Ianni⁸, em curso ministrado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), aborda a questão a partir da ideia de que a crise é um momento de criação, em que se abandona a inércia em busca de soluções, de novas ideias e oportunidades. Assim, esse conceito de crise representa um momento de repensar a vida, as atitudes, a profissão, os relacionamentos... o agir, enfim, com tudo e com todos.

Foi uma situação como esta a que professores, de todos os níveis de ensino, estiveram sujeitos pouco tempo depois do início do ano letivo de 2020, com a crise resultante da pandemia do Coronavírus: imediatamente após a adoção de medidas de contenção da propagação do vírus, como o isolamento social, os docentes precisaram repensar suas atividades pessoais e profissionais, além das práticas em sala de aula. Momento inusitado que, por outro lado, representou, a exemplo do que propõe Ianni, uma oportunidade de aprendizado urgente e de profundas reflexões sobre temas como práticas docentes e os processos de ensino-aprendizagem.

No momento em que atravessamos, a comunicação, a inovação e a educação precisam ser tratadas como prioridade máxima. A Organização Mundial da Saúde (OMS) chama a atenção, por exemplo, para a grande circulação de notícias falsas sobre o novo coronavírus. Diversos países já adotaram medidas para enfrentar esta *infodemia* e nós, docentes, acreditamos que precisamos ultrapassar os limites de nossas práticas e conteúdos, (re)pensando metodologias e o uso de ferramentas, além de informar e formar a comunidade acadêmica sempre a partir de um ponto de vista acadêmico-científico.

Este artigo, escrito pela coordenação e por professores dos cursos de Publicidade e Propaganda, Design Gráfico e Gestão de Negócios e Inovação do Centro Universitário Padre Anchieta (UniAnchieta), apresenta um relato descritivo, de caráter empírico, realizado a partir das experiências desenvolvidas pelos autores durante o período de isolamento social e das

⁸ Essa reflexão foi desenvolvida na disciplina HS050 - Teoria Sociológica, oferecida na pós-graduação stricto sensu, no IFCH, Unicamp, no primeiro semestre de 1995.

reflexões suscitadas pelo processo de adaptação ao novo cenário. As alterações da ordem aqui descritas foram necessárias não só para garantir a quantidade de dias do semestre letivo, como também para atender às normatizações do Ministério da Educação (MEC) no que tange à instauração das aulas remotas, e do Ministério da Saúde e Organização Mundial da Saúde relativas às medidas de isolamento social.

Destaque-se que, apesar das concessões realizadas pelo MEC diante da atipicidade da situação, o papel das instituições de Ensino Superior não havia mudado. Era necessário garantir o acesso ao conhecimento e a formação profissional e humana adequadas. Além disso, a Constituição de 1988, em seu artigo 207, determina que as universidades devem obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o que amplia ainda mais o desafio aqui apresentado. Já que, quando da promulgação da Constituição Cidadã, a partir da qual emerge a discussão sobre a função do ensino superior para com a sociedade, surge uma maior demanda de diálogo entre os diversos setores da sociedade e o espaço acadêmico, entendido como um espaço prioritário de produção de conhecimento.

Diante da nova situação de crise, imediatamente, a primeira alternativa encontrada – que parecia óbvia e, ao mesmo tempo, completamente moldável – era a utilização das tecnologias de comunicação e informação (TICs), que há tempos já estão sendo paulatinamente introduzidas em todos os níveis de Ensino, para a ativação de aulas à distância. No caso do Ensino Superior, as disciplinas – e até cursos – oferecidos em formato EaD poderiam parecer a solução para a situação que se apresentava. Essa obviedade, no entanto, mostrou-se insuficiente, e a adaptação dos conteúdos e metodologias demandou criatividade e uma série de novos (des)limites nos processos educacionais. Assim, também se pretende com este artigo discutir como seria a relação entre educadores e educandos dentro destas plataformas digitais em um cenário de isolamento social e atividades educativas remotas.

Nesta breve introdução à questão, resta dizer que não adentraremos às questões – de suma importância, mas de exploração complexa – relativas ao acesso e às dificuldades de entendimento e uso das tecnologias e plataformas digitais, tanto por parte de docentes quanto, e sobretudo, por parte dos alunos. Assim, sinalizamos apenas o exímio pensamento crítico levantado sobre esta questão por Santos (2020), quando diz que “qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros e impossível para um vasto grupo de pessoas” (p. 15), para que esse importante aspecto, necessário às

discussões sobre as relações de ensino ancoradas em metodologias não presenciais, não pareça de todo sublimado.

Um novo contexto: do óbvio ao obtuso

Após a suspensão das aulas presenciais, ocorrida em meados de março, a mudança imediatamente notada foi o fato de que a aula mudou de ambiente para professores e alunos dos cursos presenciais que, até então, tinham no máximo 40% de suas atividades realizadas em ambiente digital, conforme prevê a Portaria 2.717/2019, do MEC. No lugar de se realizarem nas salas de aula da faculdade, na qual os alunos se encontravam entre eles e com o professor, as aulas passaram a acontecer em ambientes virtuais. Em poucos dias, os alunos passaram a entrar em plataformas e aplicativos para participar das aulas.

Em pleno século XXI, poderíamos supor essa realidade como natural; porém, não foi assim que se mostrou! Ainda hoje, o ambiente virtual parece ficar restrito aos cursos e disciplinas EaD. Para os cursos presenciais, a aula acontece na sala de aula tradicional, apesar da introdução de sistemas virtuais de apoio, utilizados pelos docentes e pelos auxiliares de ensino para alocarem salas, pedirem por recursos tecnológicos e formalizarem planejamentos e contagens de notas e faltas. Nas aulas presenciais, o momento auge se dá na interação presencial entre professor e aluno, momento no qual o professor apresenta, na maioria das vezes, o conteúdo em exposição oral subsidiada por lâminas de *Power Point* e metodologias de apoio, como debates e trabalhos em grupos. É o momento em que as cortinas se abrem para o grande ato e os atores, com suas falas e ações, trabalham seus personagens e o roteiro.

A situação conhecida e confortável como prática desenvolvida pela maioria dos professores há anos, em alguns casos há décadas, em salas presenciais, agora estava totalmente alterada, e foi necessário fazer dessa situação também uma aprendizagem para os docentes. Forçosamente, vivenciava-se um momento em que tanto alunos quanto professores colocavam-se em situação de aprendizagem. Alguns, é certo, já dominavam as tecnologias, mas também estes estavam em busca de conhecimento: foi necessário adequar conhecimentos e práticas didáticas a uma nova situação, em que as relações estavam mediadas pela tecnologia e pelas mídias, ou seja, midiaticizada.

A circunstância que se impôs se alinha à definição de Hjarvard (2013) para midiaticização, ou seja, para atividades humanas que, se antes prescindiam de uma mídia, passaram a ser realizadas inteiramente por ela. O pesquisador dinamarquês, ao cunhar o

conceito, considerou inicialmente a importância que a mídia passava a ter, na passagem dos séculos XX a XXI, no campo da religião. Esse processo, aos poucos, também passou a ser observado em competições esportivas, relacionamentos interpessoais, atividades educativas e trocas comerciais. O que se viu neste início de cenário de isolamento social por conta da pandemia foi, no entanto, algo muito mais avassalador: em poucos dias, as mídias – como agentes de mudança das relações socioculturais e, portanto, educativas – passaram a ser essenciais, transformando a educação em completa e obrigatoriamente midiaticizada.

Na linha desse (forçoso) processo de midiaticização, agora já não havia a sala de aula presencial, mas ainda havia uma sala, a remota, que se tornou o ambiente para que professor e alunos se encontrassem para realizar seus papéis sociais. No entanto, estava aí o primeiro ponto de aprendizado para ambos: professor e aluno precisariam (re)aprender seus papéis nesse novo ambiente. O período de isolamento social foi, nesse sentido, antes de mais nada um momento de aprender a ser professor e ser aluno no ambiente remoto: apresentar oralmente conteúdos apoiados em lâminas de *Power Point* parecia já não bastar. Mesmo aos docentes que optaram por dinâmicas mais tradicionais de aula, foi preciso que aprendessem, ao mesmo tempo que seus alunos, a usar aplicativos para realizar reuniões virtuais, muitas vezes alterando não apenas a forma, mas também seus conteúdos de aula e neles incluindo vídeos, fotos, histórias, exemplos... tudo a fim de tornar a aula mais dinâmica, já que agora as intervenções dos alunos se mostravam bem menores que nas aulas presenciais e o professor podia inclusive não ver as expressões dos educandos, na medida em que, para garantir uma melhor dinâmica, muitas vezes apenas a câmera e o microfone do professor ficavam abertos na sala de aula virtual.

A verdade é que a transposição dos conteúdos presenciais para atividades remotas trouxe aos docentes um gigantesco desafio e, para ocorrer, necessitou não apenas ser adaptado aos ambientes digitais, mas acrescido de atividades extras e do auxílio de outros sujeitos da comunidade escolar, como corpo técnico, coordenação e direção. Necessário dizer que, para Sennett (2005), em cenários assim, esse corpo acadêmico precisa estar ainda mais em consonância e agindo em prol de um mesmo fim: o de minorizar as perdas geradas pela ausência de contato presencial e garantir um ambiente seguro e, tanto quanto possível, pautado na personalidade para gerar, ao fim, um aprendizado real e significativo.

A preocupação, porém, não se limitava apenas ao momento da aula remota, pois, há que se diga, sempre havia a possibilidade de se gravar todo o conteúdo das aulas para depois disponibilizá-lo em plataformas como o *Youtube*. A questão que se tornava premente é que,

mesmo com tais opções e com a existência de plataformas como essa há décadas, a maioria dos professores nunca sentira a real necessidade de aprender a usar tais tecnologias. Com a crise, no entanto, essa passou a ser a única alternativa para a continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

O importante agora não parecia ser mais simplesmente a presença do aluno em determinado momento – tanto que as práticas de contabilização de presenças e ausências de alunos já não eram diretrizes ao trabalho docente. O contato primordial a ser resguardado era com o conhecimento, e a preocupação maior era com o ser humano, com o aluno, para que este pudesse, segundo sua estrutura intelectual, psíquica e social, obter a melhor consciência⁹, a melhor formação possível.

Trata-se, em suma, do fato de que, numa transmissão de informação, não há somente um homem ou um aparelho que emite informações, e um mecanismo que as transmite, mas também, em alguma parte, um ser humano que as recebe. (...) Essa consciência receptora é opaca a toda uma série de informações que não passam, devido a sua estrutura, enquanto outras passam, e outras, enfim, passam, mas de uma maneira deformada (GOLDMANN, 1975, p. 392).

Tomando esta preocupação com o aluno enquanto ser humano individual, um desafio que se impôs frente a esta conjuntura de mudanças e novos aprendizados foi o de se trabalhar com turmas grandes de estudantes. Aquilo que já era um desafio em ambientes presenciais, tornou-se ainda mais conflitivo: acompanhar a construção do conhecimento de 70, 100 alunos em suas particularidades, sem com eles ter momentos individualizados de orientação e supervisão, tornou bastante difícil a recepção, por parte do professor, do *feedback* individual de seus alunos. Ademais, conforme aponta Edwards (2019*on-line*), ao tratar sobre a liderança remota de equipes,

embora os membros de uma mesma equipe precisem de instruções claras e diretas e de materiais e recursos técnicos ao alcance para realizar toda a sorte de seus trabalhos, o líder também precisa saber o que cada membro do time está fazendo e se um progresso significativo está sendo alcançado por cada um.

Tomando a fala de Edwards sobre liderança e transpondo-a às salas de aula remota, em que o professor é o líder e os alunos, membros, parece ficar claro que o isolamento social,

⁹Para entender melhor o conceito de consciência possível e consciência real, leia o capítulo de Lucien Goldmann (1975).

aliado a turmas demais numerosas, dificultou esse momento de crise para a educação já que, ainda nas palavras de Edwards, “é mais desafiador para equipes remotas numerosas contribuir efetivamente e tornar trocas e aprendizados mais produtivos, para todos e para cada um”.

Ainda que com tantos alunos, o professor no início se sentiu muito solitário, acostumado que era à interação que outrora existia, e agora precisava criar, usar outras ferramentas e recursos para que os alunos saíssem do papel de meros espectadores para reais participantes. Nesses momentos de isolamento, as videoconferências trouxeram alegria e descontração à relação entre docente e educandos, quando os alunos, empolgados com vídeos e outros materiais antes pouco utilizados, se permitiam fazer comentários. Foi em momentos como esse que o professor pôde notar que as suas aulas presenciais perdiam quando pautadas apenas no tradicionalismo da explicação oral, sendo limitadas em mostrar o pensamento, a criação, a beleza do conhecimento de outros pensadores que estão ao dispor em variados *sites*.

Importante salientar neste ponto que – sempre, mas agora sobretudo – com o acréscimo de métodos e materiais menos ortodoxos de ensino, não se pode perder de vista que a personalidade e confiança na relação professor-aluno continuam a ser condição essencial ao aprendizado. Nesse sentido, a proximidade entre educador e educando é um atributo construído e necessário de ser demonstrado não apenas entre essas partes, mas também por meio do funcionamento do próprio sistema de gerenciamento das atividades remotas, o que inclui a necessidade da facilidade de acesso e uso e também o suporte ao estudante, em tempo real, no que tange à solução de problemas. Com isso em mãos, a troca de informações e o diálogo entre docente e estudantes e também entre os educandos em si se configura como um ambiente de segurança e confiabilidade.

Da designação à proposição de novas dinâmicas docentes

O filósofo alemão Martin Buber (1982) propõe que a grande diferença entre relações humanas pautadas pela autoridade ou pela empatia, como dois extremos possíveis, está no modo como a interação ocorre. Nos termos do autor, esse processo pode se dar por meio do estabelecimento de uma relação do tipo “eu-isto” ou, então, do tipo “eu-tu”. Há décadas, desde as propostas sociointeracionistas, discute-se que o caminho para aproximar professores e alunos, em qualquer estágio, é considerar a educação como um processo intersubjetivo e entre-sujeitos. Apresentando-se ainda como um desafio nas salas de aula presenciais, pelo efeito histórico milenar da tradição e pela investidura do professor como dotado de

conhecimento a ser “passado” e não construído com os estudantes, essa questão também perdurou nestes tempos de isolamento social, sendo outro aspecto a ser discutido e vencido na realidade imposta pela pandemia.

Naturalmente, como se trata de um processo de interação, a questão está revestida de relações de linguagem e, por se tratar de educação, também de confiança, como já exposto anteriormente. A primeira questão, portanto, foi de ordem de designação. A princípio, era comum ouvir que o curso passaria a ser no formato EaD, o que trouxe reações muito díspares, de apoio ou de total negação. No entanto, para além das questões legais – como as determinações normativas do MEC – era necessário se criar uma terminologia que representasse que se tratava de uma situação atípica e diferente. Passou-se então a designar as aulas como “remotas”.

Uma consulta rápida ao dicionário oferece, no entanto, definições muito próximas entre “remoto” e “a distância”, chegando a colocar os dois termos como sinônimos. Essa, inclusive, foi uma discussão promovida com algumas turmas de alunos. Seria o mesmo com os dois nomes? Se sim, porque designar de modo distinto? E que implicações haveria ao se usar essas designações, para além da questão legal e contratual, já que os alunos contrataram um curso presencial?

Essas questões serviram não só para promover uma discussão sobre a nova realidade com os estudantes, como também possibilitaram a abertura para a discussão sobre a produção dos sentidos. Considerando que os sentidos de uma palavra só se produzem pela relação entre sujeitos, interpelados histórica e ideologicamente, este foi o momento de dizer que a distinção entre os dois termos estava relacionada às condições em que se vivia. Como lembra Guimarães (2002), a designação “é o que se poderia chamar de significação de um nome, mas não enquanto algo abstrato. Seria a significação enquanto algo próprio das relações de linguagem, mas enquanto uma relação linguística (e simbólica) remetida ao real, exposta ao real, ou seja, enquanto uma relação tomada na história” (p. 9). Assim, daquilo que, inicialmente, era uma necessidade jurídica, ou seja, da necessidade de se dizer ao aluno que ele não estava em um curso EaD, passou-se a uma relação entre educadores e educandos com a sala de aula nos novos moldes, o que foi salutar para o desenvolvimento das atividades.

Os alunos dos cursos superiores do UniAnchieta já estavam acostumados a ter disciplinas ofertadas no formato EaD, as quais compõem até 40% dos cursos presenciais, como apresenta a lei. No entanto, a dinâmica das disciplinas antes presencialmente oferecidas foi, então, alterada – razão pela qual a designação precisou ser distinta. Não se tratava de um

conteúdo previamente preparado, com leituras e vídeos disponibilizados digitalmente, que era possível de ser acessado a qualquer horário, desde que o aluno cumprisse com as obrigações necessárias para a aprovação, com atividades intermediadas por um tutor. No lugar, nas aulas designadas como “remotas”, o horário passou a ser o mesmo do presencial, com o professor (e não um tutor) ao vivo, durante todo o tempo, em vídeoconferência ou chats – apesar de, como já exposto, os materiais poderem ser gravados, postados em plataformas e acessados a qualquer tempo pelos estudantes ausentes, dada a preocupação estar centrada neste estudante enquanto ser humano vivente durante uma pandemia e, portanto, enfrentando, como todos nós, dificuldades e desafios.

Compreender essa nova dimensão das atividades remotas, que deu origem a outra designação, alterou a forma como professores e alunos passaram a desempenhar suas atividades. Para as aulas, passou a ser necessário pensar em situações novas de comunicação, mais adequadas às tecnologias, como é o caso de tempo menor de exposição, a variabilidade de atividades propostas (fóruns, debates em grupos, vídeos, jogos, leitura, etc.), a necessidade constante de questionamentos dirigidos aos alunos para que pudessem participar e tornar a aula um momento dialógico, em função do inexistente contato não verbal e cinestésico, e também pelo potencial dispersivo da própria internet.

Em um primeiro momento, na velocidade com que as atividades precisaram ser implantadas em ambiente virtual, sem tempo para uma padronização das atividades, cada professor iniciou seu processo de migração para as aulas remotas, usando os *softwares* e os recursos com que mais tinha afinidade e sendo influenciado pela memória dos ambientes virtuais de aprendizagem e das atividades até então exclusivamente designadas como “a distância”. Foi comum que alguns docentes optassem por gravar vídeos curtos com explicações sobre o conteúdo, além de disponibilizar materiais didáticos diversos pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem/AVA a partir da plataforma *Canvas Student*, já em uso pela instituição.

No entanto, com o passar dos dias, pôde-se perceber que essa dinâmica pensada *a priori* de postar previamente materiais e atividades, em formato de textos e vídeos gravados, era insuficiente em muitas ocasiões, na medida em que não deixava espaço à interação entre professor e aluno e entre os próprios educandos. Em vez disso, e a pedido dos próprios estudantes, outra forma de trabalho se mostrou assertiva: a aula em tempo real a partir de vídeoconferências. Essa proposta permitiu ao aluno de cursos presenciais experiências mais

próximas possíveis daquilo que estavam acostumados na sala de aula presencial, ou seja, a presença síncrona de seus colegas e do professor.

Com as videoconferências, o diálogo entre educador e educandos se tornou mais aberto, acessível e pessoal, possibilitando que todos tivessem a compreensão de seu papel dentro do processo de ensino-aprendizagem. Sem esse diálogo, o risco de se perder completamente o contato direto com os discentes era grande e, com isso, a personalidade necessária à formação da confiança e também do pensamento crítico poderia estar ameaçada. Na perspectiva de Freire (2011), incorrer-se-ia no erro de transformar o processo educativo em conteudismo, ou seja, em mera transmissão acrítica de conteúdos. Optando pela metodologia de uso das videoconferências, os alunos puderam demonstrar mais seus interesses, preferências, dúvidas e, mais do que isso, estar em contato direto uns com os outros e todos com o professor – este último, de suma importância salientar, continuando a ser insubstituível neste processo de ensinar e aprender que é histórico, relacional e construindo coletivamente, como afirmado por Ivic (2010).

Aos poucos, os diversos recursos disponíveis, dentro e fora do AVA utilizado pela instituição, no caso, a plataforma *Canvas*, foram sendo mais bem dominados pelos alunos e professores. As dinâmicas em sala de aula virtuais, tais como debates, apresentação de trabalhos, situações-problema e estudos de caso também puderam ser experienciadas. Ainda assim, cabe ressaltar que outra dificuldade encontrada pelos estudantes tange às numerosas opções de aplicativos e plataformas escolhidas por cada professor para as atividades remotas. Na medida em que o *Canvas Student*¹⁰ – plataforma de acesso gratuito já utilizada pelo UniAnchieta antes do período de isolamento social obrigatório e que não admite expansão de ferramentas e tamanhos de arquivos – possui determinadas limitações como, por exemplo, não conter tantas videoconferências simultâneas quantas são as aulas a cada noite ministradas em toda a instituição, os educadores migraram para outras ferramentas, como *Zoom*, *Hangouts*, *GoToMeeting*, *Google Classroom*, *Blackboard Collaborate*, *Skype* e outros mais, o que, se por um lado, demonstrou a possibilidade de escolha autônoma e criativa por parte de cada docente, por outro fez com que os alunos tivessem de baixar aplicativos diversos e aprender como usar e se portar em cada um deles.

¹⁰A saber, *Canvas Student* é uma plataforma, nativa em nuvem, de aprendizagem a distância via internet. Oferece ferramentas digitais para a criação de conteúdo para professores e alunos de forma gratuita e sem limitação de planos de dados nem possibilidades de expansão de recursos.

Certamente a ampla gama de opções tecnológicas necessária ao bom andamento das atividades remotas retardou a ambientação de alunos a cada aplicativo e a escolha metodológica mais acertada para cada docente e disciplina. Além disso, uma vez todos ambientados, outro desafio que se mostrava não era apenas o de estar em uma sala de aula remota, mas conscientizar os alunos de que aquilo que estavam estudando não era um conteúdo menor, mas sim o conteúdo real da própria matéria cursada. Para clarear isso, mais uma vez a introdução das videoconferências foi de fundamental importância, ditando um ritmo similar ao das aulas presenciais.

Novos processos sociais estavam, nesse ponto, atualizando a relação que se tinha com o conhecimento e o ensino-aprendizagem, de uma forma democrática, ainda que mediada por um computador ou *mobile*. Dessa forma, os alunos estavam tomando consciência de que aprendizagens permanentes e as orientações, feitas por um processo de supervisão, eram capazes de lhes dar autonomia e condições de se integrarem em processos cooperativos. As ferramentas disponíveis – ainda que necessitando de aprimoramentos e quiçá de certa padronização – permitiram que os membros da comunidade virtual tivessem suas competências reconhecidas e trocadas com outros membros, ou seja, que o aluno, do seu local, ao se conectar em grupo, não se relacionasse mais apenas com seu costumeiro e restrito grupo de trabalho, mas com seu grupo maior, a classe de alunos. Através dos dispositivos de chat, conferências online e ferramentas de colaboração e compartilhamento, os alunos puderam estar interligados e interagindo, apesar da localização geográfica.

No contexto tecnológico da Cibercultura¹¹, em que se incluem os sistemas avançados de aprendizagem em grupo, foi pensada uma estratégia de domínio, aplicação e experiência de conteúdos que levaram certas classes a uma discussão coletiva. A troca de conhecimento e de saberes entre todos e o acesso à informação online por um meio comunicacional de “um-todos” e “todos-todos” possibilitaram a constituição progressiva de uma estrutura de comunicação integrada, digital e interativa entre os alunos entre si e entre eles e o professor.

A fim de evidenciar isso, uma das turmas de alunos foi submetida a uma série de três exercícios. No primeiro, precisaram determinar quais mudanças o isolamento social por causa da Covid-19 influenciaria uma nova cultura em ambientes digitais. No segundo, deveriam desenvolver uma pequena publicidade para a rede social *Instagram*. Já no terceiro, deveriam

¹¹ **Cibercultura** é o conjunto de “ideias, práticas, representações, textos e ações que ocorrem entre indivíduos conectados por computadores” (LÉVY, 2010, p. 17).

desenvolver um vídeo para a mesma marca escolhida para o segundo exercício. Os dois primeiros trabalhos tiveram uma correção feita apenas pelo professor. Entretanto, o terceiro exercício foi apresentado pelos grupos, por compartilhamento de tela, e corrigido de forma conjunta, autônoma, e defendida por cada elemento da equipe de trabalho. O que chamou a atenção nesta prática foi que, ao mesmo tempo em que os estudantes dominavam a teoria, conseguiram aplicá-la e, ainda, vê-la e avaliá-la nos trabalhos dos colegas, tudo em tempo real.

À medida em que descobriam novas ferramentas para apresentar ao professor e aos demais colegas os exercícios pedidos, os alunos tornavam-se conscientes dessa nova cultura chamada ciber. Nesse sentido, qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e de formação na Ciberultura parece dever – e pode – ser lastreada em análises que implicam as mudanças atuais da relação do “ser” com o “saber”, num processo dinâmico, capaz de moldar indivíduos preparados para a coletividade, a cooperação e o protagonismo nessa aprendizagem.

A apresentação dos trabalhos para toda a classe, num processo de simulação do que seria feito na sala de aula presencial, tornou-se um instrumento coletivo de memória e de comunicação. Com esses recursos tecnológicos (imagens, simulações, acesso a banco de dados, etc.), o aluno começou a ter condições de ser o articulador fundamental da inteligência coletiva da própria classe, se encaminhando para a emergência de novos gêneros de aprendizados, até agora pouco explorados e, principalmente, de formas de avaliações apresentadas em um modelo diferente de supervisão do saber e da troca de conhecimento.

Todas essas ações, em torno do uso da linguagem, da exposição de conteúdos e da busca por formatos e metodologias específicas para a nova realidade das aulas remotas, bem como a preocupação com uma educação que considere as especificidades dos sujeitos aluno e professor, caminham assim para uma proposta dialógica, ou seja, pautada no eu-tu, como proposto por Buber (1982).

Do ensino à pesquisa e extensão: novos desafios e reflexões

Como parte do tripé constituinte das atividades das instituições de Ensino Superior, as ações de extensão também não puderam ser interrompidas, na medida em que se configuram como ferramenta de articulação entre as demandas sociais e o saber acadêmico. O fato de que a pandemia ocorreu logo após uma novidade para as instituições no que tange à extensão se torna aspecto de grande importância no entendimento desta questão: em dezembro de 2018, o

MEC estabeleceu as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior brasileira, através do Artigo 3 da Resolução nº 7 (18/12/2018), definindo que:

A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (BRASIL, 2018).

A promulgação dessas novas diretrizes e sua prática no período de isolamento social motivado pela pandemia da Covid-19 deixaram clara a necessidade de projetos de extensão universitária que se mostrem como importantes espaços de encontro entre a academia e a sociedade, proporcionando assim a troca de conhecimentos, incentivando a interdisciplinaridade e permitindo a inserção da comunidade no ambiente universitário e vice-versa, ou seja, possibilitando a democratização de saberes.

Nesse sentido, cabe o relato de algumas ações pontuais sobre o projeto de extensão que foi desenvolvido pelo corpo docente e discente dos cursos que englobam a área de Comunicação e Inovação do UniAnchieta, ao longo do primeiro semestre de 2020. O projeto visava à socialização, com a comunidade local e regional, dos saberes já sistematizados e dos saberes produzidos e pesquisados na instituição, com vistas à transformação e mudança social. Para tanto, os alunos dos referidos cursos desenvolveriam projetos de *startups* (empresas baseadas em um modelo de negócio repetível e escalável) que buscassem facilitar o alcance de um dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável traçados pela ONU em sua Assembleia Geral realizada em 2015. Assim, a proposta trabalhada propôs a socialização, com a comunidade, de conhecimentos, em forma de um modelo de negócio, que lhe auxiliassem na resolução de problemas e que lhe possibilitassem a criatividade, a inovação e o desenvolvimento da autonomia cidadã. As propostas de *startup*, nesse projeto de extensão, tiveram como objetivo apresentar soluções e fortalecer o desenvolvimento sustentável do entorno a partir de pesquisas, tanto prévias quanto em tempo.

A idealização do projeto em curso foi realizada ainda no período pré-pandemia e já abarcava em suas diretrizes que grande parte da orientação do projeto seria realizada a distância através do Ambiente Virtual de Aprendizagem da instituição, contando com grupos de trabalho transdisciplinares, pois formados obrigatoriamente por de 10 a 12 alunos de todas as turmas de nossos três cursos, e com o contato direto do professor com os chamados líderes

de equipe, alunos eleitos para encabeçar seus grupos e estabelecer o diálogo próximo entre educador e educandos. Para o desenvolvimento completo do projeto, seriam realizados encontros mensais com todos os alunos da área de Comunicação e Inovação – salvo os matriculados no penúltimo semestre do curso de Publicidade e Propaganda, dado que a estes a participação no projeto foi descartada por já estarem sobrecarregados com a execução de seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs). Tais reuniões presenciais, além de estabelecer o contato próximo do professor com todos os alunos, e não apenas com os líderes de equipe, e também o contato entre todos, seriam úteis para aparar as arestas de conteúdo e sanar dúvidas pontuais de todos. Enfim, o certo é que, para este projeto, o uso de ferramentas de ensino remoto já figurava como método de ensino e orientação.

Logo, a situação de isolamento social não inviabilizou a realização da proposta, mas impôs desafios, como o fato de os quase 170 alunos envolvidos no projeto não contarem mais com a oportunidade de se encontrar pessoalmente e, dessa forma, sofrerem em suas relações interpessoais para troca de conhecimentos e produção das atividades periodicamente solicitadas. O isolamento social tolheu, em alguns pontos, a promoção de ações que oportunizavam a participação efetiva dos discentes, seja pelas dificuldades de acesso e uso dos recursos tecnológicos necessários, seja pela inviabilidade de espaços e tempos adequados à participação nas reuniões em grupo, seja ainda por questões emocionais – dado que, como já dito, os alunos, assim como todos, também estavam fragilizados pelo contexto de vida durante uma epidemia viral de grandes proporções em nível mundial.

Outro ponto que vale ressaltar quanto aos prejuízos ao processo durante o tempo de isolamento social se refere ao engajamento dos discentes junto à comunidade. A impossibilidade da realização de visitas presenciais aos espaços, seja para um conhecimento mais aprofundado, seja para um processo de convivência mais ativo, gerou uma dificuldade de ampliação do elo afetivo com a comunidade a ser atendida, o que dificultou a visibilidade de efeitos positivos de engajamento, tanto por parte dos alunos quanto por parte da comunidade em si.

Efeitos positivos de engajamento entre os alunos também sofreram limitações pelo fato de a Agência Experimental da área de Comunicação e Inovação não poder funcionar, como de praxe, em seu trabalho presencial e laboratorial com alunos estagiários. A referida agência, até o ano de 2019, funcionava como local de estágio aos estudantes do curso de Publicidade e Propaganda do UniAnchieta e, a partir de 2020, estava preparada para se tornar transdisciplinar, acolhendo estagiários dos cursos de Design Gráfico e de Gestão de Negócios

e Inovação. Tal mudança acarretaria também uma alteração de práticas: se antes a Agência estava focada em oferecer soluções de divulgação e promoção de ações de cunho propagandístico tanto à própria área dos cursos quanto a ONGs de Jundiaí e região – escopo de trabalho há alguns semestres delimitado – agora o intuito seria o de atender ainda mais e melhor às organizações sociais filantrópicas, podendo ajudá-las a criar não apenas materiais de propaganda, mas também planos completos de negócios e uma variada gama de desenhos e programações gráficas.

Com suas atividades paralisadas desde pouco depois do início deste primeiro semestre letivo de 2020, a seleção de alunos estagiários não foi realizada, e as atividades da Agência – as quais dependem não apenas dos estagiários, mas também de ferramentas e programas encontrados nos computadores e laboratórios de fotografia, áudio e vídeo de nosso espaço físico – foram substituídas por outras várias e menores ações extensionistas. Ao invés de contar com alunos estagiários, a Agência passou a, a partir de seus professores gestores, incitar e auxiliar outros docentes no planejamento, desenvolvimento e divulgação de ações de extensão, contando com a participação de alunos de todos os cursos da área e a eles atribuindo horas de Atividades Complementares a cada trabalho realizado.

Ao todo, foram lançadas quatro novas atividades de extensão, todas divulgadas pelas Redes Sociais *Facebook* e *Instagram* da área de Comunicação e Inovação e também em nosso novo canal de *YouTube*, a saber: o projeto “Ouvindo Histórias”, que narra, em formato de *podcast*, histórias infantis para ajudar pais e mães que estão com suas crianças em casa; o projeto “Falatório do Bem”, que se configura como um *videojornal* semanal que, de forma lúdica, busca levar boas notícias à comunidade nestes tempos de pandemia; o projeto “UniAnchietaat Home”, que chama a comunidade, acadêmica ou não, a mostrar seus afazeres e sentimentos cotidianos em forma de imagens fotográficas; e ainda o projeto “UniAnchieta Sempre Presente”, que consiste na divulgação de ações de arrecadação de donativos para diversas entidades da região jundiaense.

É certo que muitas das possibilidades de trabalho transdisciplinar que poderiam ter sido desenvolvidas se a Agência Experimental estivesse em efetivo funcionamento foram frustradas pela obrigatoriedade do isolamento social neste período, assim como nenhuma pesquisa acadêmica foi iniciada por alunos de Iniciação Científica de nossa área neste semestre. O isolamento pareceu dificultar o engajamento dos alunos com os temas de trabalho e estudo, assim como os impossibilitou de ter acesso facilitado a ferramentas e materiais de estudo disponíveis no espaço físico da faculdade, tanto em nossos laboratórios equipados com

câmeras e programas como *Photoshop* e *InDesign* quanto no que se refere à própria biblioteca que, apesar de contar com a alternativa da Biblioteca Virtual, possui títulos diferenciados e em maior variedade.

Como visto, o isolamento gerado pela pandemia impôs desafios não apenas às práticas de ensino, mas também aos pilares da pesquisa e da extensão universitária e ainda às práticas de estágio. Ainda assim, também fortaleceu a percepção de que todos os três pilares – ensino, pesquisa e extensão – são indispensáveis ao aprofundamento de conhecimentos e às trocas entre as instituições de ensino e a sociedade, tendo em vista que as ações universitárias permitem o estabelecimento de novos saberes e valores e deve motivar a construção ativa de conhecimentos e a proposição de soluções inovadoras e engajadas, conectando ainda mais a universidade aos movimentos da sociedade e à vida de cada aluno fora das salas de aula.

Considerações finais

Ao se discutir o uso de plataformas digitais para atividades remotas e o seu uso voltado à Educação, fez-se necessário aqui, antes de mais nada, pensar sobre questões relativas ao ensino-aprendizagem no que tange à importância das ações de questionar, dialogar, refletir, criticar e, então, aprender – intrínsecas, segundo Morin (2004), ao ato educativo. Nesta perspectiva, tornou-se essencial discorrer acerca de como a aprendizagem depende, intimamente, do relacionamento estabelecido entre educador e educando e como este relacionamento necessita estar apoiado em personalidade e confiança.

Testando métodos e agindo segundo as diferentes preocupações – a de se ver o aluno como ser humano, com dificuldades neste período de pandemia e, ao mesmo tempo, como estudante que merece ter resguardadas suas oportunidades de aprender – inúmeros e diversos foram os esforços para que a continuidade do semestre letivo não apenas estivesse assegurada, como, sobretudo, permitisse condições reais aos estudantes de aprender e de interagir. Muitos caminhos foram trilhados e muitos atalhos ainda carecem de ser experimentados. Como ainda não se possui o distanciamento temporal necessário às análises de todos os impactos que o isolamento social trouxe às relações de ensino-aprendizagem e, mais do que isso, imaginando que o futuro próximo ainda carregará marcas desta pandemia, muito ainda teremos a avaliar e aprender.

Porque foi isso que a crise resultante da pandemia do Coronavírus trouxe a este primeiro semestre de 2020: de um momento para outro, professores e alunos precisaram

(des/re) aprender a aprender, usando de novas ferramentas, de novas formas de trabalhar e de novas formas de se relacionar. A verdade, porém, é que esse aprendizado não acaba aqui, dado que não teremos mais a possibilidade de estar no mesmo mundo de antes, com os mesmos hábitos e costumes. Turmas grandes de pessoas já não estarão juntas presencialmente, quiçá turmas pequenas precisarão de ainda maior flexibilização de suas atividades, seja dentro ou fora das salas de aula. A perspectiva de um ensino híbrido se abre com ainda mais pungência à nossa frente e, perante ela, é preciso atentarmos a um modelo de ensino diferente e que, se perder suas raízes nesta relação de pessoalidade e confiança entre professore alunos, perderá seu fio condutor.

O contexto da cibercultura; a dinâmica das aulas remotas; o ensino híbrido; o uso de novas ferramentas não apenas como subsídios, mas como plataformas de interação; a autonomia docente perante a necessidade da padronização de escolhas de recursos para o ensino remoto; as dificuldades de acesso à internet... tanto ainda necessitamos de estudo e de entendimento.

Certamente estamos trabalhando mais: planejando aulas; gravando e editando conteúdos; elaborando atividades e postando-as nos ambientes virtuais; prestando assessoria *on-line*; organizando plantões de dúvidas; buscando obter *feedbacks* para o acompanhamento individual dos alunos; conversando e estando próximos, o mais possível, dos estudantes enquanto pessoas; tentando estar próximos da comunidade! O desafio à nossa frente é grande, a rotina mudou e ainda não sabemos ao certo como ficará, mas fica aqui uma primeira reflexão sobre as relações de ensino-aprendizagem neste momento em que, ao invés de estudarmos um evento histórico, estamos vivenciando um!

Nestas semanas, aprendemos uns com os outros, deixando vaidades de lado e compartilhando experiências de uso de recursos e aplicativos. Ajudamo-nos mutuamente e também nos esforçamos para seguir motivados. Lidamos com imprevistos, erramos, acertamos e fizemos diferente o que já nos era diferente. Reinventamo-nos e sabemos: ainda não é o bastante!

A única conclusão a que podemos chegar neste momento é que, no que tange às relações entre educador e educandos em plataformas digitais para atividades remotas, o uso de plataformas foi essencial para a continuidade do processo de ensino-aprendizagem e que seu bom funcionamento mostrou-se primordial; no entanto, a aprendizagem não se sustenta apenas pelo meio! O processo de ensinar e aprender precisa, acima de tudo, estar ancorado no diálogo, na proximidade, na pessoalidade e na confiança entre professor e alunos, o que

depende não apenas do docente, mas também carece do apoio de toda a comunidade acadêmica, de aprimoramento das tecnologias e ferramentas e de treinamentos constantes. Porque sem a relação íntima entre educandos e educadores, sem o diálogo e a interação, não existe real aprendizado!

Referências bibliográficas

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução no. 7**. 18 de dezembro de 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 abr. 2020.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

EDWARDS, John. **7 passos para liderar equipes remotas com sucesso**. 13ago. 2019. Disponível em <http://cio.com.br/7-dicas-para-liderar-equipes-remotas-com-sucesso>. Acesso em: 23 abr. 2020.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS - FGV. Instituto de Documentação. **Dicionário de ciências sociais**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GOLDMANN, Lucien. Consciência possível e comunicação. In: COHN, Gabriel (org.). **Comunicação e indústria cultural**. 2. Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975, p.391-401.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do acontecimento**. Campinas: Pontes, 2002.

HJARVARD, Stig. **A midiatização da cultura e da sociedade**. Porto Alegre: Unisinos, 2013.

IVIC, Ivan. (org.) **Teoria histórico-cultural em Vygotsky**. Recife: Massangana, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Lisboa: Edições Almedina, 2020.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter – conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SOCIALIZAÇÃO ECONÔMICA E O COMPORTAMENTO ECONÔMICO DA CRIANÇA

Maria BELINTANE¹
Valéria CANTELLI²
Sonia BESSA³

Resumo: O objetivo deste artigo é conceituar o conhecimento social e as temáticas que o compõem e apresentar pesquisas realizadas com crianças e adolescentes que descrevem como ocorre o processo de socialização econômica em vários contextos. A socialização econômica é uma área de pesquisa que estuda o aprendizado e desenvolvimento de conceitos econômicos. É recente o interesse de pesquisadores da Psicologia Econômica e a Psicologia do Desenvolvimento e da Educação sobre a matéria.

Palavras-chave: Socialização Econômica. Conhecimento Social. Comportamento Econômico.

SOCIALISATION ÉCONOMIQUE ET LE COMPORTEMENT ÉCONOMIQUE DES ENFANTS

Résumé: Le but de cet article est de conceptualiser La connaissance sociale et lês thématiques qui la composent et de présenter lês recherches menées avec des enfants et adolescents qui montrent comment se produisent lês processus de socialisation économique dans dès contextes variés. La socialisation économique est un domaine de recherche qui étudie l'apprentissage et le développement de concepts économiques. Ce sujet fait l'objet d'unintérêtrécent chez les chercheurs de lapsychologie du développement et de l'éducation.

Mots-clés: Socialisationeconomique. Connaissancesociale. Comportementéconomique.

¹Doutora em Educação, integrante do Laboratório de Psicologia Genética, LPG/FE/UNICAMP.maria.belintane@gmail.com

² Doutora em Educação pesquisadora do Núcleo de Políticas Públicas – NEPP/Unicamp. vbcantelli@yahoo.com.br

³ Doutora em Educação, professora titular do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Goiás/UEG.soniabessa@gmail.com

Introdução

Observa-se, nas últimas décadas, a divulgação de importantes estudos, produzidos principalmente na Espanha e no Chile, sobre diferentes noções sociais – tais como ideias sobre família, escola, governo, igreja, direito, riqueza e pobreza, estratificação e mobilidade social, amizade, etnia, guerra e paz, lucro, as formas de compreender as estruturas sociais, econômicas, políticas e jurídicas, entre outras –, que têm conduzido a uma renovação nos trabalhos sobre a compreensão do mundo social pela criança, revelando a peculiaridade de suas teorias, no esforço de interpretação e apropriação da realidade.

A existência de pesquisas sobre como o mundo social é compreendido pelas crianças é muito importante, pois, no desenvolvimento do ser humano, uma das tarefas mais árduas é justamente a construção de modelos que permitam explicar o mundo que o rodeia e, ao estar dentro deste mundo, como se compreende a realidade social. Esses modelos estão compostos de imagens e representações sobre as pessoas e as interações que as envolvem, tais como suas expectativas, as normas e valores que regulam o que é permitido e o que é proibido em cada cultura, as atitudes, as crenças e a compreensão de como funciona a sociedade.

Essa constatação, aliada à maior reflexão sobre as implicações pedagógicas apoiadas no construtivismo piagetiano, mobilizou um grupo de pesquisadores brasileiros, Tortella (1996), Godoy (1996), Saravali (1999), Cantelli (2000), Barroso (2000), Baptistella (2001), Borges (2001), Guimarães (2012), Souza e Saravali (2016), a buscar mais elementos para compreender como ocorre a assimilação dos fenômenos sociais e como os educadores podem intervir de forma a favorecer a construção dessas ideias pelas crianças de diferentes idades.

Os trabalhos apoiados na teoria psicogenética de Jean Piaget (1973) e sua escola explicam que o conhecimento, em qualquer campo a que se refira, não resulta de uma cópia da realidade; ao contrário, implica sempre um processo de construção, por níveis sucessivos e cada vez melhores, de estruturação dos dados da realidade, por meio da interação do sujeito com o meio. A criança é concebida como um ser ativo que constrói por si mesma tanto seus próprios conhecimentos como a forma de organizá-los.

Autores como Furth (1978), Delval (1994), Enesco, Delval e Linaza (1989), Enesco et al. (1995), Denegri (1999), Denegri et al. (1998; 2006), entre outros, acreditam que o sujeito constrói o conhecimento sobre o meio social atuando na realidade. Para esses autores, apesar de possuir uma origem arbitrária e ter como fonte as pessoas, o processo de compreensão do

conhecimento do mundo social nada tem de simples e linear, pelo contrário, exige um laborioso processo de construção de explicações por parte do sujeito que aprende. De acordo com essa perspectiva, a aquisição do conhecimento assume sempre um caráter construtivo, fruto de um processo pessoal, interno e intransferível, no decorrer do qual é o próprio sujeito quem coordena entre si as diferentes experiências, atribuindo-lhes um significado, organizando-as com outras anteriores, seja por meio do processo de descoberta, de invenção ou de transmissão social.

Para Mantovani de Assis (1989), sendo proveniente das convenções entre os indivíduos, o conhecimento social requer fonte exógena, assim como o conhecimento físico. No entanto, ele se refere ao campo das denominações, tanto do mundo físico como do social; às regras, normas e valores que regem as relações sociais e ao conhecimento das instituições.

Assim, o conhecimento do mundo social representa apenas um tipo particular de conhecimento, regido pelas mesmas leis e processos psicológicos subjacentes aos demais. A diferença, porém, está em que, tendo uma origem arbitrária e cultural, o conhecimento social necessita do contato com as pessoas para sua aquisição. A conduta social se altera, de acordo com a idade, e é substituída e/ou ampliada, tornando-se mais complexa conforme a criança cresce, o que demonstra o caráter indissociável do desenvolvimento psicológico e social, ou seja, individual e coletivo (FERMIANO, 2018).

A aquisição do conhecimento da sociedade depende, portanto, dos recursos simbólicos e das ideias que o sujeito elabora, com base em seus instrumentos cognitivos. Trata-se, como enfatizam Enesco et al. (1995), de um processo de construção de representações, partindo de informações fragmentadas e sem relação entre si e que vão, gradativamente, sendo reelaboradas até serem substituídas por ideias mais avançadas que integram as primeiras.

Esses estudos demonstram que, no processo de desenvolvimento da compreensão do mundo social, observam-se âmbitos centrais e outros periféricos, que dependem dos primeiros. Um dos pilares organizativos do esquema global da representação do mundo social institucional está constituído pela compreensão da ordem política e da econômica. Ao redor desses pilares giram os principais problemas referentes à representação e à organização social que o indivíduo deve compreender: o desenvolvimento do pensamento econômico e a compreensão da desigualdade social, por exemplo.

A compreensão do mundo econômico e o uso do dinheiro como instrumento de intercâmbio de bens e serviços estabelecem uma grande parte do caráter peculiar da sociedade moderna. Desde muito cedo, a criança começa a se relacionar com a realidade econômica, e

isso ocorre porque a vida social do homem atual se desenvolve num sistema de instituições reguladas por obrigações, que se expressam basicamente em termos econômicos, sendo o uso do dinheiro e as relações a ele associadas os elementos que determinam as diferenças entre o domínio das relações pessoais e as institucionais.

Quanto à desigualdade social e às soluções para o problema da pobreza, são outros aspectos da realidade social com os quais a criança convive e que deve ser capaz de explicar. Desde muito cedo, a criança recebe informações, das mais diversas fontes (família, vivência, escola, meios de comunicação), de que existem pessoas que possuem bens distintos em quantidade e qualidade, que o dinheiro não é o suficiente para atender a todas as necessidades e que há indivíduos que carecem de recursos básicos. Ao mesmo tempo, começa a escutar termos como “pobreza”, “riqueza”, “trabalho”, “governo”, entre outros, que, mesmo não os compreendendo significativamente, acaba por incorporá-los em seus esquemas cognitivos, associando-os com elementos que lhe parecem afins.

Denegri et al. (1998) observaram, em suas pesquisas sobre a construção do conhecimento social, que essas representações ou modelos que o sujeito constrói para compreender o mundo social são referentes à interação entre as pessoas e ao conjunto de situações que envolvem papéis, normas, valores, crenças, proibições, cultura. O conhecimento social, enquanto objeto de estudo, pode ser entendido como o conhecimento das representações, ideias e concepções que o homem constrói, com base em suas inúmeras atividades, buscando compreender seu mundo. Refere-se à compreensão que o indivíduo tem de si mesmo e dos outros, dos elementos morais e convencionais e das instituições, sendo o funcionamento da sociedade, em seus distintos aspectos, o que mais propriamente caracteriza esse campo do conhecimento.

A revisão dos trabalhos sobre o mundo social evidencia que a criança, na elaboração de suas representações sobre o mundo, vale-se tanto das transmissões diretas ou indiretas como de suas próprias experiências, e o nível intelectual é um fator determinante para a compreensão da realidade.

Embora esteja inserida no mundo social desde o nascimento, a criança não dispõe, ao nascer, de seus instrumentos intelectuais completos nem de uma representação do que a rodeia; ao contrário, necessita construir ambos solidariamente. Nesse processo, ela não se limita a reproduzir fielmente as informações provenientes do meio social, mas as reelabora de modo ativo, por meio de seus próprios instrumentos intelectuais, afetivos e sociais, postos em funcionamento pelos interesses, motivações e necessidades, relacionados ao contexto social

em que vive. Isso significa que, para compreender o mundo social, a criança realiza um permanente trabalho de construção de explicações que em nada coincide com a simples reprodução das informações que recebe dos adultos, mas constitui um esforço criativo por meio do estabelecimento de inferências sobre aqueles fatos ou observações que pode assimilar.

Uma prova dessa atividade construtiva são as explicações de diferentes níveis de complexidade que as crianças dão sobre a realidade social e as soluções que encontram para os problemas que se colocam. Assim, a originalidade das ideias infantis mostra que a criança, com base na própria experiência, nas informações que recebe direta ou indiretamente das pessoas, da escola e dos meios de comunicação e, ainda, nas estruturas cognitivas de que dispõe, vai elaborando representações sobre os distintos aspectos da sociedade em que vive.

Nesse sentido, os conteúdos das explicações da criança quanto ao mundo social, por seu caráter arbitrário, podem variar, pois dependem diretamente dos elementos do ambiente e da cultura; porém, sua forma de organização é sempre semelhante, já que está diretamente ligada às estruturas intelectuais de que o sujeito dispõe nos diferentes momentos de seu desenvolvimento.

Dessa mesma forma, ocorre a socialização econômica que, no Brasil, é pouco conhecida e tem um número de pesquisadores restrito, sendo possível citar Mantovani de Assis e outros pesquisadores que integram o LPG/FE/Unicamp. A produção das pesquisas realizadas visa contribuir para a divulgação e para um melhor conhecimento de como ocorrem os processos de socialização econômica em crianças, adolescentes, jovens e adultos a partir da fundamentação teórica da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia Econômica, seus possíveis desdobramentos para a área educacional e instigar novas produções científicas. É possível citar também as pesquisadoras Lauer-Leite (UFBA), Magalhães (UFPA), Lordelo (UFBA) e Lelis (UFPA), que atuam na área da socialização econômica.

As pesquisas desenvolvidas pelas pesquisadoras da Unicamp apresentam temáticas diversas e pertinentes à socialização econômica e educação econômica; são elas: O desenvolvimento do pensamento econômico em crianças: avaliação e intervenção em classes de 3ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, de Araújo (2007); Alfabetização econômica, hábitos de consumo e atitudes em direção ao endividamento de estudantes de Pedagogia, de Silva (2008); Procedimentos utilizados pelas famílias na educação econômica de seus filhos, de Cantelli (2009); Educação para o consumo: diagnóstico da compreensão do mundo econômico do aluno da Educação de Jovens e Adultos, de Ortiz (2009); Pré-adolescentes

(“tweens”): desde a perspectiva da teoria piagetiana à da Psicologia Econômica, de Fermiano (2010); Educação Econômica: um olhar sobre a educação ambiental, de Braga (2010).

O mérito das pesquisas na área de socialização econômica e educação econômica e para o consumo reside no fato de não se limitarem à compreensão de noções sobre economia, consumo, identidade, dinheiro, utilização do crédito e endividamento apenas do ponto de vista das crianças. Elas também se referem aos adultos, nas mais diferentes faixas etárias e níveis socioeconômicos. O motivo é muito simples: as habilidades e competências exigidas para o século XXI pressupõem alfabetizações em todos os nichos do conhecimento, como o midiático e o político, além do econômico. Os conhecimentos e práticas decorrentes dessas alfabetizações ainda não foram apropriados adequadamente pelas gerações mais velhas e, por consequência, é urgente nos preocuparmos com as gerações mais novas, que, embora sejam nativas digitais e saibam utilizar a tecnologia, ainda não aprenderam, com o meio em que vivem, estratégias adequadas para lidar com a economia, ter um modo de vida sustentável, compreender os processos políticos, utilizar-se do mundo digital eticamente e resistir aos apelos do marketing.

As conclusões dessas pesquisas apontam, ainda, para a necessidade de um trabalho sistemático com as questões do mundo social, visto acreditar-se que participar da vida social, ser capaz de analisar os fenômenos existentes em seu interior e vê-los criticamente é condição necessária para que o sujeito possa entender a sociedade em que vive, em seus mais diferentes aspectos, e seu próprio papel dentro dela.

Noções econômicas como eixo da organização social

A constituição de um modelo de mundo se dá pela construção simultânea e solidária dos instrumentos intelectuais e das representações que, no princípio da vida, são fundamentais para a sobrevivência do indivíduo. As representações sociais são resultado de uma atividade construtiva, por isso implicam uma elaboração individual da criança, a partir da coordenação dos inúmeros fragmentos vivenciados no meio. Ou seja, a criança elabora representações de como a sociedade funciona, o comportamento estabelecido pelas diversas instituições das quais faz parte (Estado, família, escola, igreja etc.) e as trocas sociais. Pesquisas com esse teor têm confirmado a existência de evolução na compreensão das noções sociais, podendo ser interpretadas como um enriquecimento das informações dos sujeitos, mas, principalmente,

como um processo de mudança conceitual, resultante de progressivas abstrações e coordenações entre ações reais ou possíveis, a partir das experiências vivenciadas.

No processo de socialização da criança, observam-se duas forças antagônicas, mas complementares, isto é, ao mesmo tempo em que a sociedade influencia a criança, por outro lado, isso não ocorre passivamente, ou seja, a sua imersão no mundo social ocorre de maneira ativa.

Conforme a criança cresce, as relações sociais com os adultos vão tendo menor importância e vai-se ampliando o contato com amigos, irmãos e mesmo outros adultos além dos pais. Isso possibilita criar sua independência, começar a ocupar um papel no grupo e desenvolver sua capacidade para cooperar e colocar-se sob o ponto de vista do outro.

A socialização se desenvolve no contato próximo com os outros, e são os adultos que orientam as condutas sociais das crianças, a respeito das “normas sociais, dos valores, atitudes e formas de comportamento que caracterizam os membros dessa sociedade” (DELVAL, 1994, p. 466); o que importa é que as crianças se comportem como o esperado. Essa é uma primeira etapa do processo de socialização, no qual as convenções são ensinadas. No decorrer de seu crescimento, a criança irá construir ressignificações.

As interações com o mundo proporcionam situações nas quais a criança se autorregula, reflete e modifica seus comportamentos e suas interpretações. Essa última conduta proporciona o desenvolvimento das explicações de como se dá o funcionamento social. Têm-se, então, elementos normativos e descritivos que compõem os modelos ou representações “que as crianças elaboram sobre o mundo social” (DELVAL, 1997, 467), sendo categorizados em três tipos: as regras, os valores e as noções.

A escola, a família e os meios de comunicação exercem uma importante tarefa de transmissão de informações, ensinando o porquê das coisas, porém não explicam o processo de mobilidade social, de produção, os motivos que causam as guerras e, mesmo assim, as crianças constroem por si próprias as explicações, utilizando-se dos instrumentos intelectuais de que dispõem sobre esses conteúdos. As crianças são estimuladas a imitar tais modelos, constatando-se uma apropriação passiva de sua parte; no entanto, elas também buscam por si, e as explicações elaboradas são semelhantes, independentemente do meio social ou país a que pertençam, constituindo as noções.

As noções, de modo geral, apresentam três níveis. Num primeiro nível, os elementos sociais estão isolados. O segundo apresenta um conjunto de fatos que são organizados em sistemas independentes. No terceiro, a sociedade é compreendida em suas múltiplas relações.

Delval (1989) explica que a criança representa a sociedade como idílica e de cooperação mútua, talvez porque essa é a característica que ela observa dos adultos para com ela no cotidiano. Os conflitos coletivos, a imperfeição, a injustiça não são facilmente admitidos por ela, porque é amparada pelos adultos em suas necessidades. Outro pensamento infantil é o de que há abundância de coisas e é possível pegar no banco o dinheiro que se quer, demonstrando a não compreensão do mundo econômico.

A ordem política e a econômica podem ser consideradas como a coluna mestra, porque daí derivam ou se incluem outros aspectos que possibilitam observar o mais amplamente possível as relações que se estabelecem na sociedade. Apresentam-se alguns campos de representações sociais: economia, política, família, nação, diversidade social, guerra e paz, nascimento e morte, religião, a escola como conhecimento, a história. O estudo das representações sociais pode favorecer a compreensão dos conceitos que os homens têm sobre o lugar onde vivem, como, por exemplo, conhecer as razões que determinam o comportamento do consumidor (DELVAL, 1989; 1994).

Dentre os campos descritos, o que interessa mais diretamente é o do desenvolvimento das noções econômicas, por “constituírem um eixo da organização social e porque a criança está em contato com elas desde muito cedo” (DELVAL, 1994, 475), abrindo um leque de possibilidades de estudos sobre as representações a respeito do mundo à sua volta, em especial, da socialização econômica. O mundo econômico também permite um contato mais concreto da criança com a realidade, em suas idas ao supermercado, compras na cantina da escola, conhecimento do dinheiro para lidar com essas situações. Esse tal mundo econômico possui um funcionamento complexo que, no entanto, apresenta aspectos estreitamente relacionados entre si.

Conforme as relações sociais se ampliam, a criança começa a estabelecer diferenciação entre as relações de autoridade, de amizade, de trabalho, econômicas, e, ao mesmo tempo, começa a estabelecer diferentes tipos de relações com as pessoas. O processo de socialização acontece em várias etapas simultâneas e é, também, indissociável do desenvolvimento biológico, cognitivo, afetivo. Considerando-se a socialização econômica como um dos aspectos desse processo de socialização, pode-se dizer que está atrelada ao mesmo processo de desenvolvimento. Muito cedo, as mães começam a levar seus filhos às compras, o que proporciona um modelo poderoso, uma vez que elas orientam as crianças em procedimentos de compras, ou até podem não orientá-las de maneira sistemática.

Socialização econômica

A compreensão da realidade econômica e também a da política pela criança, segundo Delval (1989), é de grande importância para o estudo do desenvolvimento da psicologia infantil, por ser um eixo da organização social e por estar em contato com essa realidade diariamente, desde muito cedo. Os pequenos têm conhecimento sobre o dinheiro e fazem perguntas sobre como os produtos surgem. Os conceitos econômicos pressupõem muitas variáveis, e o pensamento infantil não possui ainda condições cognitivas suficientes para relacioná-las e elaborá-las em cada idade, demorando muito tempo para compreendê-las, necessitando sempre do apoio do adulto para as primeiras representações que elabora.

Os estudos de tais conceitos, realizados na área de socialização econômica, consideram com qual idade a criança entende e pensa sobre: consumo, dinheiro, mesada, mercadorias, preços, poupança, valor de bens, troca, lucro, trabalho e emprego, propriedade, bancos, renda, pobreza e riqueza, justiça, fontes de riqueza, riqueza das nações, valores econômicos, e são tratados por diversos pesquisadores, com diferentes metodologias de pesquisa, cujos resultados demonstram, de uma maneira que parece ser universal, uma evolução, do mais simples ao complexo, do concreto ao abstrato, do passivo ao ativo, do imaginário ao real, do indiferenciado ao diferenciado, do rígido ao flexível, do absoluto ao relativo. Dinheiro, fábrica, supermercado, existência de pobres e ricos são, para Delval (1989), os primeiros aspectos do mundo econômico com os quais as crianças entram em contato (PIAGET, 1973; WARD, 1974; DELVAL, 1989; GUNTER e FURNHAM, 2001).

Desde muito nova, a criança acompanha os pais ao supermercado. Mas é em casa que vê o dinheiro pela primeira vez e começa a conhecer sua função social. A princípio, a noção de dinheiro não é clara, porque não entende a sua troca por mercadoria, o troco, os preços. Outras questões são levantadas pelas crianças sobre a proveniência das mercadorias: como o dono do supermercado as obtém, quem paga os funcionários do supermercado, quem coloca preço nas coisas, qual o valor das coisas, para que servem os bancos, quem fabrica o dinheiro e o que é ser rico ou pobre. “O problema das classes sociais está vinculado” aos donos dos meios de produção e o processo de fabricação das mercadorias (DELVAL, 1989, p.27).

A criança tenta dar sentido aos elementos que observa, organizando-os num todo coerente; no entanto, em função de sua capacidade cognitiva, é difícil compreender que o

vendedor é, ao mesmo tempo, também comprador. E que, ao comprar mais, consegue preços mais baratos. Quanto ao segundo tipo, a criança apresenta dificuldade em entender algumas relações sociais características do mundo econômico. Ela atribui às relações econômicas e às pessoas que desempenham papéis inerentes características altruístas na interpretação, ou seja, o vendedor vende coisas, porque é nosso amigo. E para ela, os preços são justos, talvez porque é mais fácil entender o preço como fixo do que vê-lo como resultado de um equilíbrio entre oferta e demanda. Desse modo, a construção do mundo econômico ocorre considerando, principalmente, a idade, mais do que classe social ou cultura. O ambiente também tem influência, mas em estreita e complexa interação com o nível do desenvolvimento do sujeito que, sem dúvida, é, por sua vez, produto, entre outras coisas, do ambiente.

Nos estudos das concepções sociais, observa-se que as crianças se baseiam em aspectos concretos (ou visíveis) das situações, o que caracteriza uma representação da realidade como elementos isolados entre si. Com o tempo, ocorre a coordenação desses elementos, o que possibilita inferir a partir das informações que dispõem. As inferências ocorrem em níveis cada vez mais complexos, dando visibilidade a processos ocultos do mundo social, em especial, do econômico, devido à capacidade que o sujeito tem em coordenar seus pontos de vista e refletir sobre o possível, diferenciando o domínio das relações pessoais e das instituições.

A socialização econômica ocorre pela influência-chave de pais, colegas, meios de comunicação e a experiência direta, e como o consumo “preenche necessidades simbólicas, bem como as corporais”, as mensagens relacionadas ao consumo podem influenciar nas normas e valores morais de uma sociedade (GUNTER, FURNHAM, 2001, p. 24).

Os trabalhos sobre socialização econômica procuram “mapear” as atitudes dos pais em relação ao manejo do dinheiro e como tais práticas influenciam o comportamento dos filhos. Investigam como a criança aprende economia, como tem noção para gastar e comprar e se o nível socioeconômico interfere nas concepções sobre o mundo econômico. Dessa forma, é possível observar que há três variáveis interessantes para pesquisas em socialização econômica: as fases de desenvolvimento do pensamento econômico (infantil ou adulto); variáveis que interferem na socialização econômica (idade, nível socioeconômico, sexo); comportamentos econômicos de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

A socialização econômica abrange as ações que se desempenham na sociedade, relacionadas à compra, ao endividamento, à educação que se passa aos filhos e às atitudes, coerentes, conscientes ou não, com o que se fala. A partir da observação desse processo, é

possível apontar as práticas socializadoras de que as famílias se utilizam, de maneira a orientar e regular o comportamento dos filhos. O objetivo de tais práticas é garantir que eles possam se integrar e atuar na sociedade à qual pertencem, e, para isso, é necessário interpretar, conhecer as normas, regras, valores, que estão implícitos nas relações que se estabelecem no seu entorno, somadas às informações que vão recebendo da família, escola, igreja, meios de comunicação, entre outros. Estas são práticas que as crianças assimilam e as transformam, conseguindo explicá-las, a partir das ferramentas intelectuais de que dispõem e elaborando concepções divergentes das dos adultos. Desse modo, as estratégias de alfabetização econômica implicam compreender as regras, as ações, os valores, num conjunto coerentemente organizado que os pais utilizam para inserir seus filhos no mundo econômico, ou seja, como se ensina a maneira pela qual se poupa, gasta-se o dinheiro e quais são os hábitos de consumo (AMAR et al., 2008).

O processo de alfabetização econômica deve vir ao encontro dos conceitos econômicos e financeiros básicos que existem na sociedade: consumo, gastos, poupança, leis de oferta e demanda, o valor do dinheiro, juros, conceitos esses que permitem compreender o mundo econômico, e “interpretar os acontecimentos que os afetam direta ou indiretamente, possibilitando tomar decisões racionais e possuir controle sobre seu futuro econômico” (AMAR et al, 2008, p.162).

Os hábitos de compra são adquiridos pela experiência e caracterizam-se como hábitos de consumo reflexivo e hábitos de consumo impulsivo, que permitem estabelecer o perfil do consumidor. Quanto às atitudes em direção ao endividamento, existem, também, dois padrões ou estilos de comportamento, o padrão de atitude austera e o hedonista. A figura 1 mostra o processo de socialização econômica.

Figura 1 – Socialização Econômica



Fonte: Fermiano, 2018, p.66. (Adaptado)

A análise das práticas, estratégias e alfabetização econômica indicam a necessidade de uma organização educativa para proteger os pequenos consumidores e orientar famílias para um consumo consciente e responsável e, nesse sentido, o conhecimento da psicogênese de conceitos econômicos contribui para a elaboração de propostas de educação econômica.

Os primeiros estudos sistemáticos de investigação foram realizados, segundo Delval(1989, p.272), por Schuessler e Strauss (1950), Strauss e Schuessler (1951), Strauss (1952) e Strauss (1954). A investigação de Strauss (1952)aponta nove estágios de desenvolvimento da compreensão econômica pela criança: dinheiro, valor, relações de trabalho e compra e venda. Danziger (1958) estudou as concepções sobre as relações econômicas de crianças: o significado de rico e pobre, o uso da moeda e as funções do chefe.

Delval (1989), juntamente com Soto e Fernandez et al. (1971), investigaram o processo de compreensão econômica infantil, sob três aspectos – distribuição de capital, relações de intercâmbio e processo de produção –, além de um estudo sobre as *fontes de riqueza e riqueza das nações*.

Em relação a Furth (1978; 1979), Delval (1989) comenta que suas pesquisas versaram sobre a concepção do mundo social pela criança: compreensão de dinheiro, dos papéis sociais, do governo e comunidade, encontrando quatro estágios evolutivos.

De acordo com Delval (1989), Jahoda (1953; 1959; 1962; 1963; 1964) foi o pioneiro nas investigações sistematizadas sobre conhecimento social, com estudos a respeito da ideia de nação, percepção das diferenças sociais, o tempo e a história e, ainda, sobre diversos aspectos das noções econômicas. Em 1979, ele realizou um estudo sobre as relações de compra e venda e, em 1981, sobre a função do banco, observando que as crianças progredem de uma menor para uma maior compreensão. Ele replicou as pesquisas em diferentes culturas, confirmando sua hipótese de que o nível socioeconômico e a cultura não eram variáveis de influência na compreensão da noção investigada. As diversas experiências de cada sujeito representaram diferença significativa nos resultados.

As pesquisas de Tan e Stacey (1981), sobre conceitos econômicos, foram realizadas na Malásia: dinheiro, trabalho, banco, nível socioeconômico, desigualdades sociais. “Os autores explicam que os resultados são muito semelhantes aos encontrados nas crianças ocidentais, apesar da diferença de cultura, educação, expectativas dos pais”. As diferenças socioeconômicas não foram consideradas significantes (DELVAL, 1989, p. 279).

As italianas Berti e Bombi(1988) desenvolveram inúmeras pesquisas sobre a “compreensão dos problemas econômicos, assim como de outros aspectos da representação do mundo social”. Investigaram sobre o pagamento pelo trabalho: quais trabalhos são pagos, quem paga pelo trabalho, como se obtém dinheiro, o que se faz em diferentes trabalhos etc. Estudaram também a origem do dinheiro, noções de rico e pobre, as funções do banco, os meios de produção, ideia de propriedade, compra e venda, circulação de mercadorias, o estabelecimento de preços, o conceito de lucro. As pesquisas de Berti (2009) contaram com a participação de outros pesquisadores, como De Beni (1988), conceito de compra vantajosa (lucro), Monaci (1998), conhecimento de banco, Ugolini (1998), conhecimento sobre o sistema judicial, Garattoni e Venturini (2000), sobre tristeza, culpa e vergonha, Vanni (2000), guerra e outros temas como o conceito de chefe, capitalismo e socialismo, propriedade e valor do dinheiro, produção e distribuição de bens, compreensão sobre sociedade e política. Sobre a natureza do dinheiro, difícil para a compreensão tanto de crianças como de adultos, os estudos de Delval e Denegri (2002, p.41) procuraram demonstrar como crianças e adolescentes lidam com ele, pois “é um fenômeno social objetivo por não depender de opinião e havendo um correlato material que permite estabelecer uma quantificação”.

Os trabalhos de Burris (1983) também encontraram estágios evolutivos de desenvolvimento nos conceitos econômicos: mercadorias, valor, troca, propriedade, trabalho e renda, com crianças entre 4 e 12 anos.

Num estudo com crianças de 6 a 12 anos, Webley, Levine e Lewis (1991, p.144), analisaram as estratégias infantis para poupar, através de “brincar de economia”. Para isso, organizaram, por três dias, um espaço preparado para que as crianças pudessem vivenciar situações que envolviam transações de compra, depósito bancário, poupar para atingir um objetivo. Nele, os autores perceberam que as “estratégias que as crianças usaram, foram muito similares e previsíveis, desde as mais novas”. As crianças de 9 e, principalmente, de 12 anos, pouparam mais e utilizaram estratégias mais elaboradas para fazê-lo. Para as crianças, gastar e poupar são atividades sociais, porque necessitam ser negociadas com os pais.

Delval (1989), Lewis, Webley e Furnham (1995, p.17), Gunter e Furnham (2001), Denegri et al. (1998) e Delval e Denegri (2002) reconhecem que os estágios evolutivos de conceitos sociais, dentre eles, os econômicos, são importantes, pois “é na infância e adolescência que os hábitos dos adultos de gastar, poupar, investir, apostar e comprar” são estabelecidos (DENEGRÍ, 2002, p.40).

Denegri et al. (1999) construíram um instrumento – o teste de alfabetização econômica para crianças – TAE-N, que possibilita verificar o nível de conhecimento a respeito do mundo econômico. O estudo realizado envolveu crianças e jovens de 6 a 18 anos, na Espanha e no Chile, e seu objetivo foi o de “elaborar um modelo evolutivo da psicogênese do conhecimento econômico sobre aspectos da compreensão global do funcionamento macroeconômico”. Estudos dessa natureza elucidam os processos pelos quais o sujeito constrói “um modelo coerente e organizado do mundo social” (DENEGRÍ, 2002, p.40) e demonstram a compreensão infantil sobre a origem e circulação do dinheiro, símbolo de valor e intercâmbio. Nesse estudo, apareceram diferenças na variável socioeconômica.

Denegri et al. (2008) investigaram as “práticas de poupança e uso do dinheiro em pré-adolescentes chilenos para demonstrar a socialização econômica em diferentes fases da vida”, assim como a aquisição de conceitos e estratégias que permitem o conhecimento e uso do dinheiro. E outras pesquisas envolvendo crianças e jovens foram realizadas pela pesquisadora com os seguintes temas: o desenvolvimento e a compreensão do pensamento econômico na infância e adolescência; caracterização psicológica do consumidor entre 15 e 34 anos; a construção de representações sociais sobre a pobreza e desigualdade social em crianças (AMAR et al., 2001); o pensamento econômico de crianças colombianas, utilizando o teste de alfabetização econômica para crianças (TAE-N) (AMAR et al., 2002); prática do uso de dinheiro por crianças de nível socioeconômico alto, médio e baixo, de Temuco/Chile (CÓRDOVA, FUICA e MILALEO, 2006); a compreensão do funcionamento bancário por

jovens adolescentes (DENEGRÍ, MARTÍNEZ, ETCHEBARNE, 2007); prática de poupança e uso do dinheiro em “tweens”(DENEGRÍ et al., 2008).

Desenvolvem-se também inúmeras pesquisas em outros países com os temas: hábitos de poupar e gastar de pré-adolescentes e adolescentes britânicos (FURNHAM, 1990); a compreensão infantil da força do mercado (LEISER, HALACHMI, 2005); estratégias infantis para poupar (OTTO et al., 2006); atitudes em direção a possessões materiais entre crianças chinesas (CHAN, HU, 2008); atitudes monetárias dos jovens chineses que influenciam o comportamento compulsivo de compra (LI et al., 2009).

Considerações

É visível que a sociedade do consumo cresce cada vez mais, principalmente entre crianças e jovens, o que suscita investigações, que permitam conhecer como, onde e quanto as crianças utilizam o dinheiro que recebem e se tal comportamento indica destreza de administração de dinheiro e discernimento sobre as compras e pedidos que fazem aos familiares.

A socialização econômica de crianças, pré-adolescentes e adolescentes e o seu potencial econômico têm sido mensurados e considerados de grande importância, tanto pelo impacto na economia como pelo interesse do marketing, devido ao grande poder de compra que eles têm (MCNEAL, 1992; LEWIS, WEBLEY, FURNHAM, 1995; GUNTER e FURNHAM, 1998).

As crenças e o comportamento econômico a respeito de negócio, trabalho, consumo de crianças, pré-adolescentes e adolescentes podem ser estudados sob outros aspectos, como, “em que idade os conceitos mais sofisticados são adquiridos; quais experiências de socialização determinam a extensão e estrutura das crenças econômicas e a natureza do comportamento econômico” (LEWIS, WEBLEY, FURNHAM, 1995, p.18). Num quadro de análise dos comportamentos, em que ocorrem interações complexas, não é possível descartar qualquer variável: sexo, nível socioeconômico, composição da família, atitudes sociais diversas, diferentes níveis de escolaridade, idade dos pais, localização geográfica e muitas outras que compõem o universo social. Quanto mais experiência direta a criança tem com um determinado conceito econômico, mais avançada é sua compreensão a seu respeito (LEWIS, WEBLEY, FURNHAM, 1995, p.18).

As pesquisas com adultos demonstram o endividamento, a falta de estratégias e conhecimento econômico que as pessoas têm para lidar com seu próprio dinheiro. Essas mesmas pessoas constituem família, têm filhos que entram em contato com o mundo econômico, a partir das experiências que vivenciam no seio familiar. A ausência de estratégias por parte dos adultos implica não alfabetizarem economicamente as crianças e, a esse cenário, acrescenta-se o fato de receberem dinheiro desde muito cedo, assim como decidirem sozinhas o que fazer com ele. Isso as tem tornado consumidoras exigentes e, conforme a idade aumenta, também cresce sua independência em relação às compras, atividade que carece de reflexão e discernimentos entre o necessário e o supérfluo.

Considerando a socialização econômica que vivenciam, a formação de hábitos precoces e pouco reflexivos em relação ao dinheiro e ao consumo, não é difícil inferir que a faixa etária que vai dos 5 aos 18 anos esteja vulnerável e propensa a adquirir hábitos impulsivos de compra, socializando economicamente as mesmas estratégias com seus futuros filhos (MCNEAL, 1992; GUNTER e FURNHAM, 2001).

Ao longo da vida, as preferências das crianças vão-se modificando e são explicadas por vários argumentos: pela sua utilidade prática, “experiências emocionais, autoexpressão, símbolos e relações interpessoais, história pessoal [...] que correspondem ao modelo simbólico” (GUNTER e FURNHAM, 2001, p.69), dos bens para o estabelecimento da identidade. As crianças têm tendência em adquirir produtos semelhantes de acordo com sua faixa etária, sendo possível observar um padrão de categorias.

É fundamental a criança, o pré-adolescente e o adolescente compreenderem, a partir de sua própria ação, o mundo econômico, pois a sociedade contemporânea apresenta quatro aspectos que necessitam ser objeto de tomada de consciência dos adultos, mas, principalmente, dessa faixa etária: o que diz respeito à abundância de bens; que estes são destinados a satisfazer necessidades limitadas; são apresentados por estratégias de marketing sofisticadas e são adquiridos pela facilidade em obter crédito, que incita um consumo fácil e instantâneo. Aliada a esses fatores, a produção de bens segue a lógica de primeiro criar o produto, depois a necessidade de obtê-lo (sendo que a veiculação é realizada com competência pela mídia), o que transforma o ato de consumo em uma possibilidade de adquirir status e autoestima cada vez que se compra o produto, que está revestido de características desejáveis ou desejadas. Esse panorama, no qual a criança, o pré-adolescente e o adolescente se encontram, é objeto de várias pesquisas da área de socialização econômica (DENEGRÍ; MARTINEZ, 2005).

Proporcionar condições para o desenvolvimento da alfabetização econômica da criança significará um capital humano instruído desde tenra idade em assuntos econômicos, tomando decisões informais e responsáveis, buscando, assim, que as crianças possam trabalhar de forma a constituir qualidade de vida para si e para os outros, cidadãos responsáveis, consumidores bem informados, poupadores e investidores prudentes, sendo participantes efetivos na vida econômica e tomando decisões adequadas.

Referências

AMAR, José et al. La construcción de representaciones sociales acerca de la pobreza y desigualdad social en los niños en la región caribe colombiana. **Investigación y Desarrollo**. v.9, n.2. 2001. p.592-613.

AMAR, José et al. **Pensamiento económico de los niños colombianos. Análisis comparativo en la región Caribe**. Barranquilla: Ediciones Uninorte, 2002.

AMAR, José et al. **Estrategias de socialización económica en padres de familia**. Revista del Economía del Caribe. n.1, 2008. p.156-181.

ARAÚJO, R. M. B. **O desenvolvimento do pensamento econômico em crianças: avaliação e intervenção em classes de 3ª a 4ª séries do ensino fundamental**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

BAPTISTELLA, E. C. F. **A compreensão do conteúdo de um comercial televisivo na infância**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BARROSO, L. M. S. **As ideias das crianças e adolescentes sobre seus direitos: um estudo evolutivo à luz da teoria piagetiana**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BERTI, Anna E.; BOMBI, Anna S. **The child's construction of economics**. Cambridge: University Press, 1988.

BERTI, Anna E. **Publications on political and economic understanding**. Disponível em: http://www.uam.es/otros/eduhist/downloads/ana-emilia-berti_CV.pdf Acesso em: 23 set. 2009.

BORGES, R. R. **A construção da noção de família em crianças pré-escolares**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BRAGA, A. R. **Educação Econômica**: um olhar sobre a educação ambiental. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

BURRIS, Val. Stages in the development of economic concepts. **Human Relations**, v.36, n.9, 1983. p.791-812.

CANTELLI, V. C. B. **Um estudo psicogenético sobre as representações de escola em crianças e adolescentes**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. **Procedimentos utilizados pelas famílias na educação econômica de seus filhos**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CHAN, Kara; HU, Fan. Attitudes toward material possessions among Chinese children. **Young Consumers**. v.9, n.1, 2008, p.49-59.

CÓRDOVA, Gino N.C.; FUICA, Cristian F.P.; MILALEO, José A.M. **Prácticas de uso del dinero en niños de niveles socioeconómico alto, medio y bajo de la ciudad de Temuco**. Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología. 2006. 146f. Universidad de La Frontera. Facultad de Educación y Humanidades. Departamento de Psicología, Temuco, 2006.

DELVAL, J. **El desarrollo humano**. Madrid: Siglo XXI, 1994.

DELVAL, Juan. La representación infantil del mundo social. In: TURIEL, E. UNESCO y LINAZA (Comps.). **El mundo social en la mente del niño**. Madrid: Alianza, 1989. p.245-328.

DELVAL, Juan; DENEGRI, Marianela C. Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero I. Los niveles de comprensión. **Investigación en la escuela**. Universidad de La Rioja. n.48, 2002. p.39-54.

DENEGRI, M. C. et al. Desarrollo del pensamiento económico en la infancia y adolescencia. **B.Inv. Educ.** 13. Fac. de Educ. Santiago, 1998. p. 291-308.

DENEGRI, M. C. La comprensión de la economía en la infancia y la adolescencia. In: DENEGRI, M. C. et al. **Consumir para vivir y no vivir para consumir**. Temuco: Kolping Impresores, 1999.

DENEGRI, M. C. et al. Educación económica en la escuela: hacia una propuesta de intervención. **Estudios Pedagógicos XXXII**, n. 2, 2006, p. 103-120.

DENEGRI, Marianela C.; MARTÍNEZ, Gustavo T.; ETCHEBARNE, Soledad L. La comprensión del funcionamiento bancario em adolescentes chilenos: um estudo de Psicologia Económica. **Revista Interdisciplinaria**. v.24, n.2. 2007. p.137-159.

DENEGRI, Marianela C. et al. Prácticas de ahorro y uso del dinero em pré adolescentes (tweens) chilenos. **Revista UNIVERSUM**. v.1, n.23. 2008. Chile. p.24-38.

DENEGRI, Marianela C.; MARTÍNEZ, Gustavo T. Proyectos de aula interdisciplinarios: un aporte constructivista a la reprofesionalización de profesores: un modelo de capacitación. **Estudios Pedagógicos**. v.31, n.1, p.33-50. 2005. Disponível em: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052005000100002 Acesso em: 21 abr. 2020.

ENESCO, I.; DELVAL, J.; LINAZA, J. Conocimiento social y no social. In: TURIEL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J. **El mundo social en la mente infantil**. Madrid: Alianza Editorial, 1989.

ENESCO, I. et al. **La comprensión de la organización social en niños y adolescentes**. Madrid: CIDE, 1995.

FERMIANO, M. A. B. **Pré-adolescentes “tweens”: desde a perspectiva da teoria piagetiana à da Psicologia Econômica**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

_____. **Pré-adolescentes, consumo e fragilidade: como se aprende a ser consumidor e a necessidade urgente de uma educação para o consumo**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

FURTH, H. Young children's understanding of society. In: MCGURK, H. **Issues in childhood social development**. London: Methuen e Co., 1978.

FURNHAM, Adrian. The saving spending habits of young people. **Journal of Economic Psychology**. v.20, 1990, p.677-697. Disponível em: www.elsevier.com/locate/joep Acesso em: 20 ago. 2009.

GODOY, E. A. **A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

GUIMARÃES, T. **Intervenção pedagógica e noções sobre o meio ambiente: a construção do conhecimento social à luz da epistemologia genética**. 2012. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências e Filosofia, Universidade Estadual Paulista, Marília-SP, 2012.

GUNTER, Barrie; FURNHAM, Adrian. **As crianças como consumidoras**. Uma análise psicológica do mercado juvenil. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

LAUER-LEITE, I.; MAGALHÃES, C. M. C.; LORDELO, E. R. LELIS, I. L. Socialização econômica: conhecendo o mundo econômico das crianças. **Estudos de Psicologia**, 15(2), Maio/Ago., 2010, p.145-152.

LEISER, David; HALACHMI, Reut B. Children's understanding of marketing forces. **Journal of Economic Psychology**. v.27, 2006. p.6-19. Disponível em: www.sciencedirect.com. Acesso em: 14 mar. 2009.

LEWIS, Alan; WEBLEY, Paul; FURNHAM, Adrian. **The new economic mind**. Hertfordshire, London: Harvest Wheatsheaf, 1995.

LI, Dongjin et al. The influence of Money attitudes on Young Chinese consumers' compulsive buying. **Young Consumers**. v.10, n.2, 2009. p.98-109.

MCNEAL, James. U. **Kid's as costumers**. A handbook of marketing to children. New York: Lexington Books, 1992.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. **Uma nova metodologia de educação pré-escolar**. 6. ed. São Paulo: Pioneira, 1989. (Série Cadernos de Educação).

MOSCHIS, George P; CHURCHILL, Gilbert A. Jr. Consumer socialization: A theoretical and empirical analysis. **Journal of Marketing Research**. v.15, n.4, nov., 1978. p. 599-609. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3150629>. Acesso em: 20 ago. 2009.

ORTIZ, M. F. A. **Educação para o consumo: diagnóstico da compreensão do mundo econômico do aluno da Educação de Jovens e Adultos**. (Tese de Doutorado) 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

PIAGET, J. **Psicologia e epistemologia**. Tradução Agnes Cretella. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. **A representação do mundo na criança**. Tradução: Rubens Fiúza e R.M. da Silva. Rio de Janeiro, Brasil: Record, 1979.

OTTO, Annette M.C. et al. Children's use of saving strategies an experimental approach. **Journal of Economic Psychology**. v.27, 2006, p.57-72. Disponível em: www.sciencedirect.com. Acesso em: 20 ago. 2009.

SARAVALI, E. G. **As ideias das crianças sobre seus direitos: a construção do conhecimento social numa perspectiva piagetiana**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SILVA, S. B. C. N. **Alfabetização econômica, hábitos de consumo e atitudes em direção ao endividamento de estudantes de Pedagogia**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SOUZA, E. F. P.; SARAVALI, E. G. (2016). As relações entre o raciocínio lógico-matemático e a construção do conhecimento social: um estudo evolutivo. **Cadernos de Educação**, 53, 1-22. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/9155/5958>. Acesso em: 20 abr. 2020.

TORTELLA, J. C. B. **Amizade no contexto escolar**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

WARD, Scott. Consumer socialization. **The Journal of Consumer Research**. v.1, n.2, sep. 1974. p.1-14. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2489100> Acesso em: 20 ago. 2009. 23:46.

WEBLEY, Paul; LEVINE, Mark; LEWIS, Alan. A study in economic psychology: Children's saving in a play economy. **Human Relations**. v.44, n.2. 1999. p.127-147.

WEBLEY, Paul et al. **The economic psychology of everyday life**. United Kingdom: Psychology Press, 2001.