

Retrato de uma Pandemia no Jardim de Infância: Perspetivas de Crianças e de Estudantes em Formação Inicial de Docentes

Isabel Piscalho

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém
isabel.piscalho@ese.ipsantarem.pt

Jéssica Godinho

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém
jessica_godinho2@hotmail.com

Sofia Guedes

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém
sofiaisabelguedes@gmail.com

Nota Introdutória

É consensual que a educação de infância beneficia o percurso educativo das crianças por ser um “espaço” que tem por função a construção de vivências, de interações, de partilha, além de proporcionar o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança. Este artigo resulta dos desafios e oportunidades sentidos por duas estudantes (par pedagógico de estágio) no âmbito da prática supervisionada em educação pré-escolar, do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico de uma instituição de ensino superior politécnico em tempos de pandemia COVID-19. Este estudo exploratório, a partir de narrativas de formação, desenvolveu-se em dois eixos de análise com as seguintes finalidades: estudar as perspetivas das futuras profissionais de educação de

infância sobre o papel que desempenham na vida das crianças em períodos de maior desafio e imprevisibilidade; estudar as perspectivas de 16 crianças sobre a pandemia pelo novo coronavírus, o SARS-CoV-2. Pela análise das narrativas de formação produzidas (re)conhecemos que se vivem tempos em que os/as profissionais tiveram de reinventar estratégias pedagógicas e formas de comunicação, mas também dispuseram de “novos” estímulos à ação reflexiva e à construção do pensamento crítico para um planeamento ponderado e contextualizado. Quanto às crianças, ouvi-las, confirmou a importância de que promover a sua participação e fomentar a discussão para que estas expressem as suas ideias, parecem ser estratégias essenciais para que se sintam confiantes nelas próprias e nos/as outros/as, reunindo-se assim condições essenciais para aprenderem e se desenvolverem.

Os Desafios e Oportunidades para a Educação Pré-escolar no Pós-pandemia

A sociedade não só está em constante mutação, como esta ocorre a uma velocidade cada vez maior. Todos os tempos têm os seus desafios. No início de 2020, fomos surpreendidos por uma pandemia mundial causada pelo surgimento de uma nova doença, a COVID-19, provocada por um coronavírus, o SARS-CoV-2. Esta conjuntura, para além de novos problemas como a gestão global e local, tornou mais evidente todas as dificuldades que já estavam presentes na nossa sociedade (Marques, 2021).

Os bloqueios implementados para controlar a propagação do vírus durante o período de março a junho de 2020 representaram uma interrupção repentina, dramática e inesperada em todos os componentes da vida social e económica que afetaram a vida das crianças e das suas famílias, transformando a experiência educacional destas (Thorn & Vincent-Lancrin, 2021). Subitamente, em poucos dias, o que era considerado impossível tornou-se possível: o espaço intocado da sala de aula deu origem a uma diversidade de espaços de aprendizagem, especialmente em casa; o horário escolar, que não podia ser alterado devido à organização da vida e do trabalho em família, tornou-se volátil; os métodos de ensino centralizados na sala de aula desapareceram e ocorreu uma diversificação de

abordagens, principalmente, por meio de ensino remoto⁶; diferentes procedimentos de avaliação, etc. (Nóvoa, 2022).

O fecho das escolas expôs alguns problemas já conhecidos (a desigualdade de condições e de participação, por exemplo) mas criou, também, muita esperança ao fazer perceber, a todos/as os/as seus/suas agentes, o quanto a comunidade educativa é importante e o quanto todos/as precisamos muito uns/umas dos/as outros/as (Alarcão *et al.*, 2021). Segundo Morgantini e Silva (2021) é, pois, urgente repensarmos as nossas práticas e metodologias, resgatar a nossa humanidade e construir pontes pelo encontro e comprometimento coletivo na transformação social de um mundo mais justo, ético e solidário.

Sempre com um plano flexível, educadores/as e famílias, unidos pelas crianças, tentaram encontrar o equilíbrio para que se vivenciasse esta fase com segurança, tranquilidade e bem-estar, sem perder a oportunidade de continuarem a promover a aprendizagem e o desenvolvimento (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2020). Ou seja, em termos de educação, as lições que começam a emergir desta pandemia destacam a importância dos/as docentes e a construção de novos ambientes educacionais, mais do que as políticas ou as instituições.

É verdade que o século XX foi fértil em debates sobre o futuro da educação e inovações pedagógicas, mas a situação que enfrentamos acelerou essa necessidade de (re)pensar o modelo da escola que havia começado muito antes desta crise (Nóvoa & Alvim, 2020). Inequivocamente, a atualidade já colocava diversos desafios à educação, decorrentes de situações extraordinárias, da globalização e do desenvolvimento tecnológico em aceleração (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho). Conforme alerta o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), quando as crianças crescerem, provavelmente, enfrentarão problemas para os quais os/as docentes ou os livros didáticos podem não ter respostas (OCDE, 2017a). E, hipoteticamente, só

⁶ Tem-se questionado se a experiência que temos tido, na sequência do fecho das escolas, pode considerar-se ensino a distância ou se deve ser apenas considerado ensino remoto pois, na generalidade, o que aconteceu é que se transferiu para o ensino *online* a organização das aulas presenciais (Karakose, 2021). O ensino a distância caracteriza-se por ter uma estrutura flexível e híbrida, de ensino assíncrono e síncrono, o que permite aos/as estudantes fazerem uma gestão pessoal dos momentos de estudo e de aprendizagem. Para além disso, utiliza uma diversidade de metodologias de ensino diferentes das do ensino presencial, com recurso frequente a pequenos vídeos sobre diferentes conteúdos, a textos de apoio escritos propositadamente, a fóruns de discussão, a tecnologia colaborativa para realização de trabalhos online em grupo, etc. (Marques, 2021).

sentirão motivação intrínseca e autonomia quando se sentirem identificados/as com os processos de aprendizagem. Desta feita, proporcionar oportunidades para aprender com as experiências da vida real, no mundo atual (denominado, cada vez mais, *mundo VUCA*⁷), será um meio para desenvolver competências e *insights* para aproveitar novas ocasiões, identificar questões-chave, criar várias respostas para essas contendas e selecionar uma solução que pareça adequada para um determinado contexto. É a reflexão e a reflexividade, em articulação com a nossa visão do mundo, que podem ajudar-nos a viver num *mundo VUCA* e a ultrapassar crises como a da COVID-19 (Alarcão et al., 2021).

A escola deverá preparar pessoas, que serão jovens e adultos/as em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas e para a resolução de problemas ainda desconhecidos (Dumont et al., 2012). Segundo o Banco Mundial, quatro em cada cinco crianças que frequentam atualmente a escola terão profissões que ainda não existem. Metade dos postos de trabalho que hoje conhecemos correm o risco de ser extintos pela automação e pela inteligência artificial, sendo que os/as jovens portugueses estão abaixo do esperado, na utilização das competências necessárias para enfrentar os desafios do dia-a-dia (OCDE, 2018). Em Portugal, entre 10% e 15% dos empregos no setor da indústria deixarão de existir na próxima década, antecipa o Fórum para a Competitividade e, nas contas do Fórum Económico Mundial, num futuro não muito distante, 40% das competências consideradas críticas no mercado de trabalho serão substancialmente diferentes das que hoje nos diferenciam. As questões que se colocam são complexas e exigem ampla discussão e reflexão (Horta, 2013).

Observando a sociedade contemporânea, interrogamo-nos.

Quais os desafios que se colocam à educação, à escola e aos/as docentes do século XXI, numa sociedade global, incerta, em transformação, onde o social toma novas proporções e definições, onde as tecnologias ganham novo espaço e a relação educativa se transforma? **Que escola temos? Que escola queremos?** Qual deverá ser o perfil dos/as aprendentes no final dos atuais 12 anos de escolaridade obrigatória em termos de princípios, valores e competências? Estaremos a preparar cidadãos/ãs para o mundo em que vivemos, ou estaremos estacionados/as no século XX, adaptando modelos do século

⁷ As iniciais de volatilidade (*volatility*), incerteza (*uncertainty*), complexidade (*complexity*) e ambiguidade (*ambiguity*) formam um conceito para traduzir as transformações do mundo atual (Bennis & Nanus, 1985).

XIX? Como inovar em educação e como educar para a inovação? Qual deverá ser o perfil dos/as docentes e como formá-los/as? Qual o papel das crianças?

Os primeiros anos são cada vez mais vistos como o primeiro passo na aprendizagem ao longo da vida e a educação pré-escolar é, particularmente, um componente-chave deste percurso. As trajetórias educativas de qualidade aumentam a probabilidade de que os impactos positivos da aprendizagem e dos cuidados iniciais durem ao longo da vida e devem, para tal, ser bem preparadas e centradas na criança, geridas por docentes que colaborem entre si, orientados/as por um currículo apropriado e alinhado (OCDE, 2017b). Parece evidente que é necessário criar oportunidades de realização no contexto educativo, a par da família e comunidade, ajudando os/as aprendentes a autorregular a sua aprendizagem e a desenvolver com intencionalidade competências que lhes permitam lidar com adversidades e consigam responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de transformações aceleradas.

Se cabe aos/às docentes essa responsabilidade de desenvolverem processos pedagógicos que conduzam à melhoria do ensino e da aprendizagem, surgem, necessariamente, algumas questões, sobretudo, neste contexto pandémico.

Que espaços/áreas existem na sala? Que oportunidades de aprendizagem são proporcionadas pelas diferentes áreas e materiais? Como e por que foram evoluindo ao longo do ano? Qual o contributo e participação das crianças para essa evolução? Como é organizada a rotina diária, semanal e anual? Como é organizado o grupo? Como é que estes diferentes momentos contribuem para as aprendizagens das crianças? Qual o papel do/a docente nesses diferentes momentos e na promoção das aprendizagens que proporcionam? Que grau de liberdade é oferecido à criança quotidianamente? Como se apoiam as escolhas das crianças? Como se promove a autonomia das crianças? São respeitadas as suas opções, integrando os seus interesses? São dadas sugestões que permitam alargar as suas propostas? Será que tornam frequentes as iniciativas que levam a criança a agir? Têm interesse em partilhar diferentes assuntos com as crianças, levando-as a comunicar e a refletir, ou esperam passivamente pelas perguntas das crianças? As crianças têm espaço para experimentar?

As políticas nacionais e internacionais tendem na valorização de perspetivas que conferem mais centralidade à escola e à sala de aula, por um lado, e destacam a importância da inovação pedagógica e flexibilização curricular, por outro. Deste modo,

incentivam-se cada vez mais projetos nas escolas com base em questões concretas e que reflitam novos aspetos organizacionais, curriculares e psicopedagógicos.

Considerando a aprendizagem um conceito ativo e multidimensional, os processos envolvidos requerem que o/a aprendiz esteja consciente da sua utilização e mobilize aspetos cognitivos, metacognitivos, praxiais, motivacionais e emocionais em função dos seus objetivos de aprendizagem. A promoção destas competências são uma base para garantir o desenvolvimento efetivo de uma pedagogia diferenciadora e inclusiva, uma gestão flexível do currículo centrada nas características da criança e a partir da sua participação.

Cada vez mais a criança desempenha, ou deverá desempenhar, um papel importante nos seus processos e produtos de aprendizagem. Os/As docentes deverão, assim, desde os anos iniciais de escolaridade, criar oportunidades e ambientes favoráveis com vista a estimular as competências que lhes permitam ter um papel ativo e construtivo (Piscalho, 2020).

O Presente Estudo

Este estudo procurou: a) estudar as perspetivas de futuras profissionais de educação de infância sobre o papel que desempenham na vida das crianças em períodos de maior desafio e imprevisibilidade; b) estudar as perspetivas das crianças sobre a pandemia pelo novo coronavírus, SARS-CoV-2.

Método

A investigação inscreve-se no âmbito da educação pré-escolar e enquadra-se na formação inicial de educadores/as de infância e professores/as do 1.º CEB. Trata-se de um estudo exploratório de cariz qualitativo, orientado por uma epistemologia interpretativa, partindo da observação e, particularmente, incidindo nas narrativas de formação.

Participantes e contexto

Este estudo desenvolveu-se com um par pedagógico de futuras docentes que frequentavam o mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico numa escola superior de educação e que, no momento da investigação, realizavam o estágio em contexto de jardim de infância com um grupo de dezasseis crianças dos 3 aos 6 anos.

Narrativas de formação como instrumento

Os seres humanos são naturais contadores de histórias e o estudo dessas histórias revela como experienciam e refletem sobre as suas vidas (Nelson, 2000).

As narrativas, especificamente as narrativas de formação, como processo de reflexão pedagógica permitem ao/à futuro/a docente esmiuçar os seus processos de ensino e de aprendizagem e perceber as razões que os/as levam a agir de determinada maneira. À medida que conta uma determinada situação, compreende as causas e consequências de atuação, cria novas estratégias num processo de reflexão, investigação e nova reflexão. Têm, por isso, uma dimensão formativa importante já que permitem compreender mais claramente os mecanismos que o/a movem na sua prática e um entendimento mais complexo dos processos autorregulatórios da aprendizagem (Josso, 2006; Piscalho, 2020).

O estudo das trajetórias de formação pelo meio de narrativas permite interpretar e compreender melhor as lógicas que orientam os processos dos/as participantes, bem como o sentido que lhes atribuem, levando a dados sobre os fenómenos inacessíveis por outras técnicas. A narrativa de formação poderá ser também usada como um processo de interação, que proporciona ao/à futuro/a docente um maior conhecimento de si próprio/a, pela reflexão sobre o efeito que as suas atitudes provocam nos/a outros/as, ao mesmo tempo em que obriga a equacionar aprendizagens, a reconhecer limites pessoais e a redefinir modos de agir (Galvão, 2005).

A análise de narrativas orais e escritas é, segundo Cortazzi (1993) uma metodologia possível para o conhecimento da cultura, experiência e crenças docentes. As narrativas permitem não apenas estudar o desenvolvimento profissional e conhecer os processos através dos quais os/as docentes adquirem conhecimentos profissionais, mas também pensar sobre o ensino e tomar decisões para usar na sala de aula, sendo que constituem um instrumento útil de auto e heteroformação, desenvolvendo capacidades de análise e reflexão sobre a prática e favorecendo a interpretação desta à luz da teoria.

Os episódios curtos narrados pelos/as docentes em exercício e futuros/as docentes referem fenómenos e acontecimentos que ocorreram na ou a partir da situação de ensino e configuram por vezes incidentes a que chamaremos significativos (Estrela, 1994). A brevidade destes episódios significativos permite facilmente obter uma grande quantidade deles que relatam algo particular quando, realmente, se referem a questões gerais e universais (Van Manen, 1989).

Procedimento de recolha de dados

O processo iniciou-se com a elaboração de uma chuva de ideias com as conceções partilhadas pelas crianças sobre a pandemia. Seguiram-se a realização de desenhos e o diálogo sobre estes.

“Agora que já falámos um pouco sobre o que sabem sobre o coronavírus queremos que desenhem o seu aspeto e, se conseguirem, pensem em alguma forma de proteção para não apanharmos o vírus ou algo que imaginam que o pode matar”. [estagiária A]

Segundo Martins (2012), esta metodologia é um instrumento valioso e que demonstra o quanto a arte, como forma de expressão, favorece a ampliação da criatividade e da espontaneidade na ação das pessoas. O desenho, como linguagem, proporciona à criança oportunidades que lhe possibilitam a expressão, aqui e agora, dos seus sentimentos a respeito de algo (Possa & Vargas, 2014).

Os desenhos foram o "aquecimento" para uma reflexão mais ampliada e detalhada sobre as necessidades e desejos das crianças. A etapa seguinte, de elaboração dos registos no verso do desenho, favoreceu o aprofundamento dessa reflexão. Associarmos o diálogo, traduz-se numa estratégia pedagógica que possibilita à criança ser ativa, participativa e dar voz às suas visões de mundo baseadas nas experiências vivenciadas (Rosado & Campelo, 2011).

“Esta escuta sobre o que as crianças sentiam e pensavam, resultou, posteriormente, na criação de projetos de trabalho, potenciando o desenvolvimento de práticas pedagógicas que integraram as suas experiências e informações.” [estagiária B]

De assinalar que, relativamente à especificidade da pesquisa narrativa de formação, inspiradora de cuidados, cumpriu-se a dimensão ética da pesquisa que envolve, em

primeira instância, a negociação do processo com as participantes envolvidas, explicitação dos procedimentos de análise e de como serão utilizadas as fontes na pesquisa; devolução do trabalho e, conseqüentemente, revisão e autorização para utilização da narrativa (Souza, 2006). A confidencialidade dos dados dos/as intervenientes foi assegurada.

Procedimento de tratamento de dados

Optou-se pela análise de conteúdo às narrativas para captação de ideias e significados, permitindo analisar, categorizar e interpretar o conteúdo de cada mensagem decorrente (Bardin, 1977; Coutinho, 2011).

Realizou-se uma leitura flutuante do material, formularam-se os objetivos, identificaram-se os indicadores que orientaram a interpretação de forma a compreender o lugar atribuído às perspectivas sobre a pandemia pelo novo coronavírus, SARS-CoV-2. A estratégia seguida desenvolveu-se de acordo com o princípio indutivo. Este princípio não admite a existência de categorias preestabelecidas - a estratégia de análise qualitativa clássica.

Resultados

O olhar das crianças na resposta à COVID-19

É importante dar voz a cada criança e respeitar os seus interesses e aptidões, por forma a construir percursos curriculares que aumentem a sua participação e lhes possibilitem experienciar o sucesso educativo e pessoal (Ministério da Educação/Direção Geral Educação, 2020).

Considerar as crianças agentes implica que os/as docentes tenham a capacidade de efetivamente as ouvir e requer que essa audição tenha implicações na prática pedagógica. Os jardins de infância podem, assim, organizar projetos que valorizem a expressão das crianças relativamente às vivências e aprendizagens que fizeram com a pandemia, num exercício que permita abordar um processo que afetou de modo particular as mais novas.

A COVID-19 não deve ser evitada nas conversas. As orientações do Ministério de Educação foram no sentido de reforçar a importância de dialogar com as crianças acerca das alterações das suas rotinas e ouvir as suas opiniões e sugestões (Ministério

da Educação/Direção Geral Educação, 2020). Neste sentido, o processo de questionamento às crianças sobre o que pensam da pandemia relevou uma diversidade de opiniões.

Elencamos alguns temas que foram explorados e que contemplam as vozes infantis, discutindo os aspetos que foram mais frequentes e/ou que consideramos mais relevantes, como podemos constatar no seguinte mosaico:

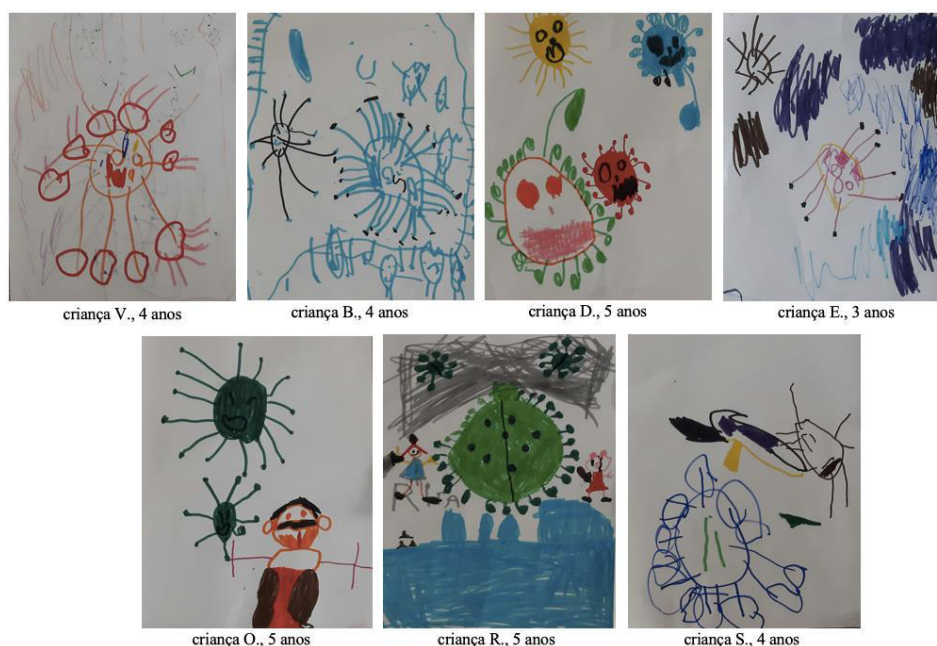


Figura 1. Exemplos dos desenhos das crianças.

- *Chama-se pandemia porque é no mundo todo. [criança X., 6 anos]*
- *Temos que lavar as mãos para os vírus fugirem. [criança M., 4 anos]*
- *Os vírus não gostam de sabão. [criança S., 3 anos]*
- *O vírus é muito mau. [criança C., 3 anos]*
- *Um beijo na boca pode não ser uma coisa boa... é amor, mas quando se beijam passam os vírus um para o outro. [criança X., 6 anos]*
- *Eu gostava de matar o coronavírus para que ele desaparecesse do mundo. [criança J., 4 anos]*
- *Para nos proteger temos de usar máscara e álcool. [criança I., 4 anos]*

- *Tens de usar máscara para não espalhares os vírus todos. [criança N., 5 anos]*
- *O vírus veio da China. [criança A., 5 anos]*
- *O coronavírus é muito perigoso. [criança M., 4 anos]”*

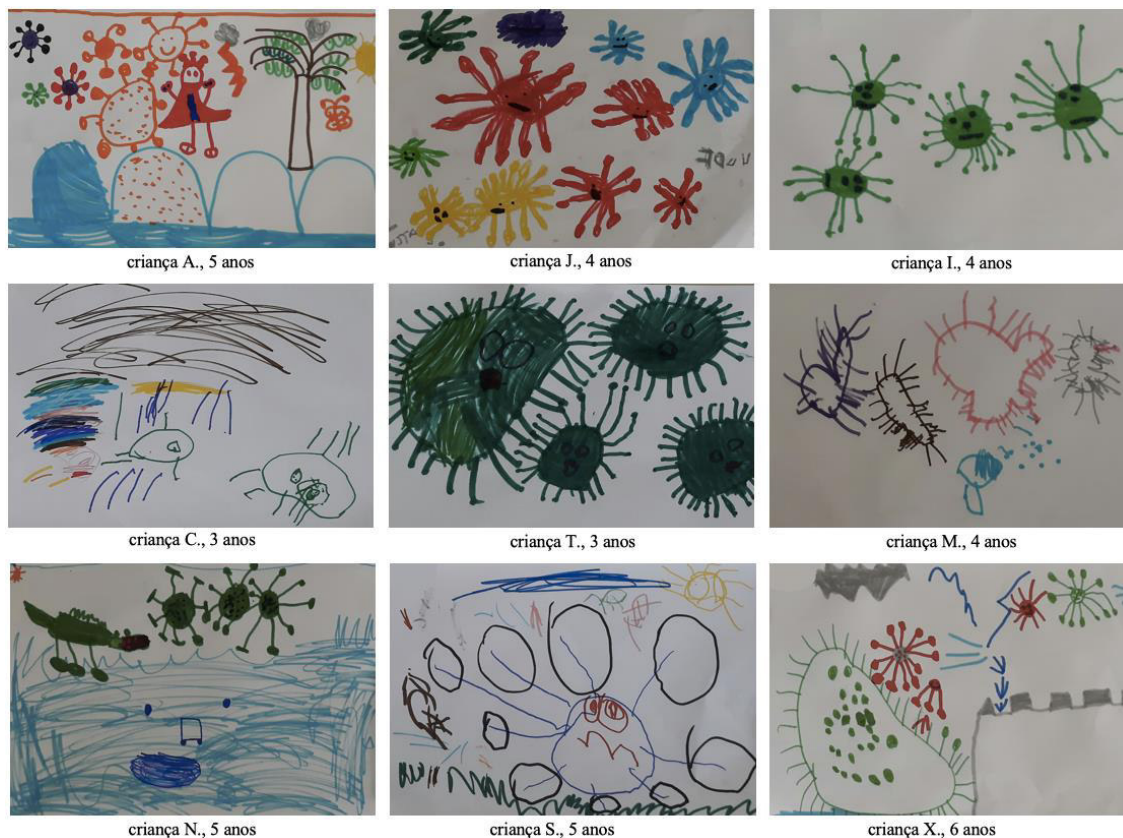


Figura 2. Exemplos dos desenhos das crianças.

A COVID-19 confrontou-nos com a enorme vulnerabilidade do ser humano e com a importância dos (des)equilíbrios que vamos criando. Mostrou-nos, também, que, embora o risco faça parte da vida, todos/as devíamos conhecer as nossas forças e as nossas fragilidades, a forma como lidamos com as adversidades, os apoios de que necessitamos e aqueles que são inúteis, pois é nesse equilíbrio dinâmico que reside a nossa vulnerabilidade (Alarcão et al., 2021).

Quando questionadas sobre como podemos combater o novo coronavírus, SARS-CoV-2, apoiadas no desenho que realizaram, eis algumas das verbalizações das crianças:

“– Eu desenhei o coronavírus numa ilha e um rei que está a usar máscara para se proteger. O rei vai matá-los. [criança A., 5 anos]

- *O crocodilo vai comer o coronavírus e matá-lo. [criança N., 5 anos]*

- *Esta parte azul do desenho é a água, a Peppa Pig é mágica e vai ajudar a combater o coronavírus. Ele vai morrer afogado. [criança R., 5 anos]*

- *O coronavírus vai ser atacado e cair num castelo, perto da água. [criança X., 6 anos]*

- *Vou matar o coronavírus com um martelo gigante para ele desaparecer do mundo. [criança J., 4 anos]*

- *Este senhor que desenhei está a utilizar máscara para se proteger do vírus. [criança M., 5 anos]*

- *Os vírus vão atacar-se entre si. [criança D., 5 anos]”*

A existência de uma ameaça externa, democrática, desconhecida e difícil de controlar - como a COVID-19 - pode até ser vista como uma experiência promotora da empatia. Criar oportunidades de partilha e de construção de conhecimento em comunidade em torno do “*novo normal*” (emoções, preocupações, necessidades, ...) parece afigurar-se como o caminho a seguir (Alarcão et al., 2021).

De facto, o futuro pós-COVID-19 devia estar a ser mais pensado, mais refletido, mais debatido entre todos/as, e as crianças não são exceção. Não a partir do que cada um/a, com mais ou menos suporte científico “acha”, mas a partir da identificação dos riscos que existem e que podemos correr, dos fatores de proteção, das vulnerabilidades individuais e coletivas e da projeção de planos de prevenção e redução de riscos bem como de potenciação do desenvolvimento e equilíbrio de todo o ecossistema em que existimos (Marques, 2021).

Num mundo global, os desafios são mais exigentes, assim a interação e a participação das crianças tem particular relevo e pertinência porque promovem a aquisição de novos conhecimentos gerais, os quais são adquiridos pelas experiências conjuntas. A troca de ideias entre as crianças é importante para a evolução enquanto ser ativo e social. Para uma

melhor aprendizagem é importante que as relações criança/criança, criança/adulto sejam sustentadas e nunca desvalorizadas, pois mesmo que se pense que o ser humano é individual, tudo aquilo que ele constrói será a partir da sua relação com o outro (Lopes et al., 2021).

O olhar das futuras profissionais de educação na resposta à COVID-19

Segundo as participantes, o jardim de infância é responsável pela garantia dos direitos das crianças e no apoio às suas famílias. Realçam-se os direitos de proteção (contra a discriminação, o abuso, a exploração, etc.), de provisão (saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura) e de participação (ser ouvida, ter acesso à informação, liberdade de expressão e opinião), que privilegiadamente se conjugam no direito a brincar, a ter experiências ricas e diversificadas e relações significativas com adultos e outras crianças. Os/As seus profissionais têm, igualmente, uma centralidade na ecologia da infância, ao promover a articulação entre os contextos familiares e os contextos sociais, culturais e comunitários, com implicações diretas nas suas vidas e na das crianças, mobilizando de forma integrada os recursos necessários para garantir a sua qualidade.

“O jardim de infância deve criar oportunidades para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, portanto, deve ser um lugar de bem-estar, de acolhimento, de interação socioemocional e de brincar. Um espaço de conforto que transpire segurança e que se afirme como lugar de pertença, de experiência, que garanta o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Um espaço que privilegie a relação das crianças com o exterior e com a natureza.”
[estagiária B]

A inesperada situação pandémica obrigou as escolas a enfrentarem circunstâncias nunca vividas anteriormente, interrompeu uma rotina que tem sido assumida como “normalidade” e ofereceu ao mundo uma possibilidade para se repensar (Alarcão et al., 2021). Exigiu-se uma resposta rápida pondo à prova as suas capacidades de organização, adaptação e de flexibilidade a uma nova realidade ou comumente apelidada de nova normalidade. Estas

saíram, maioritariamente, reforçadas, tendo dado provas inequívocas de elevada eficiência e resiliência (Ribeiro et al., 2021).

A pandemia provocada pela Covid-19 veio desafiar-nos a pensar estratégias educativas inovadoras que resistiam em ser testadas (Alarcão *et al.*, 2021). De seguida, centramo-nos nos desafios e oportunidades enunciadas pelas participantes nas suas narrativas.

Desafios no jardim de infância em tempo de pandemia

A situação provocada pela COVID-19 exigiu respostas imediatas, urgentes, sem a necessária preparação e reflexão. O recurso indiscriminado aos meios digitais foi a solução possível para manter uma certa “continuidade educativa”, para não cortar todos os laços com as crianças e para proteger a saúde pública (Nóvoa, 2021).

“Foi-nos pedido, neste momento de grande complexidade, um profissionalismo e discernimento especialmente exigentes, quando não podemos perder de vista que o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças se realizam na sua interação com as pessoas e com os materiais.” [estagiária B]

O/A educador/a de infância deve observar, planejar, agir, avaliar e ter presente que a estabilidade de uma rotina educativa proporciona à criança segurança e capacidade para gerir o seu tempo de forma a saber o que faz e o que possivelmente vai fazer a seguir (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016).

“Senti que o planeamento foi muito refletido e contextualizado para conseguir encontrar estratégias que transmitissem calma e segurança às crianças e que, simultaneamente, promovessem momentos estimulantes de desenvolvimento e aprendizagem.” [estagiária A]

Os desafios que envolveram o período de quarentena foram de diferentes ordens: manter-se próximo das crianças e, naturalmente, apoiar as famílias, criando oportunidades para que as crianças possam manifestar-se a respeito dos seus sentimentos, viabilizar formas para que possam brincar, criar espaço de produção simbólica e, em alguma medida, que lhe seja preservada uma certa visão de futuro.

“Uma das nossas maiores dificuldades perante esta nova realidade foi o facto de termos de realizar atividades a distância durante o fecho dos jardins de infância, uma vez que nem todas as crianças participavam ou tinham o apoio necessário durante a realização das mesmas. Verificamos que não havia igualdade de oportunidades e participação, ou seja, a pandemia reforçou algumas desigualdades. E, por exemplo, sempre que se regressava de uma quarentena era necessário detetar, novamente, as maiores dificuldades e o que as crianças aprenderam ou não durante esse período de “ausência” física.” [estagiária B]

No retorno às atividades presenciais, tais desafios mantiveram-se e acresceram outros, como: a harmonização entre as exigências sanitárias e as dimensões do trabalho pedagógico, a readequação dos ambientes e temporalidades, as repactuações de cuidado coletivo entre família e escola, etc. (Fochi, 2021).

O conceito de distanciamento físico, por exemplo, foi de difícil entendimento para as crianças, contudo, a tutela realçou que **não de devia perder de vista a importância das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças** e a garantia do seu direito de brincar (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2020).

“Foi muito difícil incutir nas crianças a distância nos momentos de brincadeira livre, pois não compreendiam porque não podiam estar agarradas ou dar beijinhos. O mesmo acontecia quando pedíamos que se sentassem nos seus lugares ou para evitarem utilizar os materiais de outras crianças. Aprendemos, no nosso percurso académico, que a proximidade é normal nestas faixas etárias, que as crianças gostam de interagir e partilhar o que aprendem e o que imaginam com o outro e, agora, tínhamos de as alertar para o distanciamento. Optamos por atividades onde a partilha de objetos fosse residual e com uma gestão de grupos mais pequenos. Ainda, assim, lembrávamos a desinfeção das mãos antes e depois do manuseamento dos materiais utilizados.” [estagiária A]

Quanto à distância social e aos uso de equipamentos de proteção como as máscaras, (estas foram utilizadas apenas pelo pessoal docente e não docente), parecem contribuir para atrasos no desenvolvimento cognitivo, linguístico e até motor nas crianças mais pequenas cuja aprendizagem se baseia em grande parte na leitura do rosto dos adultos (Cheng *et al.*, 2020; Jakubiak & Feeney, 2016).

“A comunicação com as crianças devido ao uso de máscaras, por vezes, foi um desafio, uma vez que estas não conseguiam ver as nossas expressões faciais, nem perceber bem o que eu dizia. No entanto, sempre que possível afastava-me do grupo e baixava a máscara para demonstrar como articulava essa palavra e possibilitar a leitura labial ou pronunciava as palavras com mais calma e de sílaba a sílaba.” [estagiária B]

De salientar que, o período de ensino remoto ajudou a uma “desocultação” das desigualdades sociais e ao reforço de desigualdades previamente existentes (ao nível dos equipamentos, do acompanhamento escolar, das refeições, das entidades de referência a instituições de proteção, de atividades extracurriculares); a um aumento da visibilidade e importância do trabalho docente junto das famílias; a uma intensa discussão do papel da educação na redução da pobreza e exclusão social; e à necessidade de ver a criança para lá do aprendiz em contexto escolar (Diogo *et al.*, 2021).

“O dia-a-dia no jardim de infância durante a pandemia tornou-se mais desafiante. Foi possível reconhecer o papel fundamental que os profissionais de educação de infância desempenham na vida das crianças e famílias. Num período como este, de tamanha imprevisibilidade, tivemos de mobilizar múltiplas competências (p.e. flexibilidade, criatividade, trabalho de equipa).” [estagiária A]

Oportunidades no Jardim de Infância em tempo de pandemia

Com este acontecimento, em poucos meses, deram-se transformações que, na normalidade dos tempos, teriam demorado décadas. A COVID-19 deu um grande impulso a tendências que se apresentam, agora, como uma “inevitabilidade” para o futuro. Mas, segundo Nóvoa (2022), é preciso olhar para a história da educação, compreender a espessura do presente e agir pela construção de uma outra escola, não pelo seu desaparecimento.

“Esta pandemia trouxe alguns aspetos positivos, tivemos que nos adaptar face aos novos desafios, (re)pensar as estratégias, tentarmos inovar a partir do que já fazíamos e sabíamos...” [estagiária A]

Tratou-se, pois, de encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes para que todas as crianças aprendessem, isto é, para que se produzisse uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes, em conjunto e/ou individualmente, e que permitissem desenvolver as competências-chave ao longo da trajetória educativa.

Neste sentido, as participantes alertam para o facto de o processo educativo dever basear-se não tanto na transmissão de conhecimentos e informações, mas mais em orientar e facilitar a formação do pensamento e a ação do/da cidadão/ã continuamente, com vista a promover a autorregulação das aprendizagens.

“A nossa sala já tinha, previamente, os lugares e materiais marcados para cada criança. O que alterámos foi termos um maior cuidado na organização do ambiente educativo, no que respeita a acautelarmos os materiais separados de cada criança. Esta realidade contribui para que estas mesmas conseguissem distinguir melhor o que é de cada uma. Ao utilizarem o material individualizado desenvolveram o sentido de pertença e autonomia e adquiriram alguns conceitos, como o tempo e o espaço.” [estagiária A]

“Outro aspeto positivo que surgiu com a pandemia foi o registo individual do estado do tempo num calendário. Cada criança passou a ter o seu, mas hoje em dia acredito que é uma boa forma de todos perceberem em que dia realmente se encontram e se familiarizem com os números dos dias.” [estagiária B]

Foi, ainda, destacada a importância de diferenciar, sempre que possível, a abordagem à aprendizagem de cada criança, respeitando o desenvolvimento individual, potenciando-o. As participantes salientaram a necessidade de criar oportunidades efetivas para que a criança se torne autónoma. Assim, a motivação aumentará porque a criança acredita que tem poder de decisão, é responsável, domina as suas ações e é capaz de controlá-las.

Algo que se revelou uma oportunidade, relacionou-se com o envolvimento das crianças na prevenção e contenção da propagação do COVID-19 (e outros vírus).

“Um aspeto que melhorou, tendo em conta o que verifiquei nos estágios realizados antes e depois da pandemia, foi a higienização dos materiais. As crianças tinham acesso a tudo o que pretendiam utilizar e no fim do dia a auxiliar de educação realizava a devida higienização dos mesmos.” [estagiária B]

O sentido de responsabilidade no que se refere à higiene foi um aspeto que observei ser uma oportunidade de aprendizagem das crianças, visto que foi promotor de autonomia. A lavagem ou desinfeção das mãos depois de realizarem alguma tarefa, a chamada de atenção ao adulto se, porventura, este se esquecia de colocar a máscara em algum momento, a troca de calçado... foram oportunidades criadas pelas necessidades decorrentes desta pandemia.” [estagiária B]

“As crianças ganharam hábitos de higiene regular como medida de prevenção do vírus, como lavar/desinfetar as mãos várias vezes ao dia, aprenderam a manusear a máscara e a perceber a razão desta ser necessária e a forma correta de tossir/espirrar. Para além disso, os materiais também passaram a ser desinfetados diariamente, o que permitiu que as crianças os utilizassem sempre que quisessem, em segurança.” [estagiária A]

Estes hábitos devem ser trabalhados em atividades contextualizadas, tendo em conta as necessidades específicas das crianças (língua, capacidade ou idade): promover bons comportamentos de saúde, como tapar o rosto quando tossir ou espirrar com o cotovelo e lavar as mãos com frequência; cantar músicas enquanto se lava as mãos para praticar a duração recomendada de 20 segundos; desenvolver formas de monitorizar a lavagem das mãos e recompensar a lavagem frequente das mãos; usar bonecos para demonstrar sintomas (espirros, tosse, febre) e o que fazer se eles se sentirem doentes e como os confortar (cultivando empatia e comportamentos de cuidado seguros); solicitar às crianças que se afastem umas das outras, através de jogos, como o esticar os braços ou "bater as asas" sem tocar nos/as colegas (UNICEF, 2020).

Os longos períodos de tempo passados em espaços fechados, pouco ventilados e com reduzida possibilidade de garantir distâncias de segurança, levaram muitos contextos a desenvolverem atividades e aulas ao ar livre, repensando métodos de ensino e modos de organização do tempo e espaço (Bento, 2020).

“O facto deste jardim de infância se situar num meio rural, permitiu que as crianças, quando se encontravam a brincar no espaço exterior, tivessem a oportunidade de comunicar e interagir com as pessoas que iam passando perto das grades.” [estagiária A]

A realidade pandémica, segundo as participantes, teve impacto no direito à saúde, educação e na vivência em sociedade, envolvendo prejuízos dos direitos das crianças que devem ser minimizados com o regresso do ensino em moldes presenciais, pelo importante papel que o contacto com os/as educadores/as e com outras crianças tem no desenvolvimento psicomotor de competências básicas.

Os sistemas educativos mais resilientes foram os que estiveram mais envolvidos com as famílias e comunidades (UNESCO, 2020).

“A relação com os pais passou a ser mais reduzida, estes não podiam entrar na instituição e participar diretamente nas atividades, mas não deixou de existir. Passou a ser mediada pelo computador e telemóvel. Curiosamente, tudo decorreu de uma forma pacífica e até permitiu que alguns pais mais envergonhados ou ocupados, interagissem mais com os profissionais e acompanhassem mais facilmente o que estava a ser desenvolvido, através da partilha constante de fotografias das crianças, por exemplo.” [estagiária B]

“Como a relação com a comunidade esteve mais comprometida devido à gravidade da situação pandémica, não tivemos oportunidade de realizar nenhuma saída ao exterior com as crianças, mas foram arranjadas formas de continuar a oferecer experiências desta natureza, pois era algo bastante comum antes da pandemia. Algumas atividades que pareciam ser impossíveis de realizar, como por exemplo assistir a uma peça de teatro, realizaram-se a distância, por meio da utilização de plataformas digitais como o Zoom.” [estagiária B]

As participantes também mencionaram que o mais importante é a construção de ambientes de aprendizagem coerentes, que permitam concretizar o envolvimento e participação, a valorização da exploração e curiosidade, as aprendizagens cooperativas, o currículo integrado e multitemático, a diferenciação pedagógica, etc.

“... neste período fui apercebendo-me que as iniciativas tomadas, por docentes e por escolas, foram capazes de reinventar a pedagogia e os ambientes de aprendizagem, entre o que são as dimensões públicas e comuns da educação.” [estagiária B]

As políticas educativas devem, assim, direcionar-se para o aumento da capacidade de resposta e da resiliência dos sistemas educativos para que se aproveite a variedade de abordagens que existe nos sistemas para aumentar a sua maleabilidade e torná-los mais sustentáveis, em face de alterações inesperadas, diminuindo eventuais falhas e desigualdades de aprendizagem (OCDE, 2020).

Discussão e Conclusões

“A escola na escola é melhor do que a escola em casa e do que a escola digital.”

François Dubet (2020, p. 111)

A pandemia COVID-19 e as suas diversas vagas, a dificuldade em dominá-la, as consequências que já tem nas nossas vidas pessoais e coletivas, desde logo na área da saúde e da educação, mas também o seu impacto nos setores, económico, social, político

e cultural, obrigam-nos a refletir e a pensar que mundo queremos ajudar a construir (Marques, 2021).

“Com esta reflexão (re)conhecemos particular importância à Educação de Infância e aos seus mecanismos de trabalho no desenvolvimento integral das crianças, outorgando-lhe, assim múltiplos desafios nas suas (pré)ocupações pedagógicas.” [estagiária A]

Nestes tempos incertos as crianças, naturalmente, expressaram a alegria, a tristeza, o entusiasmo, o desafio, a insegurança, a empatia, reforçando a tónica de que o apoio e segurança transmitidos pelo/a adulto/a de referência são determinantes para que se sintam confiantes nelas próprias e nos/as outros/as, reunindo-se assim condições essenciais para aprenderem e se desenvolverem. Portanto, é necessário continuar a dialogar, defender e a garantir os seus direitos. Assumir uma perspetiva educativa e pedagógica, que considera a criança mais além da sua função de filha/o e de aprendente, que valoriza o que diz e faz, os seus saberes, valores e competências, não só é necessário, mas também é urgente. Considerar as crianças como agentes, dotadas de pensamento reflexivo e crítico; como seres inteligentes, social e culturalmente competentes e com capacidades de realização, dotadas de emoções à luz das suas próprias evidências e vivências; como membros da comunidade, implica que a sua ação, vez e voz se considerem no quotidiano do jardim de infância.

As mudanças inerentes aos desafios contemporâneos que se colocam à educação de infância exige, assim, um reajuste na adaptação da formação inicial de professores e educadores de infância, corroborando a perspetiva de Day (2004) ao relevar sobre a importância da formação inicial de professores e educadores entendendo-os como “o trunfo mais importante na realização da visão de uma sociedade de aprendizagem justa e democrática” (p. 32).

Creemos, desta forma, que a formação no âmbito da educação de infância deve representar a maior diversidade possível, assumindo o seu carácter inacabado e, por conseguinte, o imperativo de se procurar sempre dar resposta aos desafios que vão surgindo ao longo da carreira profissional. Sai reforçada a convicção da necessidade de instituições capazes, com ambientes de aprendizagem coerentes centrados nas crianças e nos seus direitos, e nos/as adultos/as que com elas os fazem cumprir; de políticas públicas integradas, centradas nas crianças e suas famílias, e em dimensões estruturais e de vida das pessoas; em práticas participativas com crianças, com potencial transformador das suas realidades

e das comunidades em que vivem; e na necessidade de mobilização de equipas multidisciplinares em contexto escolar/comunitário largamente evidenciada com a crise pandémica (e.g. saúde mental das crianças).

Em suma, a voz das crianças é a possibilidade e o direito de estas terem oportunidade de exprimir as suas ideias e opiniões ao longo de todo o processo educativo, bem como de verem a sua participação ser respeitada e estimulada em todas as opções que lhes digam respeito. São várias as dimensões transversais da voz: como instrumento de interação, de participação, de apropriação do conhecimento e de empoderamento social, promotoras de desenvolvimento humano e de afirmação de cidadania. Certamente que a forma como as comunidades e a sociedade olham para a opinião, a participação e a voz das crianças se articula com a recetividade que esta voz tem no sistema educativo e nas escolas em particular (Conselho Nacional de Educação, 2021).

Referências Bibliográficas

- Alarcão, M., Fernandes, J., Gaspar, J., & Teixeira, F. A. (2021). *Desafios da Educação em tempos de (pós) pandemia: o Contributo Ubuntu*. Coordenação José Luís Gonçalves Madalena Alarcão. Instituto Padre António Vieira. ISBN 978-989-54873-3-2
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bennis, W., & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. Harper & Row.
- Bento, G. (2020). *Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO-Exterior (1ª edição)*. Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/29220>
- Cheng, T.L., Moon, M., Artman, M. et al. (2020). A encurralar a rede de segurança para crianças na pandemia da COVID-19. *Pediatr Res*, 88, 349-351.
- Conselho Nacional de Educação (2021). *Estudo “Efeitos da Pandemia COVID-19 na Educação: Desigualdades e medidas de equidade*. CNE. 23-11-2021.
- Cortazzi, M. (1993). *Narrative analysis*. The Falmer Press.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Day, C. (2004). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. McGraw-Hill.
- Diogo, F., Sarmiento, M., & Trevisan, G. (2021). Transformações e persistências da pobreza infantil em Portugal e na EU. In Tomás, C.; Trevisan, G. (orgs).

- Sociologia da Infância em Portugal. Memórias, Encontros e Percursos*. APS - Associação Portuguesa de Sociologia (no prelo).
- Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (Eds.). (2012). *The nature of learning: Using research to inspire practice - Practitioner guide from the innovative Learning Environments Project*. Centre for Educational Research and Innovation.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto Editora.
- Fochi, P. (2021). Atas congresso internacional do OFEI | 24, 26 e 28 maio 2021. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti . ISBN: 978-989-54506-8-8 (pp. 8-9)
- Dubet, F. (2020). *La época de las pasiones tristes. De cómo este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento, y desalienta la lucha por una sociedad mejor*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI. Pp. 123.
- Galvão, C. (2005). Narrativas em educação. *Revista Ciência & Educação*, 11(2), 327-345. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132005000200013>
- Horta, M. J. (2013). *A formação de professores como percurso para o uso das TIC em actividades práticas pelos alunos na sala de aula* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/8007>
- Jakubiak, B. K., & Feeney B., C. (2016). Affectionate touch to promote relational, psychological, and physical well-being in adulthood: a theoretical model and review of the research. *Personal. Soc. Psychol. Rev.*, 21, 228–252. (10.1177/1088868316650307)
- Josso, M. C. (2006). Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In E. C. Souza, & M. H. M. B. Abrahão (Orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si* (pp. 21-40). EDIPUCRS/EDUNEB.
- Karakose, T. (2021). The impact of the COVID-19 epidemic on higher education: Opportunities and implications for policy and practice. *Educational Process: International Journal*, 10(1), 7-12. <http://dx.doi.org/10.22521/edupij.2021.101.1>
- Lopes, S; Azevedo, M., & Marchão, A., 2021. *Atas Congresso Internacional do OFEI | 24, 26 e 28 maio 2021*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti . ISBN: 978-989-54506-8-8 (pp. 68-72)
- Marques, R. (2021). *Desafios da Educação em tempos de (pós) pandemia: o Contributo Ubuntu*. Coordenação José Luís Gonçalves Madalena Alarcão. Instituto Padre António Vieira. ISBN 978-989-54873-3-2
- Martins, D. (2012). *Arte-terapia e as potencialidades simbólicas e criativas dos mediadores artísticos*. Tese de Mestrado em Educação Artística. Universidade de Lisboa. Faculdade de Belas Artes.
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (2020). *Referencial Escolas – Controlo da transmissão de COVID-19 em contexto escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Morgantini, J., & Silva, S. (2021). *Justiça Restaurativa na Educação: criando relações de parceria*. In *Desafios da Educação em tempos de (pós) pandemia: o Contributo Ubuntu*. Coordenação José Luís Gonçalves Madalena Alarcão. Instituto Padre António Vieira. ISBN 978-989-54873-3-2
- Nelson, K. (2000). Narrative, time and emergence of the encultured self. *Culture & Psychology*, 6(2), 183-196.
- Nóvoa, A. (2021). *António Nóvoa: aprendizagem precisa considerar o sentir*. Entrevista à revista online Educação, <https://revistaeducacao.com.br/2021/06/25/antonio-novoaprendizagem-sentir/> (consulta de 19 de janeiro de 2022).
- Nóvoa, A. (2022). *Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar*. António Nóvoa, colaboração Yara Alvim. SEC/IAT. 116p. ISBN 978-65-993687-1-4
- Nóvoa, A., & Alvim, Y. (2021). Covid-19 e o fim da educação: 1870-1920-1970-2020. *Revista História da Educação*, [s. l.], 25, 1-19. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/110616>
- OCDE (2017a). “Economic Survey of Portugal”, OECD Publishing, Paris.
- OCDE (2017b). “Labour market reforms in Portugal 2011-2015”, OECD Publishing, Paris.
- OCDE (2018). *Skills Strategy Implementation Guidance for Portugal: Strengthening the Adult Learning System*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264298705-en>.
- OECD (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/69096873-en>.
- Piscalho, I. (2020). *Observar, refletir e narrar: ciclos estratégicos de ação autorregulada como processo formativo e de promoção da aprendizagem das crianças* [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa.
- Possa, K., & Vargas, A. (2014). O desenho na Educação Infantil. Linguagem e expressão da subjetividade. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires - Año 19 - Nº 193. <http://www.efdeportes.com/>
- Ribeiro, M., Félix, S., Falcão, F., & Machado, S. (2021). *Manifesto para uma escola (quase) perfeita. Um guia para o sucesso dos nossos filhos. Oficina do Livro*.
- Rosado, C., & Campelo, M. (2011). Educação escolar: a vez e a voz das crianças. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 19(71), 401-424.
- Souza, E. C. (Org.) (2006). *Autobiografias, História de Vida e Formação: pesquisa e ensino*. EDUNEB - EDIPUCRS.
- Thorn, W., & S. Vincent-Lancrin (2021), *Schooling During a Pandemic: The Experience and Outcomes of Schoolchildren During the First Round of COVID-19 Lockdowns*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1c78681e-en>.

UNESCO. (2020a). *COVID-19 Impact on Education. Education: From Disruption to Recovery*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

UNICEF (2020). *World Health Organisation and the International Federation of the Red Cross – Key Messages and Actions for COVID-19 Prevention and Control in Schools*, March 2020.

Van Manen, M. (1989). Pedagogical text as method: Phenomenological research as writing. *Saybrook Review*, 7(2), 23-45.