


**Narrativas docentes como epistemologia de resistência na Educação Infantil em contexto de governança neoliberal**


**Teaching narratives as an epistemology of resistance in Early Childhood Education within a context of neoliberal governance**

**Narrativas docentes como epistemología de resistencia en la Educación Infantil en un contexto de gobernanza neoliberal**

Valéria Fernandes de Abreu\*

 <https://orcid.org/0000-0001-8851-1347>

Anelise Monteiro do Nascimento\*\*

 <https://orcid.org/0000-0003-4911-8301>

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo analisar narrativas de professoras da Educação Infantil produzidas no contexto da pandemia de covid-19, compreendendo-as como epistemologia de resistência em um cenário de governança neoliberal. Fundamentado nas contribuições de Walter Benjamin acerca da experiência e de Mark Fisher sobre o realismo capitalista, o estudo inscreve-se no campo das pesquisas qualitativas de orientação narrativa, tomando como material de análise entrevistas realizadas com professoras da Educação Infantil da rede pública municipal. Argumenta-se que políticas educacionais contemporâneas, atravessadas por racionalidades tecnocráticas, tendem a capturar a prática docente por meio de processos de padronização. Como resultado, evidenciou-se que as narrativas docentes produzem fissuras nessa lógica ao reinscrever a experiência educativa em sua dimensão histórica e coletiva, afirmando o vínculo, o afeto e a brincadeira como formas cotidianas de resistência.

**Palavras-chave:** Narrativas docentes. Governança neoliberal. Educação Infantil.

**Abstract:** This article aims to analyze narratives produced by Early Childhood Education teachers in the context of the COVID-19 pandemic, understanding them as an epistemology of resistance within a scenario of neoliberal governance. Grounded in Walter Benjamin's contributions on experience and Mark Fisher's reflections on capitalist realism, the study is situated within the field of qualitative research with a narrative orientation, taking as its analytical material interviews conducted with Early Childhood Education teachers from the municipal public school system. It argues that contemporary education policies, shaped by technocratic rationalities, tend to capture teaching practice through processes of standardization. The results

---

\* Professora do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ). Doutora em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). *E-mail:* <valeria23fernandes@gmail.com>.

\*\* Professora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). *E-mail:* <anelise.ufrrj@yahoo.com.br>.

show that teachers' narratives create fissures in this logic by reinscribing educational experience in its historical and collective dimension, affirming bonds, affection, and play as everyday forms of resistance.

**Keywords:** Teaching narratives. Neoliberal governance. Early Childhood Education.

**Resumen:** El artículo tiene como objetivo analizar las narrativas producidas por profesoras de Educación Infantil en el contexto de la pandemia de COVID-19, comprendiéndolas como una epistemología de resistencia en un escenario de gobernanza neoliberal. Fundamentado en las contribuciones de Walter Benjamin, acerca de la experiencia, y de Mark Fisher, sobre el realismo capitalista, el estudio se inscribe en el campo de las investigaciones cualitativas de orientación narrativa y toma como material de análisis entrevistas realizadas con profesoras de Educación Infantil de la red pública municipal. Se sostiene que las políticas educativas contemporáneas, atravesadas por racionalidades tecnocráticas, tienden a capturar la práctica docente mediante procesos de estandarización. Como resultado, se evidenció que las narrativas docentes producen fisuras en esa lógica al reinscribir la experiencia educativa en su dimensión histórica y colectiva, afirmando el vínculo, el afecto y el juego como formas cotidianas de resistencia.

**Palabras clave:** Narrativas docentes. Gobernanza neoliberal. Educación Infantil.

## Introdução

No cenário de aproximação entre instituição educativa e lógica da governança neoliberal, a humanidade foi atravessada, no ano de 2020, pela crise sanitária provocada pela pandemia de covid-19. No caso brasileiro, contudo, os efeitos da pandemia foram agravados por uma profunda crise política e ética que atravessou a gestão da emergência sanitária. O país tornou-se emblemático de um debate público marcado pela polarização entre dois imperativos aparentemente inconciliáveis: de um lado, a defesa de que “a economia não pode parar”; de outro, a afirmação de que a preservação da vida deveria orientar as decisões coletivas.

Ao priorizar a continuidade da atividade econômica, mesmo diante do avanço da mortalidade, o governo brasileiro provocou o que Achille Mbembe (2018) denomina “necropolítica”, ou seja, a exposição de determinadas populações a condições de morte ou abandono em nome da manutenção de estruturas de poder. Nesse horizonte, a indiferença diante da morte coletiva revelou aquilo que Slavoj Žižek (2012) descreve como um sintoma extremo de nosso tempo: a dificuldade de imaginar alternativas ao funcionamento do sistema vigente, mesmo quando ele se mostra incapaz de responder às crises que produz.

A pandemia de covid-19 constituiu um acontecimento-limite para o campo educacional, ao interromper a continuidade das práticas escolares e expor fragilidades estruturais. No entanto, mais do que uma crise sanitária, ela operou como lente de aumento de processos já em curso nas políticas educacionais contemporâneas. Em um cenário marcado por racionalidades neoliberais, que reconfiguram a educação a partir de lógicas de performatividade, padronização e controle, o fechamento das instituições escolares evidenciou tensões estruturais que atravessam a Educação Infantil.

Historicamente, essa etapa da Educação Básica afirma-se como espaço de socialização, corporeidade, brincadeira e produção cultural das crianças. A corporeidade, nesse horizonte, não se reduz ao corpo físico nem ao desenvolvimento motor tomado de modo isolado: trata-se de uma dimensão constitutiva da experiência infantil, na qual movimentos, gestos, ritmos, expressões e linguagens são produzidos socialmente nas relações com o outro e com o mundo. Assim, o corpo torna-se lugar de inscrição do vivido, pois “[...] carrega consigo marcas do que experienciamos e vivenciamos” (Buss-Simão, 2021, p. 1545).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) – Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 – reconhecem as creches e as pré-escolas como espaços institucionais

não domésticos, destinados ao cuidado e à educação de crianças de 0 a 5 anos de idade, organizados a partir de interações e brincadeiras como eixos estruturantes (Brasil, 2009). Conforme as DCNEI, a Educação Infantil constitui-se como

[...] primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Brasil, 2009, art. 5º).

A suspensão das atividades presenciais, ao longo da pandemia de covid-19, deslocou abruptamente a experiência escolar para o interior das casas, fragmentando tempos e relações. Tal deslocamento evidenciou não apenas a fragilidade das condições materiais, mas também a tensão entre a especificidade relacional da Educação Infantil, colocada em xeque diante de políticas que priorizavam a continuidade do ano letivo e a manutenção de rotinas escolares sem se preocupar com as condições concretas de produção da experiência educativa, especialmente nessa etapa da educação, em que a presença, o corpo e as interações entre pares constituem a principal marca.

Em diversas redes municipais de ensino, a adoção de apostilas e materiais estruturados, segundo uma lógica de prontidão escolar, reorganizou práticas pedagógicas, deslocando o foco das experiências voltadas às interações e às brincadeiras – eixos estruturantes da Educação Infantil – para atividades descontextualizadas, como, por exemplo, o ensino de letras e números como treino para uma aprendizagem instrumental da língua escrita.

Nesse cenário, a Educação Infantil, cuja potência reside na centralidade do vínculo, do afeto e da interação, passou a ser tensionada por expectativas alinhadas a uma cultura de resultados, na qual a manutenção formal do calendário e a circulação de apostilas, retiradas e devolvidas pelas famílias, passaram a funcionar como indicadores de continuidade pedagógica. Paralelamente, diversas redes de ensino passaram a investir em atividades remotas, videochamadas, envio de vídeos, áudios e interações mediadas por aplicativos de mensagens, na tentativa de manter contato entre instituições educativas, crianças e famílias. A produção e o registro dessas atividades tornaram-se evidências administrativas de funcionamento das redes, ainda que nem sempre correspondessem à vivência concreta das crianças, inclusive nas atividades realizadas de forma remota.

Fettermann e Tamariz (2021) pontuam a preocupação em relação à tecnologia, aos recursos, ao acesso e às ferramentas necessárias para garantir a continuidade das atividades pedagógicas na pandemia. Ainda assim, para essa faixa etária, permanece o consenso de que a construção de vínculos constitui elemento central do processo educativo, o que revela o descompasso entre soluções técnico-administrativas propostas como aposta na continuidade da Educação Infantil na pandemia e a natureza relacional da etapa.

Nesse contexto, a docência foi atravessada pela intensificação do trabalho, pela precarização das condições materiais e por impactos emocionais decorrentes do isolamento social. Se, por um lado, a pandemia tensionou a prática docente sob a lógica da governança neoliberal; por outro, fez emergir narrativas que recusaram a redução da experiência educativa a protocolos. Professoras e professores mobilizaram estratégias enraizadas no cotidiano das crianças, reinventaram contatos, produziram sentidos e elaboraram coletivamente o vivido.

É nesse ponto que a narratividade assume centralidade. Neste estudo, a narrativa não é apenas procedimento metodológico, mas epistemologia de resistência. Com Walter Benjamin (2012), compreendemos que narrar constitui um gesto de transmissão da experiência, capaz de preservar sentidos diante das rupturas históricas e da pobreza de experiência característica da

modernidade. Frente à lógica performática e padronizadora das práticas na pandemia, que tenderam a capturar o trabalho docente na Educação Infantil em indicadores, prescrições e evidências, as narrativas das professoras reconstituem a densidade do vivido e afirmam a dimensão humana da prática pedagógica.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar narrativas de professoras da Educação Infantil produzidas no contexto da pandemia de covid-19, compreendendo-as como formas de elaboração da experiência docente diante das rupturas, tensões e rearranjos impostos ao cotidiano escolar.

Ao colocar as narrativas docentes no centro da análise, buscamos compreender a relação dialética entre a construção das subjetividades docentes e o contexto das racionalidades neoliberais contemporâneas que atravessam as políticas educacionais. Sustentamos que, nesse cenário, narrar o vivido constitui um ato político de resistência e configura-se como epistemologia contra-hegemônica. As narrativas de professoras<sup>1</sup> da Educação Infantil sobre a docência na pandemia produzem fissuras na lógica tecnocrática e no realismo capitalista ao recuperar suas experiências educativas, reinscrevendo o trabalho docente em uma dimensão histórica, coletiva e politicamente situada.

A seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos que orientam a escuta e a interpretação das narrativas docentes presentes neste estudo.

### **Procedimentos metodológicos: pesquisa narrativa e experiência docente**

Este estudo inscreve-se no campo das pesquisas qualitativas de orientação narrativa, compreendendo que a docência na Educação Infantil não pode ser plenamente apreendida por indicadores técnicos, prescrições curriculares ou descrições funcionais do trabalho. Ao contrário, constitui-se no interior de vínculos, temporalidades e experiências partilhadas que exigem um modo de investigação capaz de acolher a complexidade do vivido.

Conforme assinalam Vilela, Borrego e Azevedo (2021), a pesquisa narrativa busca compreender as experiências dos participantes, considerando que narrar é um ato intrínseco à atividade humana e que, no contexto da pesquisa científica, essas experiências são compreendidas em articulação com o aporte teórico adotado e com as percepções narrativas dos próprios pesquisadores. Neste estudo, contudo, a narratividade ultrapassa o estatuto de procedimento metodológico: ela é assumida como epistemologia, isto é, como forma de produção de conhecimento que se contrapõe à racionalidade tecnocrática, que tende a reduzir a prática docente a dados, métricas e prescrições.

O artigo apresenta um recorte de pesquisa de Doutorado desenvolvida com professoras da Educação Infantil de um município da Baixada Fluminense, Rio de Janeiro. A pesquisa de campo foi realizada entre o segundo semestre de 2023 e o primeiro semestre de 2024, tendo como foco as experiências docentes produzidas no período pandêmico e no retorno das atividades presenciais. Inicialmente, foi estabelecido contato com a Secretaria Municipal de Educação, a fim de solicitar autorização para a realização da pesquisa. Após análise do projeto, a Secretaria emitiu parecer favorável à sua execução.

A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas presencialmente com professoras da Educação Infantil da rede municipal investigada. Utilizou-se

---

<sup>1</sup> Todas as participantes da pesquisa eram mulheres; por essa razão, utilizamos o feminino ao longo do texto.

um roteiro com questões previamente elaboradas, o que permitiu orientar a conversa em torno dos objetivos da pesquisa sem impedir a emergência de novos temas, acréscimos ou reformulações ao longo do encontro com as participantes. As entrevistas foram registradas por meio de gravação em áudio, mediante consentimento das docentes, e, posteriormente, transcritas para fins de análise.

As narrativas foram tomadas como registros de elaboração do vivido, nos quais emergem percepções, tensões, afetos e interpretações acerca das transformações que atravessaram o cotidiano escolar nesse período. Nesse movimento, expressam modos de compreender a docência diante de um contexto marcado por rupturas, incertezas e rearranjos institucionais.

A pesquisa foi conduzida em conformidade com os princípios éticos da pesquisa em Ciências Humanas, preservando-se o anonimato das participantes e das instituições envolvidas. Todas as docentes participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A investigação foi submetida à Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Para preservar a identidade das participantes, foram utilizados nomes fictícios ao longo da análise.

Além dos procedimentos formais de aprovação ética, a pesquisa exigiu atenção às especificidades da investigação narrativa. Considerando que as participantes rememoraram experiências relacionadas ao contexto pandêmico, marcado por inseguranças, sobrecarga de trabalho, perdas e desafios profissionais, buscou-se garantir um ambiente de escuta respeitosa e acolhedora durante as entrevistas. Do mesmo modo, reconheceu-se que as narrativas poderiam envolver referências indiretas a instituições, gestores e colegas de trabalho, exigindo cuidados adicionais na análise e na apresentação dos dados, de modo a preservar a confidencialidade das participantes e evitar sua identificação. A ética foi compreendida não apenas como exigência procedimental, mas como compromisso com o respeito às participantes e aos sentidos produzidos em suas narrativas.

Assumir a narratividade como perspectiva metodológica implica reconhecer que narrar não significa apenas descrever fatos, mas produzir sentidos sobre a experiência. Nesse horizonte, as narrativas docentes são compreendidas como formas de elaboração da memória e de interpretação do presente. Conforme destaca Gagnebin (2021), narrar envolve um trabalho de rememoração no qual o passado não é simplesmente reproduzido, mas reinterpretado à luz das questões do tempo presente.

Essa compreensão dialoga diretamente com as reflexões de Walter Benjamin (2012) acerca da narrativa como forma de transmissão da experiência. Para o autor, a modernidade produz uma progressiva “pobreza de experiência”, na medida em que as formas tradicionais de partilha do vivido são substituídas pela circulação acelerada de informações. A narrativa, nesse sentido, constitui um gesto que resiste a essa lógica informacional, preservando a densidade da experiência humana ao permitir que o vivido seja elaborado, compartilhado e reinscrito em uma dimensão coletiva.

Na pesquisa, tal perspectiva entra em diálogo com as reflexões de Mark Fisher (2020). O autor, ao problematizar o realismo capitalista como racionalidade que se apresenta como única alternativa possível, ajuda a compreender a naturalização da precarização, a intensificação do trabalho e a submissão da educação às demandas produtivas, processos que se agudizaram durante a pandemia. Se, para Fisher (2020), o realismo capitalista opera por meio da internalização de uma atmosfera de inevitabilidade, as narrativas docentes analisadas neste estudo configuram-se como fissuras nesse horizonte aparentemente incontornável, ao reinscrever a experiência educativa em uma dimensão coletiva, crítica e historicamente situada.

Para compreendermos as condições históricas e políticas que atravessam essas experiências docentes, na seção a seguir, discutimos as racionalidades neoliberais e os processos gerenciais que vêm reconfigurando o campo educacional contemporâneo.

### **Governança neoliberal e racionalidades gerenciais na educação**

As transformações no mundo escolar brasileiro, especialmente a partir das últimas décadas do século XX, estão profundamente vinculadas ao fortalecimento das racionalidades neoliberais. Nesse contexto, consolida-se aquilo que tem sido denominado “pedagogia do mercado”<sup>2</sup>, na qual o gerencialismo passa a ocupar lugar central na organização das políticas educacionais. Essa tendência promove um deslocamento significativo no modo de compreender o trabalho docente, que passa a ser atravessado, além de outras demandas já presentes na categoria, pelo estabelecimento de metas, pela produção de resultados mensuráveis, pela responsabilização docente diante do desempenho dos estudantes e pela bonificação por resultados.

Trata-se de um movimento que não se restringe ao campo educacional, mas acompanha transformações mais amplas no mundo empresarial, marcado pela difusão de práticas de gestão orientadas por eficiência, controle e desempenho. Diante desse cenário, vemos que os jargões do mundo corporativo emergem na educação por meio da aproximação entre mercado e educação. Alguns exemplos são a substituição do nome do cargo de “coordenadoras” por “gerentes” de ensino, de educação; de “diretoras” de instituição por “gestoras”; de “funcionários” por “colaboradores”, termos que sintetizam e difundem a racionalidade do mercado, funcionando como verbalização de uma ideologia que naturaliza a aproximação entre educação e lógica de mercado.

Presenciamos, nesse mesmo período, um processo de degradação progressiva da instituição pública de ensino, frequentemente mobilizado como argumento para justificar intervenções orientadas por essa racionalidade gerencial e por soluções que emergem de fora para dentro das instituições educativas, advindas, em grande medida, de grupos empresariais. Aparecida Santos (2012, p. 6) denomina esse movimento “sequestro da escola”, no qual o mercado se apresenta como agente salvacionista diante da precarização educacional. Nesse processo, são deslocadas dimensões fundamentais da educação: sequestram-se a função política emancipatória da instituição, o trabalho docente e o próprio processo pedagógico de sua contextualização crítica e autônoma. Ao redefinir o papel social da educação em termos de adequação produtiva, subordina-se o trabalho docente às exigências do mercado.

Segundo os indutores da concepção liberal<sup>3</sup>, era preciso despolitizar a instituição educativa para salvá-la, visto que se alegava que ela estava dominada por uma concepção política de esquerda e que o professor não cumpria seu papel de educador, atuando como militante e doutrinador de uma ideologia socialista. No entanto, o que se observa é uma repolitização da unidade escolar em outros termos, aqueles que apreçoam as virtudes do mercado. Sob o *slogan* “escola sem partido”,

---

<sup>2</sup> Esse processo tem sido analisado por diversos autores que discutem a crescente subordinação das políticas educacionais à lógica do mercado, fenômeno que se expressa na difusão de práticas gerencialistas, na centralidade dos indicadores de desempenho e na transformação da escola em espaço de produção de resultados (Ball, 2020; Laval, 2019).

<sup>3</sup> Entendem-se como indutores da concepção liberal os agentes e as instituições que, no contexto da governança neoliberal, influenciam a formulação das políticas educacionais, tais como organismos internacionais, fundações privadas e grupos empresariais. Essa racionalidade tem como base o pensamento liberal de autores como Friedrich Hayek (2022) e Milton Friedman (2023), associados à Escola de Chicago, que defendem a centralidade do mercado e a redução do papel do Estado, princípios que, ao serem transpostos para a educação, contribuem para a sua reorganização segundo critérios de eficiência, desempenho e competitividade.

promovem-se, na verdade, concepções políticas neoliberais, como o empreendedorismo e a responsabilização individual pela ascensão social.

Esse espaço educativo deve apresentar resultados espelhados em indicadores de desempenho não apenas dos estudantes, mas também dos docentes. O trabalho docente passa a ser vigiado, e sua execução tende a assumir um caráter irrefletido, quase autômato. Não se faz necessário privatizar a instituição pública de ensino, mas transformá-la em espaço reprodutivo da sociedade de desempenho. Para tanto, seus formuladores mobilizam expedientes de coerção e persuasão. Segundo Santos (2012, p. 19), “[...] todo o processo de produção pedagógica é submetido à lógica do mercado: gestão escolar, relações ensino-aprendizagem, conteúdos programáticos, princípios pedagógicos do currículo e avaliação de resultados”.

A ingerência do capital na instituição de ensino não é novidade neoliberal, pois sempre existiu. Todavia, o que diferencia o presente momento histórico dessa situação tem a ver com a eficácia, a profundidade e o domínio, que chegaram a níveis significativos nestes tempos neoliberais. O direito à educação converte-se em um serviço prestado, em que a satisfação oriunda da qualidade total deve ser oferecida, assim como qualquer outro produto. Todo o saber será orientado para o sucesso do espaço institucional da educação. No ensino privado, as instituições passam a ter seu capital cotado nas bolsas de valores, e a exigência de uma instituição produtiva torna-se fundamental. Grupos econômicos antes atuantes na dimensão superior universitária passam a adentrar todos os segmentos da educação. Há, nessas ações, a intencionalidade de produzir um novo consumidor, aquele que acredita que a “pedagogia do mercado” é a única e a que melhor atende às suas expectativas.

É nesse cenário de intensificação das racionalidades gerenciais e de captura tecnocrática da experiência educativa que as contribuições de Walter Benjamin (2012) e Mark Fisher (2020) tornam-se centrais para compreendermos a narratividade docente como possibilidade de resistência.

### **Experiência, narratividade e realismo capitalista**

Se a necropolítica evidencia os limites éticos de um sistema que hierarquiza vidas (Mbembe, 2018) e o realismo capitalista naturaliza a permanência desse sistema (Fisher, 2020), as narrativas docentes analisadas neste estudo aproximam-se daquilo que Benjamin (2012, p. 123) identifica como gesto de transmissão da experiência, capaz de reinscrever o vivido em uma dimensão coletiva e crítica, na qual, como afirma o autor, “[...] tais experiências nos foram transmitidas de modo benevolente ou ameaçador”.

No ensaio “Experiência e pobreza”, Walter Benjamin (2012) inicia sua reflexão por meio de uma breve fábula: um velho vinhateiro, no leito de morte, revela aos filhos a existência de um tesouro oculto no vinhedo. Após sua morte, os filhos revolvem a terra em busca da riqueza prometida, mas não encontram qualquer vestígio de ouro. Apenas na estação seguinte percebem que o verdadeiro tesouro estava no trabalho realizado: a terra revolvida produz uma colheita abundante. A fábula revela, segundo Benjamin (2012), que o valor da experiência não reside em um objeto material, mas no saber transmitido pelo trabalho e pela vivência compartilhada entre gerações. A experiência, nesse sentido, constitui-se como um processo intergeracional de transmissão de saberes, conselhos e modos de estar no mundo.

Benjamin recorda um tempo em que as experiências circulavam por meio da oralidade: provérbios, histórias e conversas transmitidas entre gerações, configurando uma tradição compartilhada. Como observa Gagnebin (2021), a experiência se inscreve em uma temporalidade

comum a várias gerações e supõe a continuidade de uma palavra transmitida de pai para filho, característica das sociedades artesanais. Essa compreensão permite estabelecer um diálogo com a Educação Infantil, etapa na qual o encontro entre gerações constitui o próprio fundamento do trabalho pedagógico. Adultos e crianças compartilham tempos, narrativas, gestos e rotinas, e a professora assume o papel de mediadora dessa circulação de experiências, organizando situações em que memórias, saberes e expectativas podem ser transmitidos e reinventados.

Entretanto, Benjamin (2012) observa que, na modernidade, esse patrimônio de experiências sofre um processo de empobrecimento. Ao refletir sobre os efeitos da Primeira Guerra Mundial, o autor observa que os combatentes retornavam do campo de batalha “[...] mais pobres em experiências comunicáveis” (Benjamin, 2012, p. 124), incapazes de transformar o vivido em narrativa compartilhada. Essa pobreza da experiência não se restringe ao trauma da guerra, mas revela uma transformação mais profunda nas formas de vida modernas, nas quais a circulação de informações passa a substituir a transmissão de experiências. Sob essa lógica, Benjamin (2012, p. 213) afirma que “[...] a arte de narrar está em vias de extinção”, pois a modernidade privilegia a informação rápida e fragmentada em detrimento da sabedoria construída no tempo da experiência.

Ao desenvolver essa reflexão em “O narrador”, Benjamin (2012) associa a arte de narrar à transmissão de saberes práticos e conselhos, que emergem da vida vivida e se compartilham na relação entre narrador e ouvinte. Figuras como o camponês e o marinheiro representam, para o autor, arquétipos dessa tradição narrativa, pois carregam consigo experiências acumuladas em viagens, trabalhos e memórias coletivas. Narrar, nesse sentido, constitui um gesto que entrelaça vidas e tempos, preservando na palavra aquilo que a modernidade tende a silenciar. No mundo contemporâneo, contudo, a expansão da informação, a aceleração do tempo e a fragmentação da vida social enfraquecem essa tradição narrativa, produzindo um distanciamento entre experiência e linguagem.

Essa reflexão permite compreendermos os desafios enfrentados pela Educação Infantil no contexto pandêmico. A suspensão das atividades presenciais interrompeu o encontro cotidiano entre crianças e professoras, fragilizando um espaço privilegiado de circulação de experiências entre gerações. A mediação pedagógica passou a ocorrer por meio de tecnologias digitais e interações a distância, alterando profundamente as formas de compartilhar narrativas, gestos e rotinas que constituem a vida escolar. Diante disso, as narrativas docentes tornam-se particularmente relevantes, pois permitem reinscrever a experiência vivida no interior de um contexto marcado pela fragmentação, pela aceleração das relações sociais e pela pressão do neocapitalismo contemporâneo, que, mesmo em meio à incerteza quanto à continuidade da vida, seguiu como referência para a humanidade.

Ao problematizar as racionalidades que estruturam o neoliberalismo contemporâneo, Mark Fisher (2020) formula o conceito de realismo capitalista, entendido como a atmosfera ideológica na qual o capitalismo se apresenta como a única forma possível de organização social. Retomando uma formulação atribuída a Fredric Jameson, o autor observa que, no mundo contemporâneo, “é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo”. Tal formulação evidencia o grau de naturalização alcançado por esse sistema, que passa a ser percebido não como uma construção histórica, mas como uma realidade inevitável.

À luz dessa compreensão, o neoliberalismo opera não apenas como um conjunto de políticas econômicas, mas como uma racionalidade que reorganiza instituições, práticas e subjetividades. Fisher (2020) observa que o capitalismo contemporâneo depende simultaneamente de uma estrutura impessoal e abstrata e da colaboração cotidiana dos indivíduos, lembrando que “[...] o capitalismo é tanto uma estrutura impessoal hiper abstrata quanto algo que não poderia existir sem a nossa colaboração” (Fisher, 2020, p. 28). Assim, práticas de avaliação permanente,

gestão por metas e responsabilização individual tornam-se dispositivos de normalização que capturam o trabalho e transformam experiências sociais complexas em indicadores de desempenho.

No campo educacional, essa racionalidade manifesta-se por meio da intensificação de processos de mensuração e controle. Fisher (2020) observa que, nas instituições educativas, o ensino passa a ser progressivamente orientado por metas quantitativas, em detrimento da experiência formativa mais ampla. Como afirma o autor, “[...] todo o ensino está orientado a cumprir quantitativamente as metas” (Fisher, 2020, p. 77). Nesse cenário, o trabalho docente é reconfigurado sob a lógica do gerencialismo, produzindo ambientes marcados por precarização, ansiedade e intensificação das demandas profissionais.

Essa leitura contribui para compreender o contexto educacional no qual se inscreve a pandemia de covid-19. Em meio à ruptura provocada pelo fechamento das unidades educativas, mecanismos de controle e padronização foram rapidamente reconfigurados sob o argumento da continuidade pedagógica.

Se Benjamin (2012) diagnosticava o empobrecimento da experiência na modernidade, Fisher (2020) evidencia as racionalidades que sustentam esse empobrecimento no capitalismo contemporâneo. Entre ambos, torna-se possível compreendermos como a captura tecnocrática da experiência educativa se articula às formas contemporâneas de gestão neoliberal da educação e da vida social. É nesse entrelaçamento que as narrativas docentes adquirem relevância analítica, pois reinscrevem o vivido no plano da experiência compartilhada e revelam fissuras nas racionalidades que procuram reduzir a educação a indicadores e resultados.

### **Experiência docente na pandemia: tensões e desigualdades na Educação Infantil**

Participaram do estudo sete professoras de Educação Infantil de quatro instituições públicas. As entrevistas buscaram compreender como essas docentes interpretaram as transformações produzidas no cotidiano escolar durante a pandemia e no retorno presencial.

Antes de apresentarmos as narrativas docentes, é importante situarmos o contexto institucional no qual essas experiências foram produzidas. No município investigado, as orientações oficiais emitidas durante o período pandêmico concentraram-se, sobretudo, em medidas administrativas relacionadas à suspensão e à posterior reorganização das atividades escolares. No que se refere à Educação Infantil, as unidades escolares receberam orientações gerais para manter algum tipo de comunicação com as famílias e assegurar a continuidade das atividades pedagógicas, sem, contudo, definir diretrizes pedagógicas específicas para essa etapa da Educação Básica. Além disso, no mesmo período pandêmico, coincidente com o prazo nacional para o alinhamento das propostas curriculares municipais à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o município cumpriu a determinação normativa e elaborou uma proposta pedagógica própria.

Nessa configuração, o movimento de abertura por frestas ajuda a compreender o que emerge nesses relatos, não como falta de memória, mas como dificuldade de elaboração da experiência vivida. Em diálogo com Benjamin (2012), é possível afirmarmos que a pandemia produziu um tempo marcado pelo empobrecimento da experiência, no qual os acontecimentos se sucederam de forma abrupta, sem que pudessem ser plenamente transformados em memória compartilhável. O medo, a incerteza e a ameaça constante à vida produziram silêncios, fragmentos e repetições, configurando um cenário em que narrar não era imediato, mas exigia tempo, escuta e mediação.

A análise das entrevistas foi organizada a partir de eixos analíticos que emergiram das narrativas das professoras. Embora diferentes temas tenham atravessado todas as entrevistas, alguns assumiram maior centralidade no modo como as docentes interpretaram a experiência vivida durante a pandemia. A partir da leitura e da interpretação das narrativas, foram identificadas quatro dimensões principais da experiência docente: (1) a ruptura dos vínculos e das interações que estruturam o cotidiano da Educação Infantil; (2) a mediação pedagógica realizada por meio de tecnologias digitais; (3) a ausência ou insuficiência de ações governamentais de apoio às unidades educativas e ao trabalho docente; e (4) os processos de reinvenção das práticas pedagógicas diante das limitações impostas pelo contexto pandêmico.

Essa organização analítica permitiu observar tanto elementos comuns quanto singularidades nas experiências narradas pelas docentes, evidenciando como diferentes condições institucionais e materiais produziram modos diversos de enfrentar as transformações provocadas pela pandemia. Ao serem analisadas nesse horizonte, as narrativas revelam não apenas dificuldades e tensões, mas também estratégias inventivas mobilizadas pelas professoras para sustentar a experiência educativa. Entre as dimensões que emergiram das narrativas, a questão do vínculo destaca-se como elemento estruturante da experiência docente na Educação Infantil.

### **Vínculos, interações e docência na Educação Infantil: desafios da pandemia**

Uma primeira preocupação presente nas narrativas docentes, quando do estabelecimento da suspensão das atividades presenciais nas instituições, foi a necessidade de manutenção dos vínculos e da continuidade das interações com as crianças. Contudo, como fazer isso de modo remoto?

O vínculo ultrapassa a dimensão estritamente afetiva e constitui o próprio tecido relacional que sustenta o processo educativo. Como destacam Sommerhalder, Oliveira e Masson (2021), a suspensão do atendimento presencial na Educação Infantil, durante a pandemia, colocou em questão a continuidade de práticas pedagógicas sustentadas pelas interações, pelo cuidado, pelas brincadeiras e pelas experiências compartilhadas entre crianças e adultos. Kramer, Nunes e Corsino (2011) também enfatizam que a Educação Infantil deve ser compreendida como espaço de vida compartilhada, no qual as crianças produzem cultura e significados em interação com os outros.

O contexto pandêmico, entretanto, colocou em xeque a própria possibilidade de sustentar esses vínculos. Com a suspensão das atividades presenciais em março de 2020<sup>4</sup>, as interações cotidianas entre professoras e crianças foram interrompidas, produzindo uma ruptura nos processos de ensino e aprendizagem. Considerando que o início do ano letivo havia ocorrido havia poucas semanas, muitas professoras ainda estavam conhecendo as crianças quando as unidades foram fechadas. Uma questão orientou a análise das narrativas: Quais estratégias foram mobilizadas pelas docentes para tentar preservar o vínculo com as crianças durante o período de distanciamento social?

Entre as professoras entrevistadas, Rosa relatou que a tentativa inicial de manter o contato com as crianças envolveu a combinação de materiais impressos e interações virtuais:

*De início, nós começamos com algumas apostilas que os pais vinham pegar. A orientação pedagógica deixou a gente muito livre para criar dentro das nossas possibilidades essa transmissão de conhecimento virtual. Eu preferi fazer algumas aulas on-line, até para as crianças não perderem o contato comigo (Rosa).*

---

<sup>4</sup> No município em que a pesquisa foi realizada.

A narrativa evidencia a preocupação da professora em manter algum tipo de presença pedagógica junto às crianças, mesmo diante das limitações impostas pelo distanciamento. As iniciativas relatadas revelam uma tentativa de manter o vínculo por meio da voz, da imagem e da comunicação mediada por tecnologias digitais. Tais estratégias também evidenciam tensões pedagógicas importantes.

O uso de apostilas na Educação Infantil, por exemplo, tensiona princípios fundamentais dessa etapa da Educação Básica, especialmente aqueles relacionados à centralidade da experiência, da brincadeira e da participação ativa das crianças no processo educativo. Como argumentam Kramer, Nunes e Corsino (2011), materiais estruturados e padronizados tendem a reduzir a potência investigativa e expressiva das crianças, aproximando a Educação Infantil de uma lógica escolarizante e conteudista.

Além disso, o ensino remoto apresenta limitações significativas para crianças pequenas, cuja aprendizagem se constitui a partir de experiências concretas, interações corporais e exploração sensorial do mundo. Santos e Barbosa (2025) destacam que a primeira infância envolve processos de aprendizagem profundamente vinculados ao contato direto com pessoas, objetos e ambientes, o que torna insuficiente a mediação exclusiva por telas digitais.

Pesquisas realizadas durante o período pandêmico indicam que, em diferentes redes de ensino, professoras buscaram alternativas para manter algum nível de interação com as crianças e suas famílias. Lino (2023), ao analisar os registros docentes na pandemia, observa que muitas docentes recorreram a propostas baseadas no cotidiano doméstico, como brincadeiras com objetos da casa, exploração de quintais ou uso de materiais recicláveis, em uma tentativa de preservar a dimensão lúdica da Educação Infantil mesmo em situação de confinamento. Entretanto, em diversos contextos, essas iniciativas foram gradualmente substituídas pela adoção de materiais padronizados elaborados pelas Secretarias de Educação, orientados por uma lógica padronizada e em diálogo com conteúdos voltados ao treino de letras e números. A produção e a distribuição de apostilas também foram a aposta no cotidiano de Camélia: *“Nós fizemos apostilas que os pais vinham buscar de quinze em quinze dias. Também gravávamos vídeos que eram colocados na página da escola para que as crianças pudessem nos ver”*.

As estratégias mencionadas pelas professoras revelam uma tentativa de sustentar algum tipo de vínculo pedagógico em meio às restrições impostas pela crise sanitária. Ao mesmo tempo, evidenciam as tensões entre a inventividade docente e as respostas institucionais que buscaram manter a continuidade administrativa do sistema educacional.

Nesse cenário, o vínculo pedagógico passou a ser mediado por materiais impressos, vídeos gravados e contatos virtuais, produzindo uma forma de presença marcada pela distância. Tal configuração pode ser interpretada à luz do que Benjamin (2012) denomina “empobrecimento da experiência”, quando relações humanas complexas passam a ser substituídas por procedimentos padronizados e transmissões fragmentadas de informação. Assim, as narrativas das professoras evidenciam não apenas estratégias de adaptação ao contexto pandêmico, mas também os limites de uma educação que tenta substituir a experiência relacional da infância por dispositivos técnicos e materiais prescritos.

Se, por um lado, as narrativas revelam o vínculo como horizonte central da docência na Educação Infantil; por outro, indicam que sua manutenção passou a depender de mediações tecnológicas que reconfiguraram profundamente o trabalho das professoras.

## Docência, pandemia e tecnologias

Outro aspecto que emergiu nas narrativas das professoras participantes da pesquisa foi a dificuldade em utilizar mídias digitais e plataformas virtuais. Dominar a tecnologia necessária para continuar o trabalho pedagógico de modo remoto passou a constituir uma das principais estratégias adotadas pelas redes de ensino para garantir a continuidade das atividades pedagógicas. No caso da Educação Infantil, essa transposição para o ambiente digital revelou desafios significativos, tanto em relação às condições de trabalho quanto à própria natureza das práticas educativas voltadas às crianças pequenas.

A docência foi atravessada por mudanças que exigiram novas formas de organização do trabalho pedagógico. Nóvoa e Alvim (2021) observam que a pandemia evidenciou a centralidade dos professores e expôs os limites de soluções tecnológicas tomadas como substitutas da escola, da presença e da relação pedagógica. Durante esse período, muitas professoras foram convocadas a reorganizar suas práticas sem preparação prévia ou formação específica para o uso de tecnologias digitais. Assim, além de lidar com o isolamento social e com as demandas emocionais daquele momento, as docentes passaram a enfrentar também os desafios relacionados à mediação tecnológica do ensino.

A narrativa da professora Azaleia evidencia essa lacuna formativa ao relatar que não houve oferta de cursos de capacitação voltados ao uso das tecnologias educacionais. Ao ser questionada sobre a existência de formação docente durante o período pandêmico, a professora expressou sua dúvida sobre a origem dessa responsabilidade institucional e concluiu que, em nenhuma esfera administrativa, foi oferecida preparação específica para o trabalho pedagógico mediado por tecnologias.

Diante dessa ausência de suporte institucional, as professoras recorreram ao apoio entre colegas como estratégia para enfrentar as dificuldades tecnológicas. Azaleia relatou, por exemplo, que aprendeu a utilizar aplicativos de edição de vídeo com a ajuda de outras professoras do ambiente escolar: *“Elas me ajudaram a mexer no InShot, por exemplo. Nesses aplicativos, nessas ferramentas. Até para editar nossos vídeos”*.

Esse movimento de aprendizagem coletiva evidencia a importância das redes de colaboração entre docentes no enfrentamento das dificuldades impostas pela crise sanitária. Nesse sentido, Kramer e Nunes (2007) destacam que as políticas de formação continuada devem ser compreendidas como responsabilidade institucional das redes de ensino, constituindo um elemento central na valorização do trabalho docente e no fortalecimento das práticas pedagógicas.

A experiência relatada pelas professoras também pode ser compreendida em diálogo com as reflexões de Fisher (2020) sobre o realismo capitalista. Para o autor, o neoliberalismo opera não apenas como um modelo econômico, mas como uma racionalidade que reorganiza práticas institucionais e subjetividades, transferindo para os indivíduos responsabilidades que deveriam ser assumidas coletivamente. No campo educacional, essa lógica manifesta-se na internalização de demandas por desempenho, produtividade e adaptação permanente às exigências institucionais.

Durante a pandemia, esse processo foi intensificado. A casa transformou-se em espaço de trabalho, e as professoras passaram a desempenhar simultaneamente múltiplas funções: planejar atividades, gravar vídeos, editar materiais, comunicar-se com famílias e adaptar conteúdos ao formato digital. O trabalho docente expandiu-se para além do tempo e do espaço escolar, dissolvendo as fronteiras entre vida profissional e vida pessoal.

A narrativa da professora Tulipa ilustra os efeitos subjetivos desse processo. Ao relatar suas experiências com o uso das tecnologias, a docente expressou desconforto e insegurança diante das novas exigências profissionais: *“A princípio, pra mim foi bem ruim, porque eu não sou muito expansiva. Eu tenho redes sociais, mas quase não posto nada. Então, pra mim, lidar com essas coisas de tecnologia, ainda mais com as crianças, foi um desafio”* (Tulipa).

A fala revela não apenas dificuldades técnicas, mas também um mal-estar relacionado à exposição e à mudança nas formas de interação pedagógica. A professora mencionou que sua prática docente sempre esteve associada ao contato direto com as crianças, às interações presenciais e às trocas afetivas estabelecidas no cotidiano escolar. A mediação tecnológica, nesse sentido, aparece como deslocamento significativo da experiência educativa. Ao comentar sobre a preparação das atividades virtuais, Tulipa acrescentou: *“Não vou dizer que foi fácil, porque não foi. Eu estou acostumada a ir ali, falar com eles pessoalmente. Eu gosto dessa questão de estar junto”*.

Essa narrativa evidencia como a virtualização emergencial do ensino alterou a identidade profissional das docentes. A professora, mediadora das experiências educativas, passou a desempenhar também o papel de gestora de tecnologias e produtora de conteúdos digitais. Essa transição ocorreu de forma repentina, sem apoio institucional, formação adequada ou recursos tecnológicos suficientes.

Nesse contexto, as narrativas das professoras revelaram as contradições do trabalho docente em tempos de pandemia. Por um lado, as exigências institucionais reforçaram a lógica de produtividade e adaptação permanente, característica da governança neoliberal; por outro, emergiram gestos de solidariedade e colaboração entre as docentes, que compartilharam saberes, ferramentas e estratégias para enfrentar coletivamente as dificuldades impostas pelo ensino remoto.

Assim, as experiências relatadas pelas professoras evidenciaram não apenas os limites da mediação tecnológica na Educação Infantil, mas também as formas pelas quais o trabalho docente foi reconfigurado em um contexto marcado por precarização, intensificação das demandas profissionais e ausência de políticas de apoio adequadas.

### **Ausência de ações governamentais municipais**

Outro eixo analítico que emergiu das narrativas docentes de mais duas professoras refere-se à percepção de ausência ou fragilidade das ações governamentais municipais no enfrentamento dos desafios educacionais durante a pandemia. Os relatos evidenciaram que, apesar da emissão de diversos decretos pela Prefeitura, tais documentos concentraram-se majoritariamente em aspectos administrativos relacionados ao funcionamento das unidades escolares, sem oferecer orientações pedagógicas específicas para a Educação Infantil.

A análise dos documentos oficiais indica que, embora numericamente expressivos, os decretos não produziram orientações qualitativas capazes de subsidiar o trabalho docente no contexto da crise sanitária. As medidas anunciadas estavam predominantemente relacionadas à suspensão ou à retomada das atividades presenciais, não contemplando diretrizes voltadas à organização das práticas pedagógicas, à formação docente ou ao acompanhamento das crianças pequenas durante o período de distanciamento social.

Essa constatação dialoga com a reflexão de Fisher (2020) sobre o modo como, sob a racionalidade neoliberal, a gestão pública tende a intensificar processos burocráticos sem necessariamente produzir respostas substantivas às demandas sociais. Para o autor, a multiplicação de protocolos, relatórios e normativas pode criar a aparência de governabilidade, ainda que as

políticas públicas permaneçam distantes das necessidades concretas dos sujeitos que atuam nas instituições.

Diante desse quadro, a narrativa da professora Margarida evidenciou um sentimento de abandono institucional. Ao refletir sobre a ausência de formação continuada e de suporte governamental, a docente afirmou:

*Conforme você vai descendo a esfera, no nível municipal, você vai vendo que é uma coisa que fica mais encucada. Não há recursos, não há. Eu não vejo nenhum recurso para trabalhar com Educação Infantil, trabalhar com inclusão. Nunca vi trabalho com inclusão. Não tem formação. Nós não temos nenhum aparato, nada. A colega também fez curso por conta. Eu vou fazer agora também. Mas tudo é por conta. O governo não ajuda (Margarida).*

A fala explicita a percepção de transferência da responsabilidade institucional para o indivíduo. Ao afirmar que “tudo é por conta”, Margarida apontou para uma lógica que Žižek (2012) ajuda a compreender ao problematizar a ideologia neoliberal da liberdade individual: os sujeitos são formalmente livres para agir, mas permanecem desamparados diante de problemas que exigiriam respostas coletivas e políticas.

Além da ausência de formação, a narrativa revela também a precarização das condições de trabalho, marcada por baixos salários, múltiplos vínculos e dificuldades para acessar processos formativos. Como assinala Nóvoa (2019), a formação de professores não se reduz à aquisição de técnicas, mas integra a constituição de uma profissionalidade docente articulada às condições institucionais e políticas para se desenvolver.

A ausência de orientações pedagógicas tornou-se ainda mais evidente quando Margarida foi questionada sobre o apoio recebido para organizar o trabalho durante a pandemia. Segundo a professora, o contato com as famílias ocorreu por iniciativa própria, por meio de grupos de *WhatsApp*. Ao ser indagada sobre o apoio da gestão municipal, respondeu de forma categórica: “Não houve nada. Não, não, não. Não tivemos nenhum apoio”.

A síntese da resposta revela o peso subjetivo de ter sido convocada a sustentar o trabalho pedagógico sem diretrizes claras, plataformas institucionais ou formação específica. Nesse cenário, a chamada “autonomia docente” parece operar como máscara de uma retirada do Estado, deslocando para as professoras a responsabilidade por enfrentar individualmente uma crise que exigiria políticas públicas articuladas. A mesma narrativa evidenciou também os limites dessa situação para a própria especificidade da Educação Infantil. Ao comentar os efeitos da pandemia sobre sua prática, Margarida afirmou: “O pré precisa muito de contato humano. O pré é para brincar, é pra você colorir, é pra você cantar musiquinhas, trabalhar a coordenação motora. E essa parte afetiva on-line não tem como fazer não”.

A fala encontra ressonância tanto nos documentos legais quanto na literatura da área, ao reafirmar que a Educação Infantil se sustenta na convivência, nas interações e na experiência corporal. A ausência de políticas específicas para essa etapa durante a pandemia tornou ainda mais visível o descompasso entre as exigências administrativas de continuidade do ano letivo e as condições efetivas de realização do trabalho pedagógico com crianças. A narrativa de Margarida explicita, ainda, como essa ausência de ações governamentais afetou diretamente as condições de trabalho. Ao relatar a suspensão da dobra salarial, ela afirmou: “*Inclusive, eu trabalhava de manhã e de tarde. Era minha matrícula e a dobra. Me retiraram a dobra porque falaram que pré não precisava. Então eu fazia a apostila pra minha e, também, para outra turma, mas eu não recebia. Eu trabalhei de graça durante o ano*” (Margarida).

O trecho evidencia a desvalorização da Educação Infantil no interior da política municipal. Mesmo sendo a pré-escola uma etapa obrigatória da Educação Básica, sua fala indica que essa etapa

foi tratada como não prioritária. Além disso, a continuidade do trabalho sem a devida remuneração revela uma dimensão histórica do atendimento à infância no Brasil, frequentemente atravessada por lógicas assistencialistas que associam o magistério à ideia de sacrifício ou vocação. Se, na narrativa de Margarida, a ausência de apoio aparece como denúncia da omissão do poder público, na fala de Violeta essa mesma ausência surge articulada a formas coletivas de enfrentamento. Ao relatar o período de adaptação ao ensino remoto, a professora afirmou: “*A gente ia correndo atrás de professores de informática. Aí a gente começou a trabalhar em equipe. Foi a solução. Se eu não tinha muita habilidade, minha amiga tinha. Então a gente ia trocando ali, porque formação mesmo, que viesse da Secretaria, nada*” (Violeta).

A narrativa evidencia tanto a desorientação provocada pela súbita exigência de mediação tecnológica quanto a importância da cooperação entre colegas, revelando a construção de formas horizontais de aprendizagem e apoio. Nesse ponto, a reflexão de Benjamin (2012) contribui para a análise. Em um contexto marcado pela pobreza de experiência e pela fragmentação das relações, a troca entre pares reativa algo da dimensão coletiva da experiência. O saber circula entre sujeitos que partilham dificuldades e constroem respostas no cotidiano escolar, transformando o vivido em experiência narrável.

À luz das narrativas analisadas, este eixo evidencia que a ausência de ações governamentais municipais produziu efeitos concretos sobre a formação docente, as condições de trabalho e a organização pedagógica da Educação Infantil durante a pandemia. Ao mesmo tempo, os relatos mostram que, diante desse desamparo institucional, as professoras mobilizaram estratégias próprias e coletivas para sustentar o contato com as crianças e suas famílias. Entre o abandono institucional e a invenção cotidiana, a docência aparece como prática atravessada por precarizações, mas também por persistentes gestos de compromisso e resistência.

### **Práticas pedagógicas na Educação Infantil em contexto pandêmico**

Para este eixo analítico, mobilizamos a narrativa de uma professora participante da pesquisa, cuja experiência permite compreender como as práticas pedagógicas na Educação Infantil foram readaptadas durante a pandemia e no retorno presencial. Mais do que estratégias de continuidade do trabalho escolar, tais práticas revelaram tensões, invenções e escolhas pedagógicas que colocam em disputa diferentes concepções de infância, ensino e aprendizagem.

A narrativa da professora Hortênsia permite acompanhar esse processo. Ao rememorar sua experiência durante a pandemia, a docente afirmou, inicialmente, não se recordar de certos detalhes daquele período. Esse gesto dialoga com as reflexões de Bosi (2023), para quem a memória não reproduz o vivido de forma linear, mas é atravessada por emoções e circunstâncias sociais. Também remete ao diagnóstico de Benjamin (2012) acerca da “pobreza de experiência”, isto é, a dificuldade moderna de transformar o vivido em narrativa compartilhável. À medida que a entrevista avançava, contudo, a memória foi sendo recomposta por meio de fragmentos concretos e situações práticas. Um desses fragmentos refere-se à forma como a professora organizou a comunicação com as famílias durante o ensino remoto:

*Eu tive que não confundir a questão do aparelho de uso pessoal, porque eu confesso a você que eu não sou muito a favor, não sou adepta a grupos de pais no WhatsApp. Então eu achei um celular velhinho em casa, eu comprei um chip e aí eu coloquei como, realmente, um horário de trabalho. Um número novo e o horário de abertura e fechamento. E aquele celular eu guardava na gaveta. No dia seguinte, eu pegava para começar (Hortênsia).*

A fala evidencia a tentativa de estabelecer limites entre vida pessoal e trabalho em um período no qual o ensino remoto invadiu o espaço doméstico. A criação de um número específico e a definição de horários indicam uma estratégia de preservação subjetiva diante da sobreposição

entre as esferas privada e profissional. Nesse ponto, a narrativa dialoga com Tardif (2014), ao evidenciar como os saberes docentes se constroem na articulação entre experiência, condições institucionais e decisões profissionais. Ao tratar da organização do planejamento pedagógico, Hortênsia destacou as dificuldades impostas pela exigência repentina de produzir materiais digitais:

*Eu tive que correr atrás de amigo, porque eu não sou uma pessoa com muita desenvoltura tecnológica. E aí eu tive que realmente pedir ajuda para amigos, programas, aplicativos de imagens, isso tudo remotamente. Até que eu fiquei com vergonha, tomei vergonha na cara, para tentar ver se eu conseguia, minimamente, editar um vídeo.*

O relato revela o esforço individual exigido das professoras para responder às novas demandas pedagógicas sem formação prévia e sem apoio institucional consistente. A mobilização de redes informais de ajuda evidencia a precariedade das condições oferecidas para o exercício da docência no ensino remoto. Essa experiência pode ser interpretada com base nas reflexões de Fisher (2020), ao problematizar a naturalização da precariedade no capitalismo contemporâneo, que transforma problemas estruturais em responsabilidades individuais. Ao continuar seu relato, Hortênsia afirmou: “*Me inquietava pegar um vídeo do YouTube. Eu mesma tentava produzir as minhas aulas, para passar e criar jogos. Você vê que eram vários professores tentando ali uma sobrevivência, vídeos bem caseiros, bem amadores, e você disputando com o YouTube? Não tem chance?*”.

Esse trecho revela o compromisso da professora com uma prática pedagógica situada. Ao produzir seus próprios materiais, buscava manter uma presença simbólica no processo educativo e preservar a intencionalidade pedagógica. Nesse sentido, a ação de criar com poucos recursos aproxima-se do que Benjamin (2012) descreve como experiência implicada no fazer artesanal, em que o sujeito se envolve diretamente com aquilo que produz. Diante desse cenário, indagamos sobre a devolutiva das famílias:

*Ab! Muito baixa, a devolutiva era muito baixa. Às vezes, eu ficava até decepcionada, porque eu estava ali empenhada em montar um vídeo, criar, pedir para amigos meus editarem, e aí o retorno era baixíssimo, era decepcionante. Acho que o único lado positivo de tudo isso é [mostrar] que pode ter a tecnologia que for, mas a presença de um professor é insubstituível. É insubstituível (Hortênsia).*

A fala evidencia os limites do ensino remoto na Educação Infantil. Apesar do empenho docente, o baixo retorno das famílias expõe desigualdades de acesso, dificuldades emocionais e os limites da mediação tecnológica para crianças pequenas. Ao afirmar que a presença do professor é insubstituível, Hortênsia reafirma uma concepção de educação fundada no vínculo e na interação, em consonância com as DCNEI (Brasil, 2009). No retorno presencial, a professora relatou a retomada de práticas centradas na ludicidade e no uso de materiais concretos: “*Eu não mudei muita coisa porque eu já vinha com uma prática de muita aula prática, bastante material concreto. Muitos jogos?*” (Hortênsia).

A ênfase nos jogos e nas atividades práticas expressa a tentativa de recuperar o interesse e o vínculo das crianças após um período marcado pelo distanciamento. Tal compreensão aproxima-se das discussões de Silva e Silva (2021), ao reafirmarem o brincar como direito de aprendizagem e desenvolvimento da criança e como eixo norteador da prática docente na Educação Infantil. Essa perspectiva aparece ainda mais explicitamente quando a docente afirmou: “*Não gosto de atividades de repetição, de pontilhado, de não contextualizar, e acho que essa é a Educação Infantil. Eu fico muito preocupada de perder essa questão da Educação Infantil, dessa preocupação de alfabetizar na Educação Infantil?*” (Hortênsia).

Ao criticar práticas mecanizadas e a antecipação da alfabetização formal, Hortênsia reafirma uma concepção de Educação Infantil coerente com as contribuições de Kramer e Nunes (2007), que compreendem a criança como sujeito de direitos e produtora de cultura. À luz dessa narrativa, este eixo evidencia que as práticas pedagógicas na pandemia foram marcadas por improviso,

aprendizagem forçada e criação de estratégias próprias. Em meio às exigências tecnológicas e às soluções padronizadas, a professora buscou sustentar uma prática lúdica e relacional. Assim, mais do que adaptação técnica a um contexto de crise, sua experiência evidencia uma docência que insiste em preservar o brincar, o vínculo e a presença como fundamentos do trabalho pedagógico com crianças pequenas.

### Considerações finais

As narrativas das professoras da Educação Infantil analisadas permitem afirmar que, em tempos de pandemia e de governança neoliberal, a docência não se reduziu à adaptação técnica nem ao simples cumprimento de exigências institucionais. Ao contrário, mesmo em condições de precarização, imprevisto e desamparo, as professoras seguiram produzindo sentidos sobre o vivido, convertendo a experiência em palavra partilhada e a palavra em gesto de resistência.

A leitura benjaminiana mostrou-se especialmente fecunda para compreender esse movimento. Em um tempo atravessado pela pobreza de experiência, pela aceleração informacional e pela fragmentação das relações, as narrativas docentes reabrem a possibilidade de transmissão da experiência. Elas fazem reaparecer aquilo que a lógica tecnocrática tende a apagar: o trabalho pedagógico como prática relacional, histórica e humana. Nesse sentido, narrar torna-se uma forma de restituição simbólica da experiência, sobretudo em uma etapa da Educação Básica em que o vínculo, o brincar e a presença são constitutivos do processo educativo.

Em diálogo com Fisher (2020), observa-se que a pandemia intensificou os mecanismos de captura neoliberal da docência, ampliando a responsabilização individual, a gestão por resultados, a sobreposição entre vida e trabalho e a naturalização da precariedade. Contudo, as narrativas analisadas também mostraram que essa lógica não se realiza sem fissuras. Nos relatos sobre vínculos, tecnologias, ausência de políticas públicas e reinvenção das práticas pedagógicas, emergem gestos de colaboração, cuidado, crítica e invenção, que desafiam a aparente inevitabilidade do realismo capitalista.

As professoras narraram, assim, não apenas o que viveram, mas o que recusaram perder: o contato humano, a ludicidade, a corporeidade, a escuta, a presença e a concepção de Educação Infantil como espaço de experiência, e não de mera execução de tarefas. Por isso, a contribuição central deste estudo está em afirmar a narratividade como epistemologia de resistência. As narrativas docentes constituem um saber situado, que tensiona o empobrecimento da experiência e reafirma a educação como prática viva, aberta ao encontro, à memória e à construção coletiva de outros possíveis.

### Referências

BALL, S. J. **Educação global S.A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2020.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I:** magia e técnica, arte e política. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.

BOSI, E. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 18-19, 18 dez. 2009.

BUSS-SIMÃO, M. Corpo e infância nas pesquisas em educação infantil: trajetórias do Nupein. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 1540-1574, jul./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2021.e82296>

FETTERMANN, J. V.; TAMARIZ, A. D. R. Ensino remoto e ressignificação de práticas e papéis da educação. **Texto Livre: linguagem e tecnologia**, v. 14, n. 1, e24941, p. 1-10, 2021. DOI: <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.24941>

FISHER, M. **Realismo capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?**. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2023.

GAGNEBIN, J. M. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2021.

HAYEK, F. A. **O caminho da servidão**. Tradução: Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro. 2. ed. São Paulo: LVM Editora, 2022.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R. Gestão pública, formação e identidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000200010>

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100005>

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LINO, W. da C. **Vozes, palavras, registros: narrativas, histórias de vida e formativas de professoras durante a pandemia**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2023.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, p. 1-15, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e249236, p. 1-16, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.249236>

SANTOS, A. F. T. dos. **Pedagogia do mercado: neoliberalismo, trabalho e educação n século XXI**. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.

SANTOS, L.; BARBOSA, T. Uso de telas na infância e seus impactos no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 28, p. 1-23, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17822570>

SILVA, K. P. A.; SILVA, M. F. G. O brincar das crianças na Educação Infantil: um olhar etnográfico. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 26, e26035, p. 1-13, 2021. DOI: <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2021.v26.29996>

SOMMERHALDER, A.; OLIVEIRA, R. F. B. de; MASSON, G. A. Educação infantil diante da pandemia causada pela Covid-19: no cenário o programa Rio Preto Educ Ação. **Olhar do Professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-8, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.15586.026>

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VILELA, E. G.; BORREGO, C. L.; AZEVEDO, A. B. de. Pesquisa narrativa: uma proposta metodológica a partir da experiência. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, São Paulo, v. 6, n. 12, p. 75-84, 2021. DOI: <https://doi.org/10.13037/rea-e.vol6n12.8129>

ŽIŽEK, S. **Vivendo no fim dos tempos**. São Paulo: Boitempo, 2012.

*Recebido em 20/03/2026*

*Versão corrigida recebida em 04/06/2026*

*Aceito em 05/06/2026*

*Publicado online em 12/06/2026*