

A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA EM PERIÓDICOS CIENTÍFICOS PUBLICADOS (2021 A 2023)

LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA EN TIEMPOS DE
PANDEMIA EN LAS REVISTAS CIENTÍFICAS (2021 A 2023)

EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN TIMES OF PANDEMIC IN
SCIENTIFIC JOURNALS (2021 TO 2023)

DOI: 10.22481/rbba.v12i01.12619

Isabel Cristina de Jesus Brandão
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vit. da Conquista, Bahia, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7757-9191>
Id. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7700739968324140>
Endereço eletrônico: icjbrandao2014@gmail.com

Ligia Maria Leão de Aquino
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8767-7203>
Id. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6964418709270791>
Endereço eletrônico: ligiaaquino@yahoo.com.br

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar quatro textos que foram publicados de janeiro de 2022 a abril de 2023 sobre a educação infantil e a pandemia de COVID-19. Esta pesquisa se configura como um estudo documental de natureza exploratória e de caráter qualitativo, tendo como fonte o site do Scientific Electronic Library Online (SciELO). Utilizamos os descritores “educação infantil” e “pandemia” e localizamos um total de nove trabalhos, dos quais três são sobre pesquisas no campo da saúde; um apresenta dados de estudo longitudinal com crianças de educação infantil realizado entre 2017 e 2018; um sobre crianças influenciadoras digitais e quatro abordam a

Publicado sob a Licença Internacional – CC BY-NC-SA 4.0

ISSN 2316-1205	Vit. da Conquista, Bahia, Brasil / Santa Fe, Santa Fe, Argentina	Vol. 12	Num.1	Jun/2023	p. 39-57
----------------	--	---------	-------	----------	----------

educação infantil no contexto da pandemia. Os trabalhos analisados evidenciam diversos conflitos vivenciados pelos profissionais e pelas crianças da educação infantil nos dois primeiros anos de pandemia de COVID-19. Destacam-se a omissão do governo federal; as ausências de políticas públicas integradas; as mazelas da população; a presença de tecnologias digitais como principal instrumento de trabalho e o papel das famílias como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem estabelecido entre escola e crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Pandemia. Artigos Científicos.

RESUMEN

En este artículo, nuestro objetivo es analizar cuatro artículos que se publicaron entre enero de 2022 y abril de 2023 sobre educación infantil y la pandemia de COVID-19. Esta investigación se configura como un estudio documental de carácter exploratorio y cualitativo, teniendo como fuente el sitio web de la Scientific Electronic Library Online (SciELO). Utilizamos el descriptor educación infantil y pandemia y localizamos un total de nueve trabajos, de los cuales tres son de investigación en el campo de la salud, uno presenta datos de un estudio longitudinal con niños de jardín de infantes realizado entre 2017 y 2018, uno sobre digital niños influyentes y cuatro abordan la educación de la primera infancia en el contexto de la pandemia. Las obras analizadas muestran varios conflictos vividos por profesionales y niños de la educación infantil en los dos primeros años de la pandemia de la COVID-19. La omisión del gobierno federal; la ausencia de políticas públicas integradas; los males de la población; la presencia de las tecnologías digitales como principal herramienta de trabajo; y el papel de las familias como mediadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se establece entre la escuela y los niños.

Palabras clave: Educación Infantil. Pandemia. Artículos Científicos.

ABSTRACT

In this article, we aim to analyze four articles that were published from January 2022 to April 2023 on early childhood education and the COVID-19 pandemic. This research is configured as a documental study of an exploratory and qualitative nature, having as source the website of the Scientific Electronic Library Online

(SciELO). We used the descriptor early childhood education and pandemic and located a total of nine works, of which three are about research in the field of health, one presents data from a longitudinal study with children from kindergarten carried out between 2017 and 2018, one about digital influencer children and four address early childhood education in the context of the pandemic. The works analyzed show several conflicts experienced by professionals and children in early childhood education in the first two years of the COVID-19 pandemic. The omission of the federal government; the absence of integrated public policies; the ills of the population; the presence of digital technologies as the main working tool; and the role of families as mediators in the teaching-learning process established between school and children.

Keywords: Early Childhood Education. Pandemic. Scientific Articles.

INTRODUÇÃO

O presente artigo traz a continuidade de investigação sobre produções acadêmicas referentes à educação infantil no contexto de pandemia de COVID-19. A pesquisa intitulada “Educação infantil em tempos de Pandemia” vem sendo realizada pelo Grupo de Pesquisas e Estudos Infâncias e Educação Infantil (GPEIEI-CNPQ-UESB) com o objetivo de analisar notícias de jornais, *Lives* e trabalhos acadêmicos apresentados na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação-Anped ou publicados no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)ⁱ, de março de 2020 a dezembro de 2023 sobre a temática pesquisada.ⁱⁱ

Trata-se de um estudo documental de natureza exploratória e de caráter qualitativo, que na etapa atual tem como fonte o site do SciELO, utilizando os termos de busca “educação infantil” e “pandemia”. Nessa busca localizamos um total de nove trabalhos, publicados no período de janeiro de 2022 a abril de 2023, dos quais três são sobre pesquisas no campo da saúde; um apresenta dados de estudo longitudinal com crianças de educação infantil realizado entre 2017 e 2018; um sobre crianças influenciadoras digitais e quatro abordam a educação infantil no contexto da pandemia.

Desse conjunto, focamos nos quatro artigos que trazem desafios enfrentados pelas redes de educação infantil no Brasil, com temáticas de gestão, fazeres docentes e a função da educação infantil. A publicação de 2022 traz como título “A educação infantil em tempo de SARS-CoV-2: a (re)organização dos fazeres docentes” (SOMMERHALDER; POTT; LA

ROCCA, 2022), já os de 2023 têm os títulos “Educação infantil e pandemia da covid-19: ações dos burocratas de médio escalão na Baixada Fluminense.” (COSTA; NASCIMENTO; SOUZA, 2023); “Learning loss and learning inequality during the Covid-19 pandemic” (BARTHOLO, Tiago Lisboa; KOSLINSKI, Mariane Campelo; TYMMS, Peter; CASTRO, Daniel Lopes) e “A corporeidade e a educação infantil: desafios para os docentes no ensino remoto emergencial” (OLIVEIRA; MACHADO; TELLES; BERSCH, 2023).

A PANDEMIA DE COVID-19 NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Em janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde-OMS “decretou a COVID-19 como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional.” (OPAS, 2023, n.p.). Dois meses depois, a OMS declarou que a disseminação mundial desse vírus se caracterizava como uma pandemia. Conforme dados computados em abril do mesmo ano, a pandemia atingia “210 países e territórios em todo o mundo [...] [contabilizando] um total de 2,1 milhão de casos confirmados de COVID-19 e um número de mortes que já passava a cifra de 144 mil.” (AQUINO *et al* 2020, p. 2.424). Para o enfrentamento da emergência de saúde pública, países adotaram medidas com o intuito de “reduzir a transmissão do vírus e frear a rápida evolução da pandemia” (*Idem, ibidem*). Uma das medidas implementadas foi o distanciamento socialⁱⁱⁱ, que de modo progressivo e diferenciado entre países, implicou no fechamento de escolas e universidades.

No Brasil, à crise sanitária se associou a crise política e econômica acentuada pela postura negacionista e irresponsável do governo federal, visto que “desde antes do início oficial da epidemia, o presidente Jair Bolsonaro tem minimizado sua importância, mantendo-se como um dos poucos dirigentes mundiais que se recusam a reconhecer a ameaça que ela constitui.” (*idem*, p. 2.430). O fechamento das escolas da Educação Básica resultou de ações dos governos estaduais e municipais, os quais têm garantido constitucionalmente autonomia administrativa na área da educação. Entretanto, tal decisão foi atravessada por debates e divergências sobre sua adequação e melhor forma a se realizar de modo a contemplar as condições e demandas locais de cada comunidade escolar.

A manutenção de escolas fechadas por longo tempo tem suscitado muitos debates nas esferas acadêmica e pedagógica e na mídia por suas implicações sociais, particularmente na ausência de políticas nacionais para o enfrentamento da complexa situação que envolve as questões de ordem

sanitária e o direito à educação. Importante destacar que tais debates envolvem inúmeros questionamentos e diversas proposições para garantia das condições de retorno às atividades educativas, desde a constatação do cenário desigual até questões particularmente referidas aos interesses distintos do setor privado. O cenário de desigualdades e carências, além de privar as crianças, adolescentes e jovens da vivência escolar, dificulta a atuação de pais envolvidos em atividades essenciais, aumenta o número de crianças cuidadas por avós idosos, que integram o grupo de maior risco, e dificulta programas de segurança alimentar para crianças em situação de vulnerabilidade. (MANIFESTO, 2020, p. 3)

A pandemia de COVID-19 representou um impacto no sistema educacional ao trazer novos desafios, expor a precariedade das condições de oferta da educação e, ainda, agudizar a vulnerabilidade social e econômica em que vivem grande parte das crianças e dos adolescentes no Brasil.

EDUCAÇÃO INFANTIL E PANDEMIA

O primeiro aspecto a destacar nesse estudo aborda as questões de gestão educacional e políticas públicas e o papel dos entes responsáveis pela implementação destas. Esse tema é central no artigo “Educação infantil e pandemia da covid-19: ações dos burocratas de médio escalão na Baixada Fluminense”, conforme as autoras esclarecem:

Nosso foco se volta para os sistemas de ensino da Baixada Fluminense, região onde vivem 3,7 milhões de habitantes (IBGE, 2020), o que equivale a 23% da população do estado do Rio de Janeiro, e os desafios que cercaram as ações dos burocratas de médio escalão diante das primeiras investidas para atender às demandas da educação infantil na pandemia.

São considerados como burocratas de médio escalão aqueles integrantes da burocracia pública que estão em contato direto tanto com os integrantes da alta burocracia, quanto com os burocratas de nível de rua, que têm relação com os destinatários das políticas públicas (Oliveira e Abrucio, 2018; Pires, 2018). Lotta, Pires e Oliveira (2014) concebem os burocratas de médio escalão como aqueles que desempenham função de gestão e de direção intermediárias, ocupando cargos de gerentes, diretores, coordenadores ou supervisores. No caso desta investigação, nossos sujeitos foram os coordenadores, também nomeados como gerentes de educação infantil, de dez dos 13 municípios que compõem a Baixada Fluminense. (COSTA; NASCIMENTO; SOUZA, 2023, p. 3).

Na dinâmica entre os entes da gestão educacional, os trabalhos destacam a omissão inicial do Conselho Nacional de Educação/CNE em relação as medidas a serem adotadas para a educação. A omissão foi a marca do governo federal no enfrentamento da pandemia, sendo o

fator que mais contribuiu para o agravamento da situação vivenciada pela população brasileira, especialmente as camadas mais pobres. A omissão do governo federal contribui para que ações fossem tomadas por escolas sem que se estabelecessem diálogo com as secretarias de educação.

[...] a falta de uma coordenação nacional e de seus desdobramentos fez com que as escolas tivessem agido antes mesmo das secretarias. Assim, enquanto as coordenações estavam se organizando, em cinco dos dez municípios pesquisados, as escolas se anteciparam às secretarias e estabeleceram contatos com as crianças e suas famílias. Duas delas, ao mesmo tempo em que a equipe da secretaria estava preparando atividades pedagógicas para serem enviadas para as escolas ou postadas na internet, já estavam produzindo vídeos, encaminhando links com histórias, músicas ou atividades, selecionadas pelas profissionais na própria internet, pelo aplicativo WhatsApp ou por meio de publicações no Facebook da instituição. (COSTA; NASCIMENTO; SOUZA, 2023, p. 8-9)

A ausência do governo federal também é apontada por Sommerhalder; Pott e La Rocca, no artigo intitulado “A educação infantil em tempo de SARS-CoV-2: a (re)organização dos fazeres docentes”:

No conjunto das diferenças de estratégias e ações de contenção do vírus entre estes dois países [Brasil e Itália]^{iv}, no Brasil houve a falta de coordenação geral do governo federal, assim como do Ministério da Saúde, e como parte deste problema incluíram-se: ausência de diretrizes comuns; informações cruzadas e contraditórias que serviram de estímulo à sociedade para desistência do isolamento; e restrição das possibilidades de controle do vírus (CAPONI, 2020). De acordo com Caponi (2020, p. 209), há ainda três aspectos necessários à compreensão do problema da pandemia no Brasil: “questões epistemológicas vinculadas ao negacionismo científico; questões ético-políticas vinculadas aos direitos humanos e estratégias biopolíticas vinculadas à razão neoliberal”. (SOMMERHALDER; POTT; LA ROCCA, 2022, p. 3).

A demora em definir diretrizes nacionais para esse momento pandêmico levou as administrações regionais (estaduais e municipais), bem como as escolas, a formularem medidas e estratégias a partir de seus recursos materiais e técnicos.

A pandemia exigiu respostas rápidas e a execução de soluções locais, uma vez que não houve um posicionamento por parte do Conselho Nacional de Educação (CNE). Nesse cenário de omissão, estados e municípios emitiram pareceres e resoluções por todo o país com diferentes perspectivas; então, no dia 24 de abril de 2020, o CNE, por meio do Parecer nº 5/2020 (Brasil, 2020c), regulamentou a reorganização do calendário escolar e o cômputo das atividades não presenciais para fim de cumprimento da carga horária anual do ano letivo. O parecer orientou a possibilidade de desenvolvimento das atividades por meios digitais, rádio e televisivos, além de pela distribuição de materiais impressos e de orientação de atividades a

partir dos materiais didáticos. (COSTA; NASCIMENTO; SOUZA, 2023, p. 4 – grifo nosso). Também foi destacado pelo CNE a reorganização escolar devido à longa duração da suspensão das atividades educacionais de forma presencial, com a orientação de que as redes deveriam observar a realidade e os limites dos estudantes diante dos novos arranjos, além da necessidade de se adotarem estratégias inclusivas, a fim de se evitar o abandono escolar. Com relação às crianças mais novas, o Parecer nº 5/2020 (Brasil, 2020c), embora não torne a educação infantil remota obrigatória, incentivou que as instituições enviassem atividades para as crianças e apontou para a necessidade de os adultos mediar e auxiliarem as crianças em sua elaboração. Os 200 dias letivos, previstos pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96 — Brasil, 1996), foram flexibilizados, assim como a carga horária, que antes era obrigatória. **O parecer ainda dispõe sobre o envio de orientações para as famílias quanto à alimentação e à higiene, visto que as crianças não estavam recebendo a merenda escolar.** (*Idem, ibidem*, p. 5 – grifo nosso)

Que orientações poderiam dar conta de uma realidade regida pela escassez e/ou ausência de alimento, de água potável, de saneamento básico num contexto de ausência de políticas públicas federais para a população mais vulnerável? No mesmo documento que traz tais orientações, são apresentados dados sobre as condições das escolas, incluindo informações sobre o perfil do alunado, como o fato de “83% dos alunos das redes públicas [...] [viviam] em famílias vulneráveis com renda per capita de até 1 (um) salário-mínimo”. Portanto, atender as necessidades de alimentação e de higiene se constituiu num problema nacional, o que demandaria suporte específico de políticas federais.

Somente em julho daquele ano que o CNE vai publicar documento orientador para as atividades não presenciais e presenciais durante a pandemia, o Parecer CNE/CP nº: 11/2020 (BRASIL, 2020). Neste se afirma que a “educação de qualidade é um dos pilares da sociedade contemporânea” e se destaca que o “direito à educação de qualidade se associa à dignidade do ser humano, um dos pilares da nossa ordem jurídica.”, dessa forma complementa afirmando que “o conjunto de recomendações aqui presentes objetivam acima de tudo a preservação da vida, a diminuição das desigualdades e o desenvolvimento de uma sociedade brasileira plural, mas assentada sobre princípios e valores de promoção da cidadania.” (*Id., ib., p.1*).

Vale destacar que a orientação de ensino remoto para educação infantil foi um dos pontos de muito debate entre profissionais da área, famílias, pesquisadores.

Nesse contexto de decisões sobre o funcionamento das escolas durante a pandemia no Brasil, a Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) dirigiu uma carta aberta ao presidente do CNE para indicar a inadequação de propostas de educação a distância ou atendimento não presencial (de forma remota ou a distância) à educação infantil, uma vez que a “educação das crianças de até cinco anos e onze meses é de natureza essencialmente interacional, como

reconhecido e afirmado nas normas postas pelo próprio CNE” (CORDEIRO, 2020, p. 6 (SOMMERHALDER; POTT; LA ROCCA, 2022, p. 4)

As autoras citam ainda o documento divulgado pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em abril de 2020, posicionando-se contrariamente à proposição de atividades não presenciais para a educação infantil, pois compreende que as práticas educativas dos bebês e crianças demandam um atendimento presencial. Além disso, houve um movimento de defesa da não suspensão do funcionamento das escolas de educação infantil, uma vez que o trabalho na faixa etária de 0 a 6 anos necessita de contato físico e interações diretas e presenciais.

Estudos indicam que com ajustes nos espaços, nas rotinas e nas práticas pedagógicas desenvolvidas, aliados com o afastamento do convívio social das pessoas que foram contaminadas, seria possível retomar os encontros da educação infantil ainda nesse momento de pandemia (BARBOSA; GOBBATO, 2021; CASTRO; ALVES, 2021). Isso justifica-se, principalmente, pela modalidade de ensino ser considerada o período da educação em que as interações sociais e o movimento são de suma importância. Entendemos que a criança aprende com o outro, com a interação com um novo ambiente e com a socialização entre os pares, além dos familiares (FARIA; ASINELLI-LUZ, 2009; CASTRO; ALVES; CASTRO, 2021). [...]. (*Idem, ibidem*, p. 3).

Essa questão foi provocadora de vários debates. Compreendemos a necessidade do ensino presencial principalmente na educação infantil, pois, como destaca Sommerhalder *et al* (2022, p.9):

[...] na escola de educação infantil estão envolvidas também questões de desenvolvimento da corporeidade das crianças, ou seja, as experiências também são passadas pelos corpos através das brincadeiras, das interações com o contexto e com as pessoas. Como discutido por Kohan (2020b), as escolas são feitas com corpos presentes, os quais se abraçam, se tocam, se cheiram, se empurram e se atropelam.

Na mesma direção, Oliveira et al (2023), no artigo “A corporeidade e a educação infantil: desafios para os docentes no ensino remoto emergencial” ao visar refletir sobre os desafios da prática docente no ensino remoto para a educação infantil, sinaliza que a primeira etapa da educação básica tem como “sua principal finalidade [é] mediar e auxiliar no desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 2010)”, e cabem aos docentes a tarefa de “preparar os espaços, o tempo e as propostas pedagógicas com ações intencionais, com o objetivo de ofertar a

descoberta e a experiência de novos conhecimentos e situações para as crianças (SANTIAGO; MOURA, 2021).” (OLIVEIRA *et al*, p.3).

As autoras lembram ainda que nessa etapa educacional “[...] as interações sociais e o movimento são de suma importância. [...] que a criança aprende com o outro, com a interação com um novo ambiente e com a socialização entre os pares, além dos familiares.” (*Id, ib*), daí indagam quanto ao fato de se produzir em modo remoto “sem o convívio presencial, como aconteceriam esses aspectos fundamentais para o desenvolvimento infantil?” (*Id, ib*).

Entretanto, as condições de funcionamento das unidades escolares, em geral, marcada por muita precariedade, bem como a demora em adotar medidas sanitárias de contenção do vírus e proteção da população, se sobrepôs a defesa da garantia da sobrevivência das crianças. Mais especificamente em relação às redes de ensino, como pensar em ensino presencial num país que não proveu de condições mínimas de trabalho e funcionamento das escolas? Que proteção seria dada às crianças, à comunidade escolar e conseqüentemente, às suas famílias e dos profissionais que nelas atuam?

O documento divulgado pela ANPEd e pela Associação Brasileira de Saúde Coletiva-ABRASCO (MANIFESTO, 2020), com a adesão de diversas entidades, aborda essa questão e expõe alguns elementos chave para reflexão sobre o tema.

A manutenção de escolas fechadas por longo tempo tem suscitado muitos debates nas esferas acadêmica e pedagógica e na mídia por suas implicações sociais, particularmente na ausência de políticas nacionais para o enfrentamento da complexa situação que envolve as questões de ordem sanitária e o direito à educação. Importante destacar que tais debates envolvem inúmeros questionamentos e diversas proposições para garantia das condições de retorno às atividades educativas, desde a constatação do cenário desigual até questões particularmente referidas aos interesses distintos do setor privado. O cenário de desigualdades e carências, além de privar as crianças, adolescentes e jovens da vivência escolar, dificulta a atuação de pais envolvidos em atividades essenciais, aumenta o número de crianças cuidadas por avós idosos, que integram o grupo de maior risco, e dificulta programas de segurança alimentar para crianças em situação de vulnerabilidade. (p. 4)

O texto que segue traz alguns fatores a se considerar sobre prejuízos para as crianças e adolescentes por não estarem frequentando a escola.

[...] há que se avaliar o impacto direto do longo fechamento das escolas na saúde das crianças, em todas as suas dimensões. Vários estudos indicam aumento de sofrimento mental gerando casos de depressão e ansiedade. O aumento da violência doméstica tem sido apontado como um dos problemas do confinamento de mulheres e crianças por vezes com seus agressores. Na

ausência de políticas públicas de proteção social, o retorno ao trabalho de responsáveis e cuidadores pode aumentar a vulnerabilidade de crianças, adolescentes e jovens em relação à violência nas comunidades. (*Id, ib*).

Outro discurso observado na defesa do retorno presencial, se pauta numa perspectiva conteudista e desenvolvimentista sobre a infância e seu processo de aprendizagem. O discurso do chefe global de Educação do Fundo das Nações Unidas para a Infância-UNICEF, considera como grave a extensão da perda na educação no mundo, e em comunicado à imprensa, em 24 janeiro 2022, Robert Jenkins afirma:

Em março, marcaremos dois anos de interrupções na educação global relacionadas à covid-19. Resumidamente, estamos diante de **uma perda quase sem volta para a escolaridade das crianças**, [...] Embora seja fundamental retomar as aulas presenciais, apenas reabrir as escolas não é suficiente. Os estudantes precisam de apoio intensivo para **recuperar a educação perdida**. (UNICEF, 2022, s/p – grifo nosso).

Trata-se de uma concepção fatalista e marcada pelas teorias de déficit, entendendo esse momento como se as crianças tivessem parado suas vidas por estarem fora da escola. As teorias de déficit têm sido associadas à discussão sobre o fracasso escolar e a proposição de educação compensatória, temas já amplamente estudados. Aqui recorremos ao trabalho de Paula e Tfouni (2009).

Iniciamos nossa discussão apresentando o levantamento teórico empreendido por Patto (1992), autora que trabalha na vertente do materialismo histórico, cujo trabalho retoma e examina de uma forma crítica as principais idéias e teorias sobre o fracasso escolar que vigoraram na história da educação brasileira. A obra de Patto sobre o fracasso escolar é decisiva por marcar o momento histórico no Brasil em que as teorias do déficit cognitivo e da diferença cultural começam a ser seriamente questionadas em seus alicerces ideológicos. (p.119)

Os autores esclarecem como essa concepção entende o papel da escola e as diferenças culturais.

É importante ressaltar que o peso atribuído à cultura escolar por autores que adotam a teoria da diferença cultural não implica uma revisão do modelo de Educação vigente em nossa sociedade. O que ocorre é um deslocamento da responsabilidade para cada escola, de uma forma independente, colocando sobre a capacidade do professor, de saber lidar com as diferenças trazidas de casa por cada aluno, a determinação do sucesso ou fracasso do aluno. (*Idem*, p. 120).

Já em relação às teorias do desenvolvimento, recorremos a Castro (2021, p.44):

No desenvolvimentismo, a natureza das crianças é concebida como incompleta, gerando a penosa missão da labuta no presente com a aposta de uma existência social no futuro. Na sua condição atual de crianças, elas ainda não estão emocional, cognitiva e moralmente prontas [...]. Vistas como o outro do adulto, a identidade das crianças foi construída como o que o adulto não é: irracional, imatura, dependente, impulsiva – descrições “finas” da individualidade nos termos de Kaviraj (1997), parecidas com aquelas que, como esse autor aponta, têm sido usadas para o outro colonizado.

As teorias de desenvolvimento nos estudos da infância forneceram a analítica do destino universal de indivíduos humanos voltados a superar sua imaturidade e irracionalidade iniciais rumo ao ápice da humanidade plena na idade adulta. Sobre esse ponto, Morss (1996, p. 150) ironicamente diz que “o desenvolvimento é sempre dito de um superior para um inferior ‘Sou o seu futuro’, diz o superior, ‘Você não tem outro’. O discurso desenvolvimental é um tipo de engenharia genética.” O estudo científico do desenvolvimento na infância tornou-se um entendimento paradigmático da posição das crianças nas sociedades ao redor do mundo e têm moldado instituições adultocêntricas desde escolas até o parlamento (CASTRO, 2012b), sobretudo, o desenvolvimentismo tem servido para manter a crença em um único tipo de humanidade a ser alcançada universalmente – aquele da racionalidade instrumental.

Castro (2021) pondera que o projeto de estabelecer uma “crença em um único tipo de humanidade a ser alcançada universalmente” (*Id, ib*), resulta na construção de compreensão das culturas de modo hierarquizado.

As culturas tendem a assimilar a ideia de progresso como um marcador temporal que puxa para trás práticas sociais diferentes que passam a ser vistas como tradicionalismo, subdesenvolvimento e primitivismo. Dessa forma, a infância se torna uma questão a ser disputada devido a sua posição central, tanto para preparar e acelerar processos de mudanças rumo ao que é considerado o futuro – o único possível através do progresso; ou para guardar, preservar e reproduzir os estimados valores e herança cultural de uma coletividade. (p. 45)

De fato, as crianças, assim como os adultos, estão imersas nessa crise pandêmica, daí cabem algumas indagações. Como as crianças vivenciaram a pandemia? Quais dizeres sobre a escola nessa modalidade remota? Que outras relações foram estabelecidas com os familiares? Quais vínculos construídos via ensino remoto? São algumas questões que demandam estudos para pensarmos o contexto da pandemia a partir das crianças. Escutá-las se faz necessário e os artigos aqui analisados trazem informações sobre diferentes questões do processo educativo escolar no contexto da pandemia, porém, não se fez pesquisas com as crianças.

Nesse contexto, chama a atenção que

[...] O contato com as crianças e suas famílias ficou a cargo das escolas e as secretarias recebiam as informações necessárias quando solicitadas. Metade das secretarias fez o levantamento das condições das famílias durante a quarentena por meio de informações recolhidas pelas unidades de educação. (COSTA; NASCIMENTO; SOUZA, 2023, p. 9).

Evidencia-se o papel fundamental da escola junto às famílias e confirma que a mesma conhece a realidade das crianças que são atendidas. Talvez demonstre como equívoco a verdade repetida por diversas vezes e em diferentes contextos de que as escolas estão distantes das comunidades.

O estudo de Oliveira, Machado, Telles e Bersch (2023), com o título “A corporeidade e a educação infantil: desafios para os docentes no ensino remoto emergencial.”, apresenta dados sobre decisões tomadas no “município de Rio Grande/RS, [que] seguindo as medidas do Estado, a maneira encontrada para que houvesse o retorno das aulas na educação básica foi o modelo ensino remoto emergencial (ERE).” (p. 5). O ERE implicou em uma série de ações que envolveram familiares para a realização das atividades pelas crianças.

Nessa modalidade, pais, irmãos, tios e outros responsáveis que estavam presentes compartilhavam com as crianças atividades pedagógicas encaminhadas pelos professores cotidianamente. Essa dinâmica mobilizou muitas famílias à necessidade de, junto aos filhos, se conectarem às aulas. Nisso, era preciso, sobretudo, prestar auxílio no que se refere ao acesso, à permanência nos encontros, ao que era proposto pelo docente, ao auxílio para a realização das atividades. Faz-se indispensável mencionar que algumas famílias não tinham acesso à internet, às redes sociais ou às aulas síncronas, mas recebiam as atividades pedagógicas elaboradas pelos professores por meio de impressões. As folhas impressas eram retiradas pelos familiares ou responsáveis na escola e, posteriormente, devolvidas. Em algumas ocasiões, os professores ou a equipe gestora faziam a entrega em domicílio, no intuito de garantir que as crianças tivessem acesso às atividades (BERSCH; RIBEIRO; FINOQUETO, 2021).” (*Id, ib*, p. 5)

Uma das estratégias usadas durante a adoção de modo remoto foi atribuir às famílias atividades para realizar com as crianças:

No que se refere aos aspectos metodológicos, as(os) professoras(os) indicaram contatos síncronos e assíncronos. Sobre estratégias educativas e tempo, a maioria das participantes (71 por cento) destacou que os contatos síncronos ou “momentos de aulas ou atividades on-line” foram planejados para acontecerem uma vez por semana. Nos outros dias da semana, as atividades eram enviadas de forma assíncrona, para que as crianças pudessem desenvolvê-las em casa sendo orientadas pelas famílias. (SOMMERHALDER *et al* 2022, p. 11)

Evidencia-se o papel fundamental da escola junto às famílias e demonstra que as mesmas conhecem a realidade das crianças que são atendidas. Talvez demonstre como equívoco a verdade repetida por diversas vezes e em diferentes contextos de que as escolas estão distantes das comunidades.

Vale destacar que essa mobilização de familiares, do espaço doméstico e seus recursos disponíveis, contribuiu para o fortalecimento das desigualdades uma vez que grande número de famílias são compostas por pessoas com baixa ou nenhuma escolaridade, os responsáveis têm uma longa jornada de trabalho, o desemprego de muitas pessoas atingiu a organização familiar, falta de estrutura física e acesso a internet etc. Sobre isso Sommerhalder *et al* (2022) destacam que:

De acordo com Arruda e Lima (2013), esse envolvimento afetivo dos responsáveis com as rotinas de estudos das crianças, além de fortalecer vínculos familiares, acaba por beneficiar e favorecer a criança durante o seu desenvolvimento.

Ainda na perspectiva da participação de familiares na rotina de estudo das crianças, as autoras Laguna *et al.* (2021) apresentam que essa influência pode ser benéfica ou nem tanto. Considerando o dia a dia das famílias brasileiras e sua necessidade de trabalhar, muitos empregos adotaram o formato *home office* devido à pandemia. Assim, trabalhar, cuidar da família, das demais atividades domésticas, administrar as responsabilidades do emprego e dar conta de todas as demandas são fatores que constituem um grande desafio, quase uma tarefa impossível. (SOMMERHALDER *et al*, 2022, p. 6)

Uma questão que sobressai nesse contexto foi o uso de tecnologias digitais como ferramenta de comunicação entre escola e famílias. Usou-se principalmente o *WhatsApp*. É importante destacar que o acesso a essas tecnologias e o debate em torno da democratização das mesmas foi foco de reivindicações da sociedade civil organizada, uma vez que esse foi um dos pontos que refletiu as desigualdades do país e gerou a exclusão de uma boa parte da população das escolas. Dados do UNICEF (2020) apontam que dois terços das crianças e dos adolescentes em idade escolar no mundo – ou 1,3 bilhão de meninas e meninos de 3 a 17 anos – não têm conexão à internet em suas casas [...]. Outro tema também debatido foi a formação dos profissionais da educação para trabalharem com o ensino remoto, com uso e acesso as diferentes tecnologias digitais. Esse fator contribuiu para agravamento da saúde dos professores pelo excesso de trabalho a ser realizado muitas vezes de sua própria residência e a partir de seus recursos materiais.

Um estudo realizado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação /Undime, em colaboração com vários parceiros, citado no Parecer nº 11 do CNE (2020),

envolveu 3.978 redes municipais para “subsidiar protocolos de volta às aulas nos municípios. Os respondentes representam 70% do total de matrículas das redes municipais do país.” (p. 5). Os dados computados evidenciam um cenário com muitos desafios para realização de atividades por via remota e com uso de tecnologias digitais, conforme se observa abaixo.

- 79% dos alunos das redes públicas tem acesso à internet, mas 46% acessam apenas por celular e 2/3 dos alunos não têm computador;

[...]

- 43% das redes municipais utilizam materiais impressos nas atividades remotas; 57% conteúdos digitais e vídeo aulas gravadas;

[...]

- Mais da metade das redes indica que as maiores dificuldades para a implementação das atividades não presenciais são: indefinição das normativas dos respectivos sistemas; dificuldades dos professores em lidar com as tecnologias e falta de equipamentos.” (*Id, ib*)

Muitos desses pontos foram observados nos quatro artigos analisados em nossa pesquisa. Em relação às estratégias pedagógicas adotadas na Baixada Fluminense, identificamos a adoção de diferentes formas de organização:

[...] no que se refere à dimensão pedagógica, a principal estratégia das secretarias de educação foi o estabelecimento das atividades *on-line* em plataformas educativas, páginas ou portais eletrônicos das secretarias de educação. Nas redes sociais, principalmente pelo WhatsApp, foram disponibilizados materiais digitais e sugestões de atividades em cadernos de atividades. Somente uma secretaria de educação declarou a não adesão ao ensino remoto para a educação infantil, considerando a especificidade dessa etapa e, portanto, a ação voluntária dos docentes na manutenção do contato com as crianças. Outra estratégia, que difere das demais, foi a opção de uma das secretarias em dar prosseguimento ao uso do livro didático, que já havia sido adotado para a educação infantil antes da pandemia. De acordo com a coordenadora, por WhatsApp, as professoras indicavam para as famílias as páginas do livro que deveriam ser trabalhadas. (COSTA; NASCIMENTO; SOUZA, 2023, p. 10)

Nesse contexto, as professoras foram designadas como as distribuidoras de tarefas. Segundo Costa, Nascimento e Souza (2023, p. 12), “a centralidade na equipe da secretaria aponta para um quadro de afastamento dos docentes de suas atividades de planejamento e mediação, reduzindo-os ao papel daqueles que encaminham ou disponibilizam materiais e vídeos.”

A pandemia e as demandas para o desenvolvimento do trabalho em modo remoto, provocaram grande impacto na atividade docente gerando sobrecarga laboral.

Essa remodelagem inclui, obrigatoriamente, a colocação de demandas aos professores das escolas (públicas e privadas), como gravação de vídeos, produção de materiais didáticos e uso de redes sociais e/ou plataformas digitais para interações, de modo a contabilizar a carga horária de trabalho. De forma solitária ou como iniciativa pessoal, as(os) professoras(es) precisaram disponibilizar materiais e atividades em páginas da internet (como Facebook) e grupos de WhatsApp com os familiares de seus estudantes. Essas ações, muitas vezes executadas de forma solitária, pouco reflexivas ou intencionais, na articulação com o planejamento educacional demonstrou a desconexão entre os envolvidos nesse processo educativo (como secretarias de educação, gestores escolares, corpo docente, crianças e famílias). (SOMMERHALDER; POTT; LA ROCCA, 2022, p. 5)

Dos resultados apresentados pelas autoras (*Id, ib, p. 9*), se indica que a adoção de atendimento não presencial na educação infantil teve como intencionalidade pedagógica “a manutenção da lembrança ou da proximidade da escola no cotidiano doméstico das crianças e a manutenção do vínculo com as crianças e as famílias.”. A partir dessa constatação as autoras ponderam que se o principal ponto foi a relação das crianças e suas famílias com a escola, “as ferramentas ou recursos tecnológicos não precisam ser didáticos em sua gênese.” (*Id, ib, p. 10*). Em seguida problematizam como essas escolhas afetaram os/as docentes, o próprio trabalho pedagógico e afetam a comunidade escolar.

Portanto, a partir da implementação das ações remotas ou a distância perde-se a especificidade da docência nessa etapa educativa, assim como a especificidade do trabalho pedagógico a ser desenvolvido com as crianças na educação infantil, como já apontado na seção introdutória. Esses aspectos alimentam o desencadeamento de uma crise de desigualdade educacional, além de revelar também uma crise identitária docente. (*Id, ib, p. 10*)

O ensino remoto trouxe pontos positivos para refletirmos sobre o fazer docente, o papel da escola e a relação escola-família.

[...] é possível perceber que a educação remota para as crianças pequenas, apesar de recente e desafiante para os envolvidos, permite o levantamento de pontos positivos e negativos. Como destacado pelo P6, por meio da educação remota foi possível perceber que a casa das crianças também pode ser usada como espaço educativo; que tal responsabilidade não é unicamente das salas e ambientes das escolas. Além disso, os pais podem ser aliados muito importantes para o processo de ensino e aprendizagem das crianças, pois com mais participação podem perceber a importância do trabalho pedagógico do docente [...]. (SOMMERHALDER *et al*, 2022, p. 10)

Observa-se a necessidade de a escola valorizar o conhecimento elaborado pelas crianças fora da escola, não só durante a pandemia. Mesmo que se amplie o tempo na escola, as crianças

também têm vivências no âmbito doméstico que são parte de suas aprendizagens, e como sujeitos históricos elas têm um papel ativo no seu processo de formação. Sommerhalder *et al* (2022) evidenciam a questão do movimento corporal na educação infantil e os desafios postos aos docentes no contexto da pandemia.

[...] é importante o auxílio da professora, colocando diversos materiais à disposição da criança, observando os movimentos que ela faz com o corpo e como interage com os colegas, já que os conhecimentos vêm não só do próprio corpo, mas também da interação da criança com os objetos disponíveis e os outros da turma. [...] (p. 11-12)

Por meio da análise dos dados, foi possível observar a frustração dos professores com o contato virtual, por não conseguirem conduzir os movimentos diretamente, por não acompanharem a reação das crianças e pela falta de interação entre elas (tendo em vista que vários participantes a pontuaram como uma questão importante para o ensino-aprendizado). O P7 escreveu sobre isso: “O sentimento foi de angústia pelas dificuldades trazidas pela pandemia. Era muito difícil pensar nas propostas para a EI sem ter o contato presencial com as crianças”. (*Id, ib*, p. 12-13)

A experiência pandêmica na educação infantil tem provocado reflexões sobre o fazer pedagógico nessa etapa, como expresso pelos entrevistados por Sommerhalder *et al* (2022, p. 15), que afirmam não terem encontrado “metodologias possíveis para ressignificar a importância de estar presente no ambiente escolar, assim como a importância dos vínculos afetivos construídos nas aulas presenciais.”

Precisamos pensar em ações e elaboração de políticas que possam abarcar os problemas gerados a partir da pandemia. Sobre isso, Bartholo, Koslinski, Tymms e Castro (2023, p.17-18) destacam que

[...] três providências não foram tomadas no Brasil e em outros países da região que são cruciais e urgentes. Primeiro, um diagnóstico nacional sobre o impacto do fechamento de escolas em alunos em diferentes faixas etárias. É provável que o efeito varie considerando SES familiar, a idade dos alunos e a região do país. Evidências de boa qualidade podem ajudar a identificar grupos e áreas que foram mais afetados e orientar futuras políticas compensatórias. Em segundo lugar, é necessário elaborar um plano de recuperação com base nas melhores evidências disponíveis do que funciona para promover a aprendizagem daqueles alunos que ficaram para trás e tiveram pouco ou nenhum acesso ao ensino remoto e/ou à escola durante 2020/2021. Em terceiro lugar, o plano deve ser amplamente discutido com a sociedade e mais recursos precisam ser alocados na Educação para acelerar as trajetórias de aprendizagem nos próximos anos. [...] (tradução nossa).^v

Nessa perspectiva, compreendemos que as ações dos movimentos sociais são fundamentais para que possamos avançar nas discussões e lutas por retomada e ampliação de direitos sociais, principalmente, acesso à educação, alimentação e moradia.

CONSIDERAÇÕES

Os trabalhos analisados evidenciam os diversos conflitos vivenciados pelos profissionais e crianças da educação infantil nos dois primeiros anos de pandemia. Destaca-se omissão do governo federal, a ausência de políticas públicas integradas, as mazelas da população, a presença de tecnologia digital como principal ferramenta e o papel da família como mediadora no processo de ensino-aprendizagem estabelecidos entre escola e crianças.

Uma lacuna observada nos artigos analisados foi a ausência de escuta das crianças. Acreditamos ser imprescindível ouvirmos as crianças e estabelecermos diálogo sincero sobre o contexto da pandemia como forma de possibilitar sua participação nas decisões tomadas diariamente por adultos e que afetam diretamente a vida delas.

De qualquer modo, o conjunto de artigos trazem importantes contribuições para conhecer como a pandemia tem afetado a educação infantil, configurando-se como registros históricos, e para ampliarmos o olhar para outros temas emergentes neste contexto e que dizem respeito à educação da primeira infância para além da crise sanitária.

REFERÊNCIAS

AQUINO, E. L. de; *et al.* Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, 25 (Supl.1):2423-2446, 2020.

BARTHOLO, Tiago Lisboa; KOSLINSKI, Mariane Campelo; TYMMS, Peter; CASTRO, Daniel Lopes. Learning loss and learning inequality during the Covid-19 pandemic. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 31, n. 119, p. 1-24, abr./jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN112020.pdf?query=BNCC%20EI%20EF Acesso em: 01.05.2023

CASTRO, L. R. de. Os universalismos no estudo da infância: a criança em desenvolvimento e a criança global. _____ (Org). **Infâncias do sul global**: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil. Salvador: EDUFBA, 2021.

COSTA, R. P. N.; NASCIMENTO, A. M. do; SOUZA, M. P de C. e. Educação infantil e pandemia da covid-19: ações dos burocratas de médio escalão na Baixada Fluminense. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, 2023.

MANIFESTO. **OCUPAR ESCOLAS, PROTEGER PESSOAS, VALORIZAR A EDUCAÇÃO**. Associação Brasileira de Saúde Coletiva/ABRASCO; Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação/ANPEd. Em 23/10/2020. Disponível: https://www.abrasco.org.br/site/wp-content/uploads/2020/10/MANIFESTO_OCUPAR-ESCOLAS-PROTEGER-PESSOAS-RECRIAR-A-EDUCACAO_2-1.pdf.

OLIVEIRA, L. M. de; MACHADO, J. A. M.; TELLES, M. M.; BERSCH, A. A. S. A corporeidade e a educação infantil: desafios para os docentes no ensino remoto emergencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, 2023.

OPAS. ORGANIZAÇÃO PANAMERICA DE SAÚDE. OMS declara fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19. **Organização Pan-Americana de Saúde/OPAS**. 5 maio 2023. Disponível: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente#:~:text=Em%2030%20de%20janeiro%20de,previsto%20no%20Regulamento%20Sanit%C3%A1rio%20Internacional>.

PAULA, F. S., TFOUNI, L. V. A persistência do fracasso escolar: Desigualdade e ideologia. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, 2009, 10(2), pp. 117-127.

SOMMERHALDER, A.; POTT, E. T. B.; LA ROCCA, C. A educação infantil em tempo de SARS-CoV-2: a (re)organização dos fazeres docentes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, 2022.

UNICEF. FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Dois terços das crianças em idade escolar no mundo não têm acesso à internet em casa, diz novo relatório do UNICEF-ITU**. UNICEF. Comunicado de Imprensa, 01 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-tercos-das-criancas-em-idade-escolar-no-mundo-nao-tem-acesso-a-internet>.

NOTAS

ⁱ SciELO – *Scientific Electronic Library Online*. Biblioteca virtual de revistas científicas em formato eletrônico, <https://www.scielo.org/>

ⁱⁱ O interesse por esse tema surge das discussões e estudos sobre infâncias, crianças e educação infantil realizados pelo GPEIEI, durante o ano de 2020, visando conhecer a produção sobre educação infantil nos 2 primeiros anos da pandemia. Nessa etapa, a pesquisa contou com a colaboração da segunda autora desse artigo.

ⁱⁱⁱ Aquino *et al* (2020) esclarecem que “distanciamento social envolve medidas que têm como objetivo reduzir as interações em uma comunidade, que pode incluir pessoas infectadas, ainda não identificadas e, portanto, não isoladas.” (p. 2.425)

^{iv} O artigo faz parte de uma ampla pesquisa transnacional de convênio de cooperação científica entre uma universidade pública italiana e uma federal brasileira, que visa identificar e analisar alguns elementos de organização pedagógica constituintes dos fazeres de professoras da educação infantil brasileiras na implementação do atendimento não presencial (ou remoto) em instituições de educação infantil, em razão da pandemia de covid-19. [...] (SOMMERHALDER; POTT; LA ROCCA, 2022, p. 1).

^v [...] three steps have not been taken in Brazil and other countries in the region that are crucial and urgent. First, a national diagnosis on the impact of school closure on students in different age groups. The effect is likely to vary considering family SES, pupils' age, and region in the country. Good quality evidence can help identify groups and areas that have been more affected and guide future compensatory policies. Second, it is necessary to elaborate a recovery plan based on the best available evidence of what works to foster learning for those students who were left behind and had little or no access to remote learning and/or to school during 2020/2021. Third, the plan should be broadly discussed with society and more resources need to be placed in Education to accelerate learning trajectories in the next years. [...].