



Os desafios da Educação Infantil frente à crise pandêmica: do direito à educação ao respeito às especificidades dos bebês e crianças

The challenges of Early Childhood Education in the face of the pandemic crisis: from the right to education to respect for the specificities of babies and children

Danielle Bonamin Flores¹

 <https://orcid.org/0000-0002-4120-0098>  <http://lattes.cnpq.br/2244929749849458>

Marcos Gervânio de Azevedo Melo²

 <https://orcid.org/0000-0002-2677-2338>  <http://lattes.cnpq.br/9969818415228417>

RESUMO

Este estudo articula a reflexão sobre os impactos sociais da pandemia ocasionada pelo COVID-19 na educação infantil e a observância das especificidades do currículo para os bebês e para as crianças pequenas. Para isso, expõe-se como as normativas que embasam essa etapa educacional articulam o direito à educação em um cenário pandêmico e de que modo elas dialogam com as funções sociais e políticas da primeira etapa da educação básica, apoiado nas discussões sobre a indissociabilidade entre cuidado e educação. Embora a legislação educacional destaque as especificidades da infância e a necessidade de adequação de papéis e funções em defesa dos bebês e das crianças, compreendidos enquanto cidadãos de direitos, este estudo se propõe a refletir sobre como isso se revela no cenário nacional a partir da análise da proposição das normativas para essa etapa educacional e a observância de como as necessidades de bebês e crianças têm sido consideradas frente às ações de enfrentamento da crise pandêmica.

Palavras-chave: Educação infantil; direito à Educação; pandemia COVID-19.

ABSTRACT

This study aims to discuss the social impacts of the pandemic against COVID-19 early childhood education, based on the specificities of the curriculum for babies and young children. For this, it exposes how the norms that support this educational stage articulate the right to education in a pandemic scenario, how they dialogue with the social and political functions of the first stage of basic education, supported by discussions about the inseparability between care and education. Although educational legislation highlights the specificities of childhood and the need to adapt roles and functions in defense of babies and children, understood as citizens with rights, this study proposes to reflect on how this is revealed on the national scene

¹ Secretaria Municipal da Educação de Curitiba – SME, Curitiba/PR – Brasil. E-mail: danibflores@gmail.com

² E-mail: marcosgervanio@gmail.com



from the analysis of the proposition of the regulations for this educational stage and the observance of how the needs of babies and children have been considered in the face of actions to face the pandemic crisis.

Keywords: *Child education; right to education; COVID-19 pandemic.*

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, historicamente, tem sido objeto de debates e de lutas sociais, tendo em vista a democratização do atendimento articulada com a qualidade educacional, o que perpassa pela necessidade de políticas públicas que assegurem investimento nessa modalidade educativa, bem como nas discussões sobre as especificidades de um currículo para a educação de bebês e crianças pequenas. Nesse sentido, destaca-se a Constituição (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n.º 9394/96 (BRASIL, 1996), que afirmam os direitos civis da primeira infância e as características do atendimento aos bebês e às crianças em creches e pré-escolas. Na Constituição, a Educação Infantil é referenciada como um direito da criança, opção da família e dever do Estado. Na LDB, objetiva-se, no que diz respeito à Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica, no artigo 26º “[...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996).

Em termos legais, temos avançado no entendimento da infância não como uma etapa passageira, mas como uma categoria social, de modo a reposicionar os bebês e crianças enquanto membros ativos da sociedade, sujeitos sociais e cidadãos de direitos. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), pautada nos direitos das crianças, destaca seis direitos de aprendizagem e de desenvolvimento: conviver; brincar; participar; explorar; expressar e conhecer-se. Esses objetivos vêm a reafirmar a importância da escola da infância e o seu papel frente à justiça social, a defesa da cidadania na infância, o acolhimento da diversidade e a necessidade de adequação das ações educacionais frente aos direitos das crianças.

A crise sanitária que afetou o contexto mundial em virtude da pandemia da infecção respiratória *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2*, que ocasiona a *Coronavirus Disease 2019* (COVID-19) provocou mudanças drásticas nas relações sociais, dentre elas, impactos no contexto educacional. O fato de tratar-se de uma doença pouco conhecida, sem tratamento preventivo, trouxe a necessidade de medidas de isolamento social como forma de controle e redução dos altos níveis de mortalidade. Essas medidas evidenciaram ainda mais algumas desigualdades sociais, concepções e compreensões, bem como revelaram a vulnerabilidade humana e ocasionaram impactos negativos que atingem diversos níveis. No nível pessoal, com consequências subjetivas para cada pessoa; nos diversos contextos de desenvolvimento, ocasionou impacto nas diversas realidades familiares, na estrutura socioeconômica de comunidades, cidades, estados e países; e de modo globalizado, nas relações internacionais. (LIANG, 2020).

Essa realidade revisitou, no cenário nacional, a discussão sobre os direitos dos bebês e das crianças pequenas, sobre o papel pedagógico e social das instituições de



educação infantil e as especificidades da docência na primeira etapa da educação básica. Frente aos inúmeros desafios colocados em um contexto de crise decorrente de uma pandemia, algumas possibilidades e limites foram evidenciados, assim como contradições e fragilidades reveladas, relações modificadas e o cotidiano reinventado.

Diante disso, assumiram destaque a relevância das ações de cuidado, enquanto dimensão da preservação da vida, bem como a indissociabilidade do cuidado e da educação, em um momento em que os seres humanos tiveram que aprender e reaprender ações de cuidado de si e do outro como requisito para sobrevivência. Enquanto primeira etapa da educação básica, a necessidade de um olhar mais abrangente sobre as especificidades dos bebês e das crianças emerge, articulada com a evidência da complexidade envolvida no caráter complementar às ações das famílias. A docência e a sua essência democrática desafiaram a relação dos professores, familiares e de crianças com as novas tecnologias enquanto ferramentas de comunicação entre comunidade educativa³.

Nessa perspectiva, este trabalho objetiva discutir os impactos sociais da pandemia frente à COVID-19 na educação infantil, a partir da análise da proposição das normativas para essa etapa educacional e da observância de como as especificidades dos bebês e crianças têm sido acolhidas, considerando o contexto de enfrentamento de uma crise pandêmica de abrangência mundial.

2. A INDISSOCIABILIDADE DO CUIDADO E EDUCAÇÃO: APENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Uma sociedade que passa por um momento emergencial e inimaginável frente a uma pandemia de proporções assombrosas é afetada de modo significativo em seus ritmos e valores. Diante disso, algumas fragilidades são evidenciadas; no caso da educação infantil, pode-se destacar uma questão, que tem sido apontada por diversos pesquisadores da infância, como Carvalho; Fochi (2020) e Barbosa (2017) e que é enfrentada pelos profissionais que atuam nessa etapa educacional, que é o desafio de, nas ações pedagógicas, efetivar a articulação entre cuidado e educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam que as instituições de educação infantil “[...] constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade.” (BRASIL, 2010, p.12). Apesar disso, no cotidiano, temos muito a avançar no sentido de rompermos a fragmentação entre o cuidado e educação, reflexos de uma desvalorização social da relevância do cuidado. O Parecer 20/2009 (CNE/CEB), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, reconhece que o cuidar, na história da educação de crianças, esteve relacionado às ações corporais e destinado aos grupos desfavorecidos economicamente, enquanto o educar, em contrapartida, era voltado às camadas socialmente privilegiadas. Esse documento ainda reconhece historicamente o caráter compensatório das desigualdades sociais

³ Comunidade Educativa é compreendida a partir da gestão participativa na escola envolve, portanto, os docentes, pedagogos, gestor e funcionários que atuam na instituição, crianças e comunidade. A gestão participativa, é definida por Lück *et al.* (2010, p.17) enquanto “[...] uma forma regular e significativa de envolvimento dos funcionários de uma organização no seu processo decisório”, tendo em vista a melhoria do processo pedagógico.



atribuído a esse segmento educacional, articulado ao teor antecipatório de outras etapas educacionais, que tem revelado uma forte crise de identidade na função e na finalidade da educação de bebês e crianças. Mesmo diante dessa realidade, é apontada, ainda, a desigualdade de investimentos públicos na educação infantil, se comparada a outras etapas educacionais, o que afeta, inclusive, a falta de profissionalização para a atuação nessa área.

Essa realidade, assumida e denunciada pelo próprio documento que institui a legislação básica para essa etapa educacional, revela a necessidade da superação da desvalorização das ações de cuidado, que está ancorada na dimensão ética e relacional envolvida no cuidado, bem como na sua relevância enquanto manifestação cultural. Esses pressupostos estão presentes nos marcos legais da educação infantil e defendidas nos discursos dos pesquisadores da infância. (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009; OLIVEIRA, 2007; ROSSETTI-FERREIRA, 2007; BARBOSA, 2010).

De acordo com o Parecer 20/2009:

A dimensão do cuidado, no seu caráter ético, é assim orientada pela perspectiva de promoção da qualidade e sustentabilidade da vida e pelo princípio do direito e da proteção integral da criança. O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. (BRASIL, 2009, p.10).

Corroborando a afirmação do cuidado enquanto dimensão humana, que, portanto, não cabe apenas à primeira etapa educacional, evidencia-se a necessidade de que essa temática seja discutida nos diversos segmentos educacionais e, no que tange à educacional infantil, que seja ampliada e qualificada por sua relevância para a constituição humana. Boff (2005) destaca que, para além de uma ação, trata-se de algo constitutivo do ser humano e diante disso, afirma que “nós somos cuidado”. (BOFF, 2005, p.28). Essa perspectiva posiciona o cuidado em sua dimensão ontológica e constitutiva do ser humano, de tal modo que, para o autor, ao deixamos de lado essa dimensão, deixamos de ser humanos. Em suas reflexões, o autor revela a beleza e a importância do cuidado quando afirma que “[...] cuidado significa, então, desvelo, solicitude, diligência, zelo, atenção, bom trato. [...] implica um modo de ser mediante o qual a pessoa sai de si e se centra no outro com desvelo e solicitude.” (BOFF, 2005, p.29).

Por sua relevância, Boff também discute sobre o modo de ser cuidado, a partir de alguns princípios: a complementaridade, a reciprocidade e a alteridade. É destacada a relação de convivência e não de imposição, a de interação e não de mera intervenção, a necessidade de impor limites nas ações meramente pautadas na produtividade que não deixam espaço para os sentimentos e emoções. Boff (2005), sobretudo, estabelece reflexões valiosas sobre a ética envolvida no ato de cuidar, o que requer atitudes mais humanizadas.

As inferências do autor contribuem para uma análise crítica do cotidiano das unidades educacionais, tanto do ponto de vista da valorização social, quanto sobre o modo como os educadores da infância enxergam uma docência alicerçada na articulação do cuidado e educação. Carvalho (2011) aponta para a direção de que, historicamente,



muitos saberes, no que se refere ao cuidado e educação de bebês e de crianças pequenas, estão relacionados às “[...] transposições dos saberes femininos, em parte, adquiridos pelas mulheres na socialização primária, assim como experiências provenientes do universo doméstico” (2011, p.38), o que vem permeado pelas fragmentações de gênero, influências nos papéis de cada segmento na sociedade e, conseqüentemente, nas expectativas, papéis e valores que influenciam as práticas sociais.

Diante disso, no cotidiano, é comum observar-se a desqualificação do ato de cuidar para que o professor possa dar conta das inúmeras atividades elencadas na rotina diária dos bebês e das crianças que, muitas vezes, compara-se à rotina das etapas posteriores da escolarização. Essa situação provoca, no professor, a busca incessante por produtividade, na qual os produtos são mais valorizados que os processos.

Esse profissional depara-se, ainda, com limites do tempo institucional, no qual precisa atender as singularidades de cada bebê e criança, bem como com os desafios impostos em um contexto educacional coletivo. E assim, muitas vezes, os professores organizam o tempo em função das necessidades e da lógica dos adultos, o que, como consequência, coloca os bebês e crianças em uma posição oprimida, desconsiderando as necessidades desses sujeitos.

Corroborando essa perspectiva e a relevância da dimensão humanizadora e ética do cuidado, Freire (1987) defende a necessidade da luta por uma pedagogia libertadora e não opressora. Para o autor, nenhuma pedagogia libertadora é possível sem humanismo. Ele diferencia humanismo e humanitarismo, pois, segundo o autor, o humanitarismo está pautado em “[...] princípios egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos.” (FREIRE, 1987, p.56). Já, o humanismo, estrutura a pedagogia do oprimido:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1987, p.57).

Diante de uma situação que mobilizou o mundo nas discussões da preservação da vida, da relevância da educação, da importância do cuidado próprio e do cuidado do outro, tornou-se imprescindível a discussão da educação e, mais especificamente, a educação infantil sob uma perspectiva humanista, como propôs Freire (1987). E, para tanto, há a relevância do diálogo, da relação e das ações construídas coletivamente.

O contexto de um momento histórico no qual a proteção da vida e da saúde se tornam prioridades absolutas trouxe subsídios para que os professores de educação infantil pudessem reconhecer a relevância e o caráter pedagógico nas ações de cuidado, bem como compreender a relevância social de tantas práticas pedagógicas que acontecem no cotidiano das creches e pré-escolas, que, muitas vezes, são vistas como rotineiras e ficam na invisibilidade no planejamento e nas reflexões. A realidade vivida, talvez, tenha finalmente contribuído para o entendimento do quanto é relevante o cuidado de si e do outro, bem como da real compreensão de que são ações ensinadas, o que



requer intencionalidade e planejamento do professor. Se houver essa real compreensão, é possível que essas ações de cuidado passem a ocorrer em um ritmo e com mediações adequadas e não mais compreendidas como de menor importância e de pouco valor social. Mas isso só será possível mediante o diálogo:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo e modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizando aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação- reflexão. (FREIRE, 1987, p.108).

A partir do diálogo, do encontro, do pronunciamento dos professores sobre a necessidade de adequação dessa docência que possui finalidades e especificidades próprias, será possível valorizar ações de cuidado e de educação que se constroem na relação, na escuta, na articulação entre expectativas e realidades, no olhar sobre a práxis e na busca por uma educação libertadora e não opressora desde o berço. Isto é, assim, como nosso grande educador nos ensinou “[...] o momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade.” (FREIRE, 1987, p.121).

2.1. POSSIBILIDADES E LIMITES NA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Fazer parte da educação básica trouxe visibilidade e valorização à educação infantil, mas, nesse momento, evidenciou-se alguns limites por não termos, ainda, delineados claramente, os caminhos metodológicos para a atuação com as crianças pequenas. A LDB 9394/96 prevê a obrigatoriedade do cumprimento de, no mínimo, 200 dias letivos nos calendários educacionais. Frente à necessidade de distanciamento social e com a suspensão das atividades presenciais nos contextos educativos, a Medida Provisória n.º 9394/2020 estabeleceu a flexibilização do cumprimento dos dias letivos, mas apontou a necessidade do cumprimento de carga horária de 800 horas anuais.

Diante desse contexto, os municípios precisaram de uma organização emergencial de modo a assegurar a proteção das crianças e profissionais, de preservar, sobretudo, a vida, ao mesmo tempo, em que se viram diante do impasse de dar conta do cumprimento da carga horária, ainda que remotamente. Nesse caso, apesar de toda a dificuldade dos profissionais do ensino fundamental, a estrutura curricular com metodologias e conteúdos definidos favoreceu a clareza de onde chegar.

Mas como proceder com a Educação Infantil se essa etapa educacional tem, como eixos, as interações e a brincadeira e a criança como centro da ação pedagógica? E, ainda, o que propor remotamente quando se afirma, no Artigo 3º da Resolução Nº 5, de 2009 que

“[...] o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.” (BRASIL, 2009).



Barbosa (2009) explica que o currículo da Educação Infantil é focado nos bebês e nas crianças, o que pressupõe considerá-los efetivamente “[...] em suas relações e concebê-lo como construção, articulação e produção de aprendizagens que acontecem no encontro entre sujeitos e culturas.” (BARBOSA, 2009, p.50). Desse modo, o currículo na educação infantil se dá no cotidiano, nos encontros, e envolve diversos momentos que compreendem o cuidado físico, a relação com as diversas linguagens, a interação com adultos e outras crianças. Enfim, um currículo construído a partir dos encontros, das relações, da vida vivida, das construções no cotidiano. Sendo assim, “[...] o currículo diz respeito a acontecimentos cotidianos que não podem ser objetivamente determinados, podem apenas ser planejados tendo em vista sua abertura ao inesperado.” (BARBOSA, 2009, p.57).

Diante desse contexto e de um cenário favorável para qualificar as funções e especificidades da docência com bebês e crianças, revelou-se, na pandemia, o paradoxo diante das alternativas de continuidade das ações educativas, diante da necessária paralisação das atividades presenciais. Os estudos de Mouro e Vieira (2021) apontam para a realidade de que 2/3 (dois terços) dos municípios paranaenses mantiveram o calendário escolar na educação infantil com a adequação das atividades, a partir das medidas restritivas impostas pela realidade da pandemia.

Destaca-se, diante disso, a exigência do cumprimento da carga horária total nas propostas remotas para as crianças pequenas. Por meio do compromisso com a continuidade no investimento do pleno desenvolvimento das crianças, na formação cidadã e nas mediações qualificadas, os municípios e instituições tiveram que se organizar na responsabilidade compartilhada de cuidado e de educação das crianças, sem que houvesse o olhar sensível para os ritmos, tempo de vida, as características e as especificidades das crianças pequenas. Vimos, com isso, no cenário nacional, materializarem-se as mais diversas concepções de criança e de educação a partir da oferta de atividades preparatórias, antecipatórias e da preocupação de alguns familiares com defasagens no processo de alfabetização das crianças- como se esse processo ocorresse exclusivamente no contexto educacional. Do mesmo modo, crianças, e até mesmo bebês, foram submetidos a aulas na modalidade remota, o que descumpriu até mesmo a orientação da Sociedade Brasileira de Pediatria (SPC), que não recomenda a exposição de menores de dois anos às telas e que recomenda, às crianças de dois a cinco anos, o limite de uma hora diária de exposição a essas ferramentas. (BRASIL, 2020).

Essa situação evidenciou a desconsideração do desenvolvimento, ritmos e de necessidades próprias da faixa etária atendida, bem como a incompreensão do currículo da Educação Infantil, além de que apontou para a invisibilidade dos bebês e crianças pequenas. Apesar das Diretrizes Nacionais, que reconhecerem a relevância dessa etapa educacional, as orientações não revelam a compreensão do tempo da ação e das necessidades dessa faixa etária. Diante do exposto, destaca-se, ainda, o descompasso das orientações com o exposto na legislação, visto que, a lógica escolar pautada no ensino de conhecimentos sistematizados não atende à complexidade da infância, pois o currículo da educação infantil acontece nas relações, nas ações da vida cotidiana que envolvem a compreensão de si e do mundo e não na transmissão de informações. (BRASIL, 2009).



Além dos bebês e das crianças, essa realidade impactou, de maneira crucial, a docência. Moro e Vieira (2021) apontam que, em suas pesquisas, 58,1% dos professores dos municípios do estado do Paraná apresentaram dificuldades para lidar com os meios digitais, além disso, 54,8% deles tiveram dificuldades de organizar materiais para a proposição das atividades nessa perspectiva educacional. Por outro lado, a pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC; UNESCO; ITAÚ SOCIAL, 2020) apontou que todos os profissionais entrevistados possuíam celular, que 75% possuíam notebook em seus domicílios e que o acesso à internet estava disponível para 68% dos docentes.

2.2. A ESCOLA DENTRO DE CASA E A CASA DENTRO DA ESCOLA

Diante desse cenário e como consequência do afastamento social, famílias e profissionais precisaram se reinventar. As famílias, por passarem maior tempo juntos, dedicando-se ao cuidado mútuo e a convivência. Os professores também tiveram que se reinventar, aprendendo a utilizar os meios digitais como principal ferramenta no desenvolvimento das ações pedagógicas.

A partir da análise dessa realidade, Moro e Vieira (2021) ressaltam que alguns professores conseguiram ressignificar suas ações a partir de estratégias e do estabelecimento de ações democráticas. Nesse sentido, pautados nos direitos dos bebês e crianças, conseguiram encontrar soluções para a manutenção de vínculos e atuação pedagógica diante de uma nova realidade.

A situação favoreceu a reflexão sobre as ações cotidianas e o papel social da escola e consequentemente do professor. Família e a escola passaram a dialogar mais, a se interessarem um pelo outro, tanto que, na pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC; UNESCO; ITAÚ SOCIAL, 2020), evidenciou-se que 44% dos docentes acreditam que houve fortalecimento na relação entre a escola e as famílias no período de distanciamento social. O fruto dessa aproximação terá consequências que, no futuro, poderemos avaliar: uma delas pode ser uma maior valorização do papel do professor, visto que, frente ao ensino remoto, as famílias podem ter percebido a complexidade da mediação das aprendizagens realizada pelos professores ou, por outro lado, pode-se evidenciar ainda mais as fragilidades da docência.

Há que se considerar, ainda, o agravamento da vulnerabilidade dos bebês e das crianças pequenas e a função socioeconômica da Educação Infantil em um país de relevante disparidade social. Estudos sobre o impacto da pandemia sobre o confinamento das crianças e adolescentes chineses apontam para elementos de estresse como o medo, tédio, frustração, acesso a informações inadequadas, impacto financeiro sobre a família, afastamento de familiares e de amigos. (WANG *et al.*, 2020). Na realidade brasileira, pesquisas do Unicef apontam que 55% do rendimento familiar foi reduzido em virtude do início da pandemia, o que impactou 63% das famílias compostas por crianças e adolescentes. Desse modo, 52% dessas famílias contaram com o auxílio emergencial do governo federal e 25% não foram considerados elegíveis ou não receberam o auxílio. A pesquisa constatou, ainda, que os índices de desemprego afetaram ainda mais as famílias com crianças e adolescentes.



Acrescenta-se, a esse cenário, a realidade de um ensino na modalidade remota, ofertado para crianças que nem sempre têm acesso aos recursos tecnológicos necessários, fato denunciado por Proenza (2003) que aponta que o acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) contribuem para ampliar as desigualdades econômicas, visto que há uma relação entre os indicadores de níveis de inclusão digital com a distribuição de renda. Conforme a pesquisa TIC *Kids Online* 2016, realizada pelo Unicef em nosso país, 5,2 milhões de crianças e adolescentes de 9 a 17 anos não possuem acesso à internet. A pesquisa aponta ainda que a maior exclusão digital ocorre nas zonas rurais, nas regiões norte e nordeste e mais especificamente às famílias pertencentes às classes sociais D e E.

Diante disso, revelou-se uma realidade de oferta de educação remota, sem a adequação dos currículos ou reflexões para as especificidades de cada faixa etária. Pode-se acrescentar ainda a esta realidade os impactos econômicos da pandemia com o crescimento do desemprego, familiares em trabalho remoto e muitos tendo que utilizar computadores e celulares pessoais para o exercício de suas funções profissionais, fatores que dificultam ou até mesmo impedem o acesso das crianças e adolescentes às propostas educacionais e que se revelaram fatores de estresse e de vulnerabilidade no cuidado e atenção dos bebês e crianças pequenas. Observou-se ainda nas realidades socioeconômicas mais vulneráveis o crescimento de creches clandestinas, nas quais cuidadoras acolheram crianças nos espaços domésticos ou em locais sem estrutura adequada. Certamente uma realidade que merece ser investigada com maior profundidade para revelar o impacto desse momento histórico na infância.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade social frente à pandemia causada pelo COVID-19 descortina a invisibilidade da infância e da Educação Infantil no cenário brasileiro. A partir do momento em que se submetem crianças pequenas a modalidade de ensino remoto, desconsiderou-se todas as necessidades e especificidades da primeira infância. Destaca-se aqui o tempo prolongado aos quais bebês e crianças são submetidos às telas de computadores, celulares e TVs, o que é apontado pela Sociedade Brasileira de Pediatria como inadequado para o desenvolvimento infantil.

Entende-se que, para além de cumprir carga horária para a manutenção do ano letivo, os esforços deveriam estar pautados na finalidade da Educação Infantil, a qual é a ação complementar às famílias tendo em vista o desenvolvimento integral das crianças. Desse modo, ao invés de submeter bebês e crianças pequenas a períodos prolongados em frente a TVs, computadores e celulares, os esforços deveriam estar no acolhimento dos receios, sentimentos e emoções das crianças e seus familiares, na compreensão das diversas formas de cultura e de constituições familiares, na discussão de temáticas relevantes sobre o cuidado e desenvolvimento infantil, fortalecendo assim a relação entre escolas e famílias.

Na perspectiva dos professores que atuam com a educação básica, evidenciou-se a dificuldade de uso das ferramentas e mídias digitais, o que aponta para a necessidade de investimento em recursos tecnológicos ou de comunicação, com



investimentos na formação de professores. Entende-se que mais como uma ferramenta para o ensino remoto, o acesso às tecnologias digitais constitui-se fonte de pesquisa, diálogo, expressão de ideias, essenciais para a qualificação da educação.

A realidade apontou para o fato de que, embora nossa legislação afirme os bebês e crianças enquanto sujeitos de direitos, colocando-os como prioritários nos direitos básicos de provisão, proteção e participação na realidade da pandemia evidenciou-se ainda mais a vulnerabilidade da infância e a desigualdade social em nosso país. Como as mídias digitais constituíram-se na principal ferramenta para assegurar o direito à educação, dados de pesquisa de inclusão digital em nosso país apontaram para as diferentes oportunidades e a exclusão de um contingente significativo, tornando uma ilusão acreditar que esse direito foi assegurado às camadas populares. Cabe ainda ressaltar a necessidade de realização de pesquisas que apontem as consequências da vulnerabilidade de bebês e crianças pequenas nesse período histórico, considerando como o fator de risco o estresse nas famílias, abordado na análise de dados desta pesquisa.

Destaca-se a relevância e necessidade da discussão dos princípios e especificidades da Educação Infantil, especialmente a indissociabilidade entre o cuidado e a educação, incluindo a dimensão ética do cuidado, que até o momento atual não foi realizada em âmbito nacional. A importância de um momento histórico pandêmico trouxe elementos para reflexões sobre a práxis e o planejamento de ações que favoreçam o acolhimento das crianças e famílias, que considerem o professor enquanto sujeito crítico e agente de transformações, considerando a relevância do diálogo e construção de ações conjuntas, fruto de reflexão e olhar atencioso para cada realidade de modo que possamos construir ações transformadoras e uma educação mais humanizada.

4. REFERÊNCIAS

ALVES, B. M. F. Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. Dossiê temático. **Revista Aleph**, Rio de Janeiro, v.5, n.16, 2011.

BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares.. Brasília: MEC/UFGRS, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 30 jul. 2023.

BARBOSA, M. C.; QUADROS, V. da S. R. de. As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. **Em Aberto**, v.30, n.100, p.45-70, set./dez. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional da Educação, Câmara da Educação Básica, 2009.

BRASIL. **Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Casa Civil, 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.



BRASIL. **Lei nº.9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **SBP atualiza recomendações sobre saúde de crianças e adolescentes na era digital**. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Pediatria, 2020. Disponível em <http://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/sbp-atualiza-recomendacoes-sobre-saude-de-criancas-e-adolescentes-na-era-digital/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BOFF, L. O cuidado essencial: princípio de um novo ethos. **Inclusão Social**, Brasília, v.1, n.1, p.28-35, out./mar. 2005.

CARVALHO, R. S. de; FOCHI, P. S. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v.30, n.100, p.23-42, set./dez. 2017.

CARVALHO, E. M. G. **Relações de gênero, cuidado e trabalho docente na educação infantil**: quem cuida das professoras e dos professores? Ilhéus: Editus, 2011.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. 6. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

FCC. **Educação infantil em tempos de pandemia**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Departamento de Pesquisas Educacionais, 2023. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-infantil-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: jul. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIANG, T. **Handbook of COVID-19: prevention and treatment**. Hangzhou: Zhejiang University School of Medicine, 2020. Disponível em: <http://www.zju.edu.cn/english/2020/0323/c19573a1987520/page.htm>. Acesso em: 20 jun. 2020.

LUCK, H. *et al.* **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 8. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PROENZA, F. e-Para Todos. In: SILVEIRA, S.; CASINO, J. (Org.). **Software Livre e Inclusão Digital**. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2003.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *et al.* (Org.). **Os fazeres na Educação Infantil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SELO UNICEF. **Pesquisa TIC Kids Online 2016**. Fortaleza: UNICEF, 2017. Disponível em: <http://www.selounicef.org.br/guias/guia-doa-mobilizadora-de-adolescentes-e-jovens/desafio-4-promover-o-direito-inclusao-digital>. Acesso em: 30 jul. 2023.



UNICEF. **Impactos primários e secundários da COVID-19 em Crianças e Adolescentes.** Fortaleza: UNICEF BRASIL, ago. 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/unicef-amplia-sua-resposta-a-covid-19-no-brasil>. Acesso em: 30 jul. 2023.

UNICEF. **Famílias com crianças e adolescentes são as vítimas ocultas da pandemia.** Fortaleza: UNICEF BRASIL, 2023. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/familias-com-criancas-e-adolescentes-sao-vitimas-ocultas-da-pandemia-revela-pesquisa-do-unicef>. Acesso em: 30 jul. 2023.

VIEIRA, D. M.; MORO, C. **A educação infantil em tempos de pandemia:** práticas ressignificadas. Curitiba: UFPR, 2023. Disponível em: <https://nepie.ufpr.br/ebook-a-educacao-infantil-em-tempos-de-pandemia-praticas-ressignificadas>. Acesso em: 27 jul. 2023.

Submetido em: **22/09/2020**

Aceito em: **15/08/2023**