

A pandemia e o (não) lugar das crianças na Educação Infantil remota: a infância e os direitos negados

Leandra Souza Machado¹

 <https://orcid.org/0000-0002-2327-0797>

Aliandra Cristina Mesomo Lira²

 <https://orcid.org/0000-0003-2945-464X>

Resumo

O objetivo do artigo é refletir sobre a relação entre infância, Educação Infantil e pandemia, problematizando o (não) lugar das crianças nos encaminhamentos e ações colocadas em prática no contexto educacional durante o período de isolamento social e fechamento das instituições educacionais. A partir de dados gerados em entrevistas com professoras de Educação Infantil, observamos que as atividades *remotas*, nessa etapa de ensino, não têm ancoragem legal e ficaram distantes de atender os princípios e as finalidades da Educação Infantil. Nas falas das professoras, ao relatarem desafios e dificuldades desse contexto vivido, reconhecemos que as crianças e seus direitos foram negados e/ou invisibilizados.

Palavras-chave: Crianças. COVID-19. Práticas pedagógicas.

The pandemic and the (non) place of children in remote Early Childhood Education: childhood and rights denied

Abstract

The objective of the paper is to reflect on the relationship between childhood, Early Childhood Education and the pandemic, problematizing the (non) place of children in the referrals and actions put into practice within the educational context during the period of social isolation and closure of educational institutions. From data generated in interviews with teachers of Early Childhood Education, we observed that the remote activities in this stage of teaching have no legal anchorage and were far from meeting the principles and purposes of Early Childhood Education. In the teachers' statements, when reporting challenges and difficulties of this experienced context, we recognize that children and their rights were denied and/or made invisible.

Keywords: Children. COVID-19. Pedagogical practices.

Introdução

O ano de 2020 ficou marcado na história como palco de umas das maiores e mais devastadoras pandemias já vividas, a da COVID-19. A doença fez com que medidas emergenciais fossem adotadas como forma de prevenção ao contágio, sendo indicados o isolamento e o distanciamento social. Diante de um cenário caótico, em que milhares de infecções e mortes

¹ Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava: aliandralira@gmail.com.

² Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava: liasouza0808@gmail.com.

foram registradas, muitos estabelecimentos tiveram que ser fechados, e as instituições de ensino estavam dentre eles.

Nesse contexto, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicou a Portaria CNE/PC 05/2020, que recomendava a adoção do ensino remoto enquanto durasse o estado de emergência (Brasil, 2020). Tal documento incluiu a etapa da Educação Infantil em seu texto, embora não houvesse previsibilidade ou ancoragem em documentos oficiais para praticá-la de modo não presencial. As crianças passaram a interagir com as telas, enclausuradas em suas casas, longe do mundo. Ao proteger os pequenos do vírus, foram desconsideradas a dinâmica da infância e as crianças enquanto cidadãos portadores de direitos, entre eles, o direito à educação de qualidade.

A partir dessas discussões iniciais, o objetivo deste artigo³ é refletir sobre a relação entre infância, Educação Infantil e pandemia, problematizando o (não) lugar das crianças nos encaminhamentos e ações colocadas em prática no contexto educacional. Tal cenário foi evidenciado pela voz de professoras, a partir da base de dados gerada durante uma pesquisa de mestrado. Com relação à escrita, em um primeiro momento, descrevemos sucintamente a metodologia utilizada para a produção dos dados; em seguida, situamos os principais documentos que norteiam a Educação Infantil, associados a autores que discutem as políticas educacionais. Na sequência, apresentamos parte dos dados que tiveram como foco interrogar o (não) lugar das crianças nas práticas pedagógicas implementadas durante o período de distanciamento social, condição observada a partir da análise das falas das professoras sujeitos dessa pesquisa.

O direito à Educação Infantil consolidado por leis e defendido pela literatura

Iniciamos esta seção reafirmando a Educação Infantil como um direito das crianças pequenas, condição legitimada legalmente, mas que ainda encontra dificuldades de se efetivar na prática. No Brasil, o reconhecimento dessa etapa educacional como direito das crianças de 0 a 5 anos de idade ocorreu pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), por meio de seu capítulo III, artigo 208, que dispõe sobre a educação como garantia e dever do Estado em ofertá-

³ Este trabalho é fruto de dissertação.

la. Posteriormente, o direito à educação também foi reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Brasil, 1990).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 (Brasil, 1996) reafirmou esse direito, indicando a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. A frequência das crianças de 0 a 5 anos era facultativa aos pais e responsáveis. No entanto, a Emenda Constitucional nº 59 (Brasil, 2009) sinaliza a obrigatoriedade de matrícula para as crianças com idades entre 4 e 5 anos. Em 2013, por meio da Lei nº 12.796 (Brasil, 2013), a obrigatoriedade do ensino estendeu-se para parte da Educação Infantil (pré-escola), permanecendo facultativa a frequência para as crianças da creche, de 0 a 3 anos de idade. Diante desse cenário, destacamos que a creche ficou ainda mais desassistida pelos órgãos governamentais, pois se a matrícula não é obrigatória, os investimentos nesse segmento tampouco o são. Na prática, isso representa a parcialidade do comprometimento com a educação da infância no contexto de políticas educacionais.

Cabe destacar que, no município pesquisado, por questões de logística e ao buscar atender às determinações da Lei nº 12.796 (Brasil, 2013), a pré-escola foi realocada em escolas de Ensino Fundamental. Nesse cenário, é importante considerar que os professores que atuam junto aos pequenos muitas vezes não têm formação específica para tal, uma vez que se habilitaram para trabalhar com outras faixas etárias, inclusive com formação em licenciaturas que não a Pedagogia.

Predomina a incompreensão sobre as especificidades da Educação Infantil, seus objetivos e finalidades, e as ações com as crianças focam em práticas inadequadas, com viés escolarizante (Deus, 2019). Nesse enredo, observamos uma série de conquistas que são permeadas por muitos retrocessos, que ora desrespeitam os direitos das crianças, ora descaracterizam a Educação Infantil.

Frente às ponderações da realidade pesquisada, observamos que as proposições legais avançaram em alguns aspectos, mas por outro lado, acabaram por sustentar iniciativas um tanto questionáveis, relacionadas aos atendimentos e práticas. Elas contam com um conjunto robusto de documentos norteadores para a estruturação das propostas pedagógicas para as crianças pequenas, resultado do estudo e militância de pesquisadores e profissionais. Sarmiento (2021) pontua que a criança é um ser social pleno, ou seja, com participação ativa na sociedade. Por esse motivo, a criança aparece nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

(DCNEI) como o centro do planejamento educacional:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

Oliveira (2014) aponta alguns indicadores e caminhos que norteiam as práticas pedagógicas na Educação Infantil, ressaltando que ainda existem muitos desafios e oportunidades para que se alcancem os objetivos de uma educação significativa para os pequenos, que assegure seus direitos enquanto sujeitos ativos.

A educação infantil tem hoje o desafio e a oportunidade de se colocar como uma área da escola básica que apresenta novas formas de planejar, organizar e avaliar o trabalho pedagógico de suas unidades enquanto ambientes de aprendizagens significativas e de desenvolvimento ético, político e estético das crianças de 0 a 5 anos e onze meses (Oliveira, 2014, p. 187).

A partir das indicações presentes nas DCNEI (Brasil, 2010), os centros de Educação Infantil devem desenvolver ações que assegurem uma educação de qualidade como direito básico das crianças, sem intencionalidades escolarizantes voltadas para a antecipação ou preparação para etapas posteriores do ensino.

[...] temos um risco de efetivação de práticas de escolarização antecipada para as crianças de quatro e cinco anos, como consequência de uma interpretação restrita em relação à obrigatoriedade de matrícula escolar, risco agravado, ainda mais, em certos contextos em que esta expansão vem se dando em salas ociosas das escolas que antes atendiam exclusivamente ao ensino fundamental, onde nem sempre são respeitadas as necessárias adequações em termos de proposta pedagógica, espaços físicos e formação docente (Flores, 2017, p. 216-217).

Nesse mesmo sentido, enfatizando a importância das interações e das brincadeiras já defendidas pelas DCNEI, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada no ano de 2017 (Brasil, 2017), reforça essa compreensão, reiterando que a Educação Infantil tem objetivos e finalidades próprios, que não se subordinam à intenção de preparar as crianças para os anos seguintes da escolaridade. Cabe registrar que se trata de documento bastante polêmico no campo da educação das crianças pequenas, principalmente pelos encaminhamentos decorrentes dessa lei, como a intensificação do mercado pedagógico com produção e adoção de

livros didáticos, e consequente regulação docente (Carvalho; Guizzo, 2023).

Contudo, cabe registrar que a formulação e a aprovação da BNCC estiveram envoltas em uma série de tensões. Nas palavras de Gobbi (2016, p. 120), “afinal, quem dita uma base e por que o faz? A serviço de quem”? Esse questionamento nos leva à constatação de que há intenções e interesses ocultos em um documento que se coloca como único, e corre o risco de incentivar práticas que desconsideram a diversidade de etnias e gênero das nossas crianças. Como assinalam Oliveira e Abramowicz (2017, p. 296), “[...] a política da educação infantil no Brasil ainda está pautada nas desigualdades econômicas, sociais, regionais, raciais, de gênero e também [*sic*] de idade”.

Análises críticas feitas por autores como Gobbi (2016), Santos e Macedo (2021) e Bachtchen (2022), consideraram que a área da Educação Infantil ainda não estava consolidada em termos de apropriação teórica e prática de suas finalidades. Quando se mencionam as palavras *base*, *nacional* e *comum*, imediatamente somos induzidos a pensar que se trata de um documento democrático, que reconhece a dimensão territorial e social do país em questão, na direção de uma educação com equidade, e não apenas igualdade. No entanto, Santos e Macedo (2021, p. 5) fazem uma provocação:

A ideia de nacional empregada numa proposta curricular em pleno século XXI nos faz entender que as diferenças continuam a ser ignoradas e excluídas. Todo projeto de nação exclui pessoas, propondo o que seria ideal para aquele território e aquele povo. Circunscreve um espaço-tempo e define quem é cidadão daquele lugar, reforça as fronteiras e ratifica um padrão de ser e estar naquele território [...].

Pensar em uma proposta que tem por objetivo unificar a educação leva a refletir acerca das anulações decorrentes desse intento. Campos, Durli e Campos (2019) salientam que, ao seguir a BNCC, corre-se o risco de estabelecer objetivos comportamentais por faixa etária das crianças, o que significa que, para cada idade, delimita-se como a criança deve agir, pensar e comportar-se. Sob o status de direito, a diversidade corre o risco de ser ignorada, conflitos são contidos e possibilidades de transformação social são cortadas pela raiz, em sua gênese. “Tempos sombrios, difíceis, que exigem atenção para esses tipos de propostas que induzem a uma ideia de neutralidade inexistente e retiram da educação o seu poder de transformação e o seu caráter político” (Santos; Macedo, 2021, p. 5).

Os documentos reforçam, como eixos norteadores do trabalho com as crianças, as interações e brincadeiras, levando em conta que o brincar promove o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da autonomia e da sociabilidade, com vivências e experiências voltadas para a apropriação e produção da cultura. As interações e brincadeiras, portanto, não significam meramente diversão e distração, embora elas estejam presentes nesses momentos. Brincando, a criança expande e amplia seus horizontes em vários aspectos, desenvolve a memória, internaliza regras e, por meio das trocas entre seus pares, aprende a conviver, ao lidar com situações de conflito, por exemplo.

Nesse entendimento, “evidenciamos a importância das trocas com o outro, dos vínculos, do brincar como aspectos potenciais para a humanização a partir de experiências significativas para a criança” (Lira, Machado; Nunes, 2021, p. 2692). A compreensão do brincar como potência de vida precisa orientar os profissionais na organização dos espaços e tempos institucionais, bem como na oferta de ricos materiais.

A Educação Infantil bem estruturada oferece condições para uma formação humana integral, e permite que as crianças aprendam, vivenciem desafios e sejam, ao mesmo tempo, provocadas a resolvê-los, construindo significados acerca de suas vivências, sobre si e sobre o mundo. Embora precise ser considerada em suas intencionalidades, a BNCC (Brasil, 2017) destaca os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dessa etapa: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Tais direitos são vistos como essenciais para que a Educação Infantil cumpra sua função.

Ante tais apontamentos, é importante destacar que a criança é um ser ativo, dotado de potencialidades e, por esse motivo, devemos ser resistentes, lutar por uma educação emancipadora, que possibilite aos pequenos se reconhecerem enquanto sujeitos capazes de promover mudanças positivas no mundo em que estão inseridos. Portanto, concordamos com Santos e Macedo (2021, p. 8) acerca das questões envolvidas nas compreensões de currículo na Educação Infantil:

As questões que envolvem o currículo na educação das crianças pequenininhas e pequenas, vão muito além da seleção e valorização de alguns conhecimentos. A principal pergunta que é feita com relação às discussões curriculares ‘O que ensinar?’ não cabe neste contexto, pois na Educação Infantil não nos referimos ao ensino ou instrução pública, mas a educação integral da criança partilhada entre a família e a sociedade. Na educação infantil defende-se também a

indissociabilidade do cuidar e educar e a valorização das múltiplas linguagens que vão além dos conteúdos escolares.

A partir desse contexto permeado por debates em defesa de uma Educação Infantil de qualidade, por garantia de acesso e permanência, por questões que demarcam firmemente a importância das interações e brincadeiras, fomos *invadidos*, no início do ano de 2020, por uma nova pandemia: a da COVID-19. Tal condição gerou impactos em diferentes âmbitos da sociedade, incluindo a educação, que muitas vezes ficou distante das indicações recomendadas pelos documentos oficiais mencionados anteriormente.

Posto isso, a próxima seção debruça-se a entender, a partir dos dados gerados durante a pesquisa de campo, qual o lugar das crianças e da infância e seus respectivos direitos diante das práticas pedagógicas adotadas em tempos de pandemia.

Metodologia

As reflexões aqui trazidas são fruto de pesquisa de caráter qualitativo, com estudo bibliográfico e pesquisa de campo. Tendo como foco a docência em tempos de pandemia, o estudo olhou para a realidade de um município de médio porte da região central do estado do Paraná, com geração de dados a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas em 2021, gravadas e transcritas, com parte dos docentes atuantes em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI). Documentamos um conjunto de narrativas acerca das práticas e encaminhamentos adotados pelo município e pelas docentes durante a emergência sanitária instaurada pela pandemia da COVID-19. Foram entrevistadas 15 professoras, e os trechos das falas aqui apresentados e analisados, a fim de respeitar os princípios éticos de pesquisa (Belei *et al.*, 2008), são compartilhados adotando codinomes, tanto para as participantes quanto para as instituições.

Pandemia e crianças: um olhar para a infância

Iniciamos esta discussão salientando que a pandemia da COVID-19 instalou um cenário caótico em todas as esferas da nossa vida, e aprofundou crises que já eram latentes no cenário educacional brasileiro, como o abandono e a invisibilidade das crianças de 0 a 3 anos. Essas

crianças fazem parte da primeira etapa da Educação Básica, com as quais as professoras, sujeitos desta pesquisa, atuam.

Foi a própria análise dos dados desta investigação que chamaram nossa atenção para a invisibilidade e a desconsideração das crianças. Durante a pesquisa de campo, foi possível observar, em praticamente todos os momentos que fizeram parte da geração de dados, que as crianças não eram mencionadas como parte fundamental do processo educacional: elas eram encaradas apenas como coadjuvantes, expectadoras. Nas entrevistas com as professoras, a fim de conhecer elementos da docência durante a pandemia, constatamos que poucas falas fizeram referência às crianças, centrando-se nas práticas e na relação com as famílias, quando esta última era possível. Por mais que a criança seja declarada como o centro do trabalho pedagógico por leis, documentos e pelo próprio discurso, ela ainda é desconsiderada nos contextos educacionais.

Durante o período crítico da pandemia da COVID-19, vivenciamos um cenário de isolamento social que se fez necessário como medida extrema de proteção à infecção e propagação do vírus. Nesse contexto, as crianças ficaram ainda mais confinadas que os adultos, uma vez que não podiam adentrar supermercados, praças ou parques. Tavares, Pessanha e Macedo (2021) corroboram essa percepção, ressaltando que a pandemia fez com que as crianças, de algum modo, deixassem de existir.

Em tempos de tantas incertezas, face ao isolamento social iniciado em 16 de março de 2020, vimos nos perguntando sobre a presença ruidosa das crianças na cidade. Como num passe de mágica, num tipo de encantamento, as crianças parecem ter desaparecido, sumiram das ruas, das calçadas, das praças, dos playgrounds, dos portões de entrada das creches e pré-escolas, das feiras livres e outros lugares da cidade, permanecendo isoladas e encerradas em suas casas, apartamentos, barracos [...] (Tavares; Pessanha; Macedo, 2021, p. 78).

Na mesma medida em que foram protegidas, também foram silenciadas, pois não podiam sair, não podiam brincar com outras crianças, não podiam visitar os avós, e muitas não podiam se expressar. Algumas crianças não sabiam sequer o motivo do fechamento das escolas e CMEI, só sabiam que lá era mais um lugar que elas não poderiam frequentar. Muitas vezes, lidamos com a pandemia como se fosse algo inteligível ou autoexplicável para elas.

Os pequenos foram tratados como se não fizessem parte da atual conjuntura da sociedade, como se vivessem em uma *bolha*, não percebendo o caos que estava instalado. Pouco

se falou da criança, rondando a preocupação em torno das questões educacionais e de saúde. O brincar infantil, o existir em meio à doença, ao luto e ao confinamento, distante de amigos, quase não foi objeto de interesse. As crianças sofrem, sentem e percebem os acontecimentos a sua volta, sendo afetadas sobremaneira por eles. No entanto, não são escutadas quanto aos seus anseios, seus medos e suas dúvidas. Como perceberam e viveram esse tempo?

Korczak (1981, p. 77) provoca a direcionar o olhar sensível para a infância, procurando respeitá-la, entendê-la: “as crianças choram mais vezes que os adultos, e não é por frescura, mas porque sentem as coisas mais profundamente, sofrem mais”. Nesse contexto, a fragilidade da vida também foi vivida pelas crianças, e como destacam Santos e Saraiva (2020, p. 1179), “é necessário lembrar que as crianças são sujeitos sociais e culturais que agem, reagem e sofrem os impactos da realidade social”. Ninguém passou pela pandemia e saiu ileso, nem mesmo as crianças.

Frente ao contexto pandêmico, as crianças foram e são tão vítimas da doença quanto os adultos, pois pouco sabemos sobre suas experiências de infância em tempos de incertezas: “as crianças, as mais afetadas e impactadas diante do rumo tomado pelas determinações oriundas desse momento de pandemia, são pouco ouvidas e consideradas” (Lira; Bachtchen; Machado, 2021, p. 2811).

O fechamento das instituições educacionais, que inicialmente se acreditava ser algo passageiro, a ser resolvido em curto prazo de tempo, estendeu-se, levando escolas e professores a pensarem em novas estratégias de ação. Nesse processo, as crianças passaram a vivenciar uma educação bancária, praticada *remotamente*. Se no ensino presencial as inquietações das crianças pouco eram acolhidas, remotamente, a receptividade e as trocas ficaram mais comprometidas, para não dizer que foram suprimidas ou não existiram. Pelos relatos, percebemos que as crianças eram orientadas somente a cumprir e enviar atividades às instituições para registro. Vídeos para assistir, histórias para ouvir, folhas para completar, tarefas a cumprir; assim como as professoras, as crianças foram orientadas a seguir com as atividades como se o mundo de fora das instituições não existisse, como se as crianças fossem apenas receptáculos de conteúdos a serem trabalhados e com tarefas a serem cumpridas.

Uma Educação Infantil que acolhe as infâncias preocupa-se, antes, com a essencialidade do ser infantil, não em *dar aula*, mas em oferecer contextos que proporcionam vivências significativas aos pequenos, ou seja, aprendizagens carregadas de sentidos. Ensinar também é

provocar com generosidade e humanidade, permitindo estabelecer uma relação de mão dupla com as crianças, acolhendo-as, ouvindo-as.

O fato é que, em meio aos protocolos, guias orientativos e medidas restritivas que visam minimizar os riscos de contaminação emergem múltiplos sentimentos. O distanciamento social, o rompimento das relações e contatos físicos, da rotina, da interação diária das crianças com outras crianças, com os professores e com os diversos ambientes escolares nos convocam a considerar a necessidade de ouvir as crianças, acolher sua fala, suas histórias e vivências desse período (Lira; Bachtchen; Machado, 2021, p. 2812-2813).

Lira, Bachtchen e Machado (2021) salientam a importância de ouvirmos as crianças, principalmente frente ao cenário de incertezas instalado pela pandemia, respeitando os objetivos e as finalidades da Educação Infantil e a concepção de criança enquanto ser ativo, participativo. Nesse sentido, ouvir as crianças é ressignificar as relações, é priorizar os sentimentos e as vivências, principalmente em um momento tão confuso e de grande insegurança.

Muitos sentimentos, medos e angústias foram compartilhados pelas crianças com suas famílias. Santos (2020, p. 8-9) atenta-se para a urgência em olharmos para as zonas de invisibilidade, as quais geralmente estão bem próximas de nós, ressaltando que, para isso, “talvez baste abrir a janela”. Socialmente, as crianças são objeto de disputa econômica como consumidoras, também são alvo de educação, com vistas à formação do futuro trabalhador. Contudo, para muitas outras coisas, são desconsideradas, têm suas vozes não ouvidas ou enfraquecidas.

Nesse escopo, durante a pandemia, a visão adultocêntrica prevaleceu, uma vez que as instituições praticaram o envio de atividades digitalmente ou impressas, como forma de comprovar que algo estava sendo realizado. Um dos nossos questionamentos durante as entrevistas foi sobre quantas vezes por semana as professoras enviavam tais atividades às crianças, para o qual nos foi respondido *três vezes por semana*. Buscamos saber se havia retorno, devolutiva das crianças e suas famílias a esses envios, e respostas sugerem que isso aconteceu no início, mas depois, não.

Tivemos poucas devolutivas [...] muitas crianças não fizeram as atividades porque os pais não param de trabalhar, [...] eles não tinham tempo mesmo para

fazer atividade com a criança. Além disso, muitas crianças ficavam com o irmão mais velho ou com os avós. No começo nós tivemos mais devolutivas, mas com o tempo, elas foram diminuindo cada vez mais. [...] apesar do nosso empenho em pensar em coisas que julgamos que as crianças gostariam de fazer, tentamos chamar a atenção, mas é difícil para criança, também (Joana, CMEI 14).

A partir dessa narrativa, percebemos que as docentes verbalizam preocupações com o cotidiano das famílias, mas não mencionam questões que envolvem a saúde emocional das crianças. Quais as condições efetivas para que esse retorno acontecesse? O que as crianças estavam fazendo nesse tempo em suas casas? Com quem ficavam? Podiam brincar? De quê? Assim como os adultos, as crianças também passam por situações de desânimo, de incertezas, de medo. As atividades podem ter sido deixadas de lado porque a angústia também habita a infância. Araújo (2020, p. 115) destaca que a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) observa as mudanças causadas pela pandemia no cotidiano dos pequenos, uma vez que as medidas de isolamento podem trazer “[...] danos à saúde e ao desenvolvimento das crianças, dada a medida extrema de fechar-se em casa, o que modifica totalmente o funcionamento familiar [...]” e social, interferindo em seus direitos enquanto cidadãos. É preciso pensar nas crianças enquanto sujeitos reais, que fazem parte aqui e agora! Se elas vivenciaram tantas coisas, também decorreram aprendizados dessa condição pandêmica, os quais poderiam ser conhecidos pelas professoras e compartilhados nos grupos. Pastore (2020) ressalta que não há como pensar a infância sem levar em conta que as crianças transformam e são transformadas por meio das vivências que permeiam e habitam. Por esse motivo, elas não devem ser invisibilizadas, uma vez que são sujeitos constituintes, transformadores da sociedade.

Durante a geração de dados, surgiu o questionamento acerca da manutenção de vínculos com as crianças. Perguntamos às professoras se fizeram reuniões virtuais com as crianças, e muitas revelaram que falavam com elas por meio de áudios, mas as conversas se pautavam na realização das atividades que eram enviadas. Somente duas docentes alegaram que entraram em contato com as crianças via Google Meet e chamada de vídeo.

Nós fizemos uma vez uma videochamada com as crianças, porque nós queríamos ver nossos alunos. Para isso, eu fui na casa de uma amiga minha, e a gente abriu a câmera com dois grupos. Eu, no meu celular com dez alunos, e ela abriu no celular dela com o restante das crianças, eram umas cinco crianças. Fizemos uma atividade com as crianças, uma brincadeira de achar objetos em

casa. Isso aconteceu por iniciativa nossa, só para ver as crianças mesmo, mas a internet ficava caindo durante a chamada e as crianças choravam por causa disso (Clara, CMEI 11).

Além dos vídeos que gravamos e enviamos, fizemos as aulas ao vivo com as crianças pelo Zoom. Essa iniciativa, de dar aula ao vivo, foi nossa, da equipe do CMEI, e não por orientação da gestão municipal. Tentamos, com isso, nos aproximarmos das crianças, e de alguma maneira, manter os vínculos (Karolina, CMEI 5).

Eu já cheguei fazer chamada de vídeo para alguns alunos, fiz questionários para saber como que estava o andamento das atividades, se estavam conseguindo realizar. Procurei, com isso, saber como estava o desenvolvimento deles. Porém, reunião via meet eu não fiz, e aqui no CMEI, não sei se teve alguma turma que fez (Carmen, CMEI 8).

As respostas das professoras revelam preocupação em relação ao cumprimento das atividades pelas crianças, além do interesse em manter os vínculos com os pequenos. No entanto, em nenhuma das falas acima percebemos a preocupação em dar voz às crianças em relação ao momento vivenciado por elas. Como elas estavam se sentindo nesse momento? O que elas viram e ouviram sobre a pandemia? Estariam ansiosas por brincar ou voltar ao CMEI? Esses questionamentos teriam sido de suma importância para acolher as crianças nesse momento de incerteza, para conhecer suas frustrações e dar espaço para se expressarem.

Em contrapartida, durante o diálogo com a docente Marta (CMEI 4), ela compartilhou sua preocupação com as crianças:

No início, só gravávamos os vídeos com uma história ou uma atividade, mas ficou uma relação automática. Primeiro eu falava e depois a criança escutava, não havia diálogo. Depois, começamos a fazer videochamada com as crianças, para que a relação fosse mais significativa, com interação, mas as crianças ficavam envergonhadas de interagir na frente das pessoas que moravam na casa. A festa junina, nós fizemos via videochamada, para estimular que elas participassem ao vivo, e não só gravassem uma dança sozinha. Durante esse tempo, também houve a preocupação com a saúde emocional das crianças. Não sabíamos o que elas estavam vivenciando, mas sabíamos que muitas delas ficaram trancadas em casa somente com adultos e vendo muita notícia ruim na tv. A videochamada foi uma estratégia para distrair eles nesse momento, foi algo para aproximar.

Horn, Hattge e Schwertner (2021, p. 124) corroboram esse diálogo, destacando que é preciso perceber o que as crianças têm a nos contar, praticando o que elas denominam de *escuta*

sensível: “as contribuições que as crianças têm a nos dar, na medida em que consideramos seus pontos de vista com respeito, são fundamentais para compreenderem melhor a si mesmos e o mundo no qual vivemos”.

A sutileza presente na fala da professora Marta é um alento de esperança para olhar para as crianças considerando-as para além de *cumpridoras de atividades*, sendo ouvidas, vistas e incluídas enquanto sujeitos ativos.

E hoje a ideia de ouvir as crianças no plano pedagógico significa que os saberes escoados não advêm apenas dos saberes instituídos pelo currículo oficial, mas podem ser construídos nos saberes instituídos nas relações dos adultos com as crianças, na construção do conhecimento. Isso significa uma alteração profunda do ponto de vista da relação pedagógica e do ponto de vista da ação educativa (Sarmiento, 2016, p. 9).

Escutar as crianças é adentrar o universo infantil, com respeito e sensibilidade para o olhar das crianças sobre o mundo e sobre as questões que as cercam. Korczak (1981, p. 59) convoca a refletir sobre como as crianças se sentem quando não há espaço para que elas sejam escutadas: “[...] e se não nos é permitido falar, se é preciso fingir que não vimos nada e nada sabemos; se é feio e condenável saber [...] – então, azar. Deixe como está”. Invisibilizar as crianças pode estimular que o silenciamento imposto a elas perdure por algum ou por um longo tempo, fazendo com que a pandemia amplie o sequestro da alegria que constitui a infância, e “[...] a possibilidade de novos e outros afetos, e de outras possibilidades de existências e de vidas” (Abramowicz; Costa, 2021, p. 296).

Importa ouvir e reconhecer a potência e a competência da criança frente aos vários fenômenos vivenciados por elas, de forma ativa, crítica e reflexiva, de modo a incluí-la nos processos transformadores da sociedade enquanto sujeitos produtores de conhecimentos. Tais sujeitos têm opiniões acerca das experiências pelas quais são atravessados: “talvez o que as crianças tenham de mais potente seja a infância [...] A maior potência e possibilidade de uma criança está no tempo aion, ou seja, um tempo que é a própria infância. Infância como experiência. [...] Se há uma nova possibilidade de educação infantil, é na própria infância que temos que buscar” (Abramowicz; Costa, 2021, p. 298).

Assim, fica evidente que é fundamental considerar a criança, suas vivências, experiências, sentimentos, enfim, respeitá-la. Contudo, a percepção que tivemos por meio das falas das

docentes é que houve um silenciamento somado à invisibilidade dos pequenos. Tonucci (2020, n.p.) ressalta que é preciso tirar as crianças dessa “transparência ou invisibilidade” agravada durante a pandemia. O autor ainda aponta que o direito que a criança tem de expressar sua opinião, precisamente nesse momento, não foi respeitado: “tanto quanto sei, em todos os países foram tomadas muitas decisões que afetam as crianças e ninguém pensou em consultá-las” (Tonucci, 2020, n.p.).

Perceber e acolher as dores e as dúvidas das crianças é de suma importância. Também, conversar com elas sobre o que sentiram durante o enclausuramento, até mesmo para que possamos perceber que dias ruins terminam e que podemos, juntamente com os pequenos, recuperar o encantamento na direção de dias melhores. É preciso esperar!

Considerações finais

Nas últimas décadas, observamos que a Educação Infantil alcançou avanços significativos em termos legais, mas ainda persiste um descompasso entre as leis, a realidade das instituições e as ações voltadas para os pequenos. Percebemos que, na prática, poucos são os investimentos destinados a sustentar uma Educação Infantil de qualidade, que possa cumprir com seus objetivos, especialmente quando nos referimos à educação das crianças de 0 a 3 anos de idade, que compõem o segmento em que a matrícula não é obrigatória.

Embora os documentos oficiais pautem seus discursos tomando como eixos para o desenvolvimento das crianças as interações e brincadeiras, na realidade das instituições, percebemos práticas engessadas e escolarizantes que suprimem o brincar, que silenciam as vozes e os corpos infantis.

Tal situação foi extremamente agravada durante a pandemia da COVID-19, com a adoção, mesmo que sem amparo em leis específicas, do ensino e ações *remotas* para o público infantil. Nesse cenário, enclausuradas em suas casas, as crianças perderam seu contato com o mundo, deixaram de interagir, muitas vezes de brincar, foram silenciadas e invisibilizadas. Durante esse tempo, as crianças e a infância limitaram-se ao cumprimento de atividades que tinham pouco ou nenhum significado, as quais buscaram *dar continuidade* a um processo educacional seriamente comprometido pela pandemia.

As falas das professoras aqui problematizadas pouco ou raramente mencionaram as crianças como seres ativos e potentes, com os quais poderiam conversar, trocar ideias, angústias e preocupações sobre esse tempo vivido. Os desafios envolvidos no cumprimento das tarefas e outras questões latentes escancaradas na pandemia, como dificuldades familiares e condições de trabalho, são legítimos e preocupantes, mas negar a criança enquanto sujeito que precisa ser ouvido acerca desse tempo aprofunda os problemas da educação da pequena infância.

Retomada a presencialidade, é importante buscar formas de trabalhar esses vínculos estremecidos pela pandemia de maneira sensível e acolhedora, sem atropelar as crianças e seus direitos. É necessário, também, considerar as deficientes condições de trabalho, já existentes antes da pandemia, a que estão submetidas as professoras, as quais precisam de formação continuada, justa remuneração, estrutura física e recursos adequados para propor práticas significativas às crianças.

Referências

ABRAMOWICZ, A.; COSTA, A. V. P. A. P. O fotógrafo, a educação infantil e a pandemia. *Humanidades & Inovação*, v. 08, n. 33, 290-300, 2021.

ARAÚJO, J. N. G. Infância e Pandemia. *Caderno de Administração*, v. 28, 114-121, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4025/cadadm.v28i0.53733>.

BACHTCHEN, D. *Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): possibilidades e desafios da formação continuada*. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2022.

BELEI, R. A.; PASCHOAL, S. R. G.; NASCIMENTO, E. N.; MATSUMOTO, P. H. V. R. O uso da entrevista, observação e vídeogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação*, n. 30, 187-199, 2008. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i30.1770>.

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

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 03 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, dez. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#apresentacao>. Acesso em: 03 out. 2021.

BRASIL. *Parecer CNE/PC nº 05/2020*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download∓alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 out. 2021.

CAMPOS, R. F.; DURLI, Z.; CAMPOS, R. BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores. *Retratos da Escola*, v. 13, n. 25, 169-185, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.962>.

CARVALHO, R. S.; GUIZZO, B. S. O currículo da creche em livros didáticos para docentes: da epistemologia do infantil à regulação da docência. *Cadernos Cedes*, v. 43, n. 119, 5-16, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC256512>.

DEUS, A. C. *A pré-escola na escola: uma reflexão das práticas pedagógicas a partir da Lei n. 12.796/13*. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2019.

FLORES, M. L. R. A construção do direito à educação infantil: avanços e desafios no contexto dos 20 anos da LDBEN. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 12, n. 24, 206-225, 2017.

GOBBI, M. A. Entreatos: precisamos de BNCC ou seria melhor contar com a base? A Base Nacional Comum Curricular de Educação Infantil. *Debates em Educação*, v. 8, n. 16, 118-135, 2016. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p118>.

HORN, C. I.; HATTGE, M. D.; SCHWERTNER, S. F. Oitentena: brincando de salvar o mundo do coronavírus. In: LIMA, S. D de. *Notas sobre o brincar: experiências na constituição de uma brinquedoteca*. Estância Velha: Z Multi Editora, 2021.

KORCZAK, J. *Quando eu voltar a ser Criança*. São Paulo: Círculo do Livro, 1981.

LIRA, A. C. M.; BACHTCHEN, D.; MACHADO, L. S. Pandemia, educação infantil e crianças: um tempo de incertezas. *Anais do XV Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, (p. 2806-2814). Curitiba, PR, 2021.

LIRA, A. C. M.; MACHADO, L. S.; NUNES, M. A. O brincar em tempos de Pandemia. *Anais do XV Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, (p. 2686-2694). Curitiba, PR, 2021.

OLIVEIRA, F.; ABRAMOWICZ, A. Políticas públicas e direitos das crianças: uma reflexão a partir da perspectiva étnico-racial. *Zero a Seis*, v. 19, n. 36, 290-307, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2017v19n36p290>.

OLIVEIRA, Z. M. R. O. Currículo na educação infantil: dos conceitos teóricos à prática pedagógica. In: SANTOS, M. O.; RIBEIRO, M. I. S. *Educação infantil: os desafios estão postos - e o que estamos fazendo?* Salvador: Soffset, 2014.

PASTORE, M. D. N. Infâncias, crianças e pandemia: em que barco navegamos. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, v. 29, 1-14, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoEN2116>.

SANTOS, B. S. *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, S. E.; SARAIVA, M. R. de O. O ano que não tem fim: as crianças e suas infâncias em tempos de pandemia. *Zero a Seis*, v. 22, 1177-1187, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22nespp1177>.

SANTOS, S. E.; MACEDO, E. E. BNCC para a educação infantil e a urgência de resistências. *Debates em Educação*, v. 13, n. 33, 1-14, 2021. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n33p1-14>.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 91, 361-378, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>

SARMENTO, M. J. Alô, quem fala? Por mapa da infância brasileira. In: Quem está na escuta? Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças. *Mapa da Infância Brasileira (MIB)*, 2016.

TAVARES, M. T. G.; PESSANHA, F. N.; MACEDO, N. A. Impactos da pandemia de COVID-19 na Educação Infantil em São Gonçalo/RJ. *Zero a Seis*, v. 23, 77-100, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e78996>.

TONUCCI, F. O erro fundamental dessa época foi não ouvir as crianças. *Otras voces en Educación*. 2020. Disponível em: <https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/362707>. Acesso em: 03 out. 2021.

Submissão: 08.01.2025.

Aprovação: 04.06.2025.