


## A educação infantil em tempos de crise humanitária: reinvenção da docência e o pós-isolamento social

**Antonia Nayane Queiroz Domingos<sup>i</sup>** 

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, Acarape, CE, Brasil

**Fabíola Barrocas Tavares<sup>ii</sup>** 

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, Acarape, CE, Brasil

**Tiago Morais de Freitas<sup>iii</sup>** 

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, Acarape, CE, Brasil

1

### Resumo

O sistema educacional sofreu graves consequências em decorrência da pandemia da covid-19. A educação de crianças de zero a seis anos, em maior grau, visto que essa é a primeira etapa da Educação Básica. Temos como objetivo geral discutir os desafios que atravessaram a docência em tempos de crise humanitária e as reinvenções das práticas educativas na educação infantil. Metodologicamente, o estudo é de natureza qualitativa, do tipo descritivo-analítico, estruturado a partir de análise documental das leis que normatizam a educação infantil e de revisão bibliográfica. Para tanto, apresentamos a educação infantil como direito, às condições dessa etapa em tempos de crise, e por fim, a capacidade das (os) professoras (es) reinventarem suas práticas educativas nesse contexto. Concluímos mencionando que as consequências da pandemia ainda estão longe de serem superadas e é tarefa da política educacional reparar esses efeitos.

**Palavras-chave:** Pandemia covid-19. Educação Infantil. Docência. Práticas educativas.

### Early childhood education in times of humanitarian crisis: teaching and the reinvention of educational practices

### Abstract

The educational system has suffered severe consequences as a result of the covid-19 pandemic. The education of children from zero to seven years old, to a greater extent, since this is the first stage of Basic Education. Our general objective is to discuss the challenges that crossed teaching in times of humanitarian crisis and the reinventions of educational practices in early childhood education. Methodologically, the study is qualitative, descriptive-analytical, structured from a documental analysis of the laws that regulate early childhood education and bibliographic review. To do so, we present early childhood education as a right, the conditions of this stage in times of crisis, and finally, the ability of teachers to reinvent their educational practices in this context. We conclude by mentioning that the consequences of the pandemic are still far from being overcome and it is the task of the educational policy to repair these effects.

**Keywords:** Pandemic covid-19. Early Childhood Education. Teaching. Educational practices.

## 1 Introdução

2

A pandemia da covid-19 marcou a primeira metade do Século XXI. Fomos surpreendidos (as) com uma onda de contaminação pelo novo coronavírus e que alterou as nossas formas conhecidas de convívio social. Tivemos que nos distanciar, usar máscaras de proteção individual, redobrar os cuidados com a saúde, e ainda assim, muitas vidas foram perdidas. No Brasil, o negacionismo do Governo Federal (leia-se governo Bolsonaro), sem dúvidas, contribuiu para a disseminação de desinformação, levando a população a desacreditar na ciência e nas vacinas. E isso, reverberou também no campo educacional. Nossas crianças, jovens e adultos tiveram dois anos escolares comprimidos, e em maior efeito, consideramos que a etapa da Educação Infantil sofreu maior dano.

Mesmo diante desse contexto assombroso que ainda estamos vivenciando, as consequências da pandemia irão reverberar em nosso cotidiano até que seja decretada o fim dessa crise humanitária. É importante lembrar que a alteração do tempo histórico não anula a Educação Infantil como um direito que precisa ser assegurado. Dessa forma, a legislação brasileira assegura a Educação Infantil como direito de todas as crianças desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). A partir desse marco constitucional para a promoção dos direitos fundamentais da infância, a criança passou a ser reconhecida como sujeito de direitos, assim como cidadão, conforme estabelecido no Art. 227. Como primeira etapa da Educação Básica, se constituiu como uma fase importante de escolarização, fundamental para o processo de desenvolvimento corporal e de aprendizagem durante os primeiros anos de vida. Nesse sentido, para a garantia desse direito, outras legislações também são importantes, que trataremos mais adiante.

No entanto, desde março de 2020 oficialmente, a pandemia afetou de modo impactante a vida em sociedade, como também evidenciou a acentuada desigualdade social e econômica no Brasil (ANJOS; PEREIRA, 2021). O sistema educacional também foi afetado, pois como medida de contenção do vírus, a Organização Mundial da Saúde (OMS) estabeleceu o isolamento social como uma forma de conter a disseminação da doença infectocontagiosa (MINISTÉRIO DA

SAÚDE, 2020). Devido aos protocolos recomendados, as atividades presenciais na Educação Básica também foram suspensas. Neste cenário, a ausência do cotidiano escolar prejudicou, em maior ou menor grau, a atuação de professores (as) como também o aprendizado das crianças.

Consideramos que as interações presenciais e as brincadeiras são indispensáveis para o desenvolvimento da criança, tal como define a atual Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), e estas foram, até certo ponto, prejudicadas (ANJOS; PEREIRA, 2021). Mesmo com o retorno gradativo das atividades presenciais desde meados do segundo semestre de 2021, ainda se faz presente no cotidiano escolar o uso de máscara, o álcool em gel, brincadeiras que reduzem o contato corporal, etc. Por certo, um momento que ainda requer capacidades de reinvenção da docência e das práticas educativas. Temos a impressão que apesar de passado o período do chamado ensino remoto emergencial (OLIVEIRA; FERNANDES; ANDRADE, 2020), depois de tanto tempo de telas, a retomada do retorno presencial apresentou outros desafios, sendo agora uma nova realidade pós-isolamento social.

Diante do exposto, em seguida apresentamos a metodologia do estudo. Posteriormente tecemos algumas considerações sobre a educação infantil como direito na legislação educacional, bem como, às condições dessa etapa em tempos de crise humanitária. Por conseguinte, discutimos como professoras (es) precisaram se reinventar nesse contexto mediante novas práticas educativas. Por fim, nossas considerações finais. Com efeito, este estudo tem como objetivo discutir os desafios que atravessaram a docência em tempos de crise humanitária e as reinvenções das práticas educativas na educação infantil.

## 2 Metodologia

A pesquisa em educação tem a finalidade de compreender os fenômenos sociais, políticos e humanos que dizem respeito ao fenômeno educacional (MAINARDES; CURY, 2019). De maneira geral, é preciso levar em conta alguns fatores, tais como: fazer uma avaliação cuidadosa dos potenciais riscos;

compromisso do/a pesquisador/a com seu campo; respeito aos direitos humanos; bem como, valores democráticos são indispensáveis para o compromisso ético neste tipo de estudo (MAINARDES; CURY, 2019).

Para o desenvolvimento deste trabalho, foi realizado um estudo de natureza qualitativa, que para Yin (2016), ao invés de uma definição própria, possui 5 características fundamentais: podem estudar o significado da vida das pessoas; representar opiniões; levantar problematizações sobre determinados contextos sociais; conceituar fenômenos que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e por último, tem múltiplas fontes de evidência, ao invés de apenas uma.

Para tanto, revisamos a legislação nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998; BRASIL, 1990; BRASIL, 1996; BRASIL, 2010; BRASIL, 2017); e com base na pesquisa bibliográfica, buscamos artigos que pudessem evidenciar a problemática em questão a partir das palavras-chave: educação infantil e pandemia da covid-19. A revisão bibliográfica possibilitou compreender a Educação Infantil política educacional brasileira e seus aspectos (WAJSKOP, 1995; KUHLMANN JR, 2000; PASCHOAL; MACHADO, 2009; FOCHI, 2017; outros) e essa mesma etapa em tempos de pandemia (SABOIA; BARBOSA, 2021; FREITAS; ALMEIDA; FONTENELE, 2021; OLIVEIRA; FERNANDES; ANDRADE, 2020; ANJOS; PEREIRA, 2021; outros). Com efeito, em seguida, discutimos a educação infantil como um direito, que mesmo em tempos de crise precisa ser garantido.

### **3 A Educação infantil como direito e algumas notas sobre o contexto pandêmico**

A história da educação infantil, no Brasil, no período de início do processo de industrialização, de 1930 a 1960, é perpassada pela ideia de carência na oferta de serviços e atendimento da criança das camadas populares, estando presente a perspectiva assistencialista do cuidado. Paschoal e Machado (2009), afirmam que a industrialização se efetiva também pelo labor feminino, e que a presença de operárias nas indústrias brasileiras parte do mesmo parâmetro da realidade histórica

e desigual da mulher<sup>1</sup> na Europa e nos Estados Unidos, ou seja, da inserção da mãe no mercado de trabalho e a sua necessidade de deixar as crianças em espaços de assistência.

Por outro lado, na Europa, no início do século XX, as crianças abastadas eram atendidas nas creches e estas já apresentavam uma perspectiva educativa. (PASCHOAL; MACHADO, 2009). Anteriormente a isso, apenas para destacar, a primeira creche no Brasil, a adotar essa nomenclatura e finalidade educativa surgiu ainda no século XIX, baseado no modelo e proposta que se consolidou na França em 1844, no qual tinha como público alvo atender crianças pobres, para que as mães pudessem trabalhar. Sendo instituída no Brasil ainda em 1899 (KUHLMANN JR, 2000).

Creches, escolas maternas e jardins de infância surgiram como instituições modelares para a construção de uma ideia de cidadania, forjada na atenção à criança, através da educação, por influência dos países europeus centrais (KUHLMANN JR, 2000). Neste cenário:

[...] até meados da década de 1970, as instituições de educação infantil viveram um lento processo de expansão, parte ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 5 anos e 11 meses, e parte vinculada aos órgãos de saúde e de assistência, com um contato indireto com a área educacional (KUHLMANN JR, 2000, p. 08).

Diante disso, o referido autor (2000), justifica que a Educação Infantil, nos anos de 1900, passa por intensas transformações, mas essas instituições são somente consolidadas como direito, a partir da Constituição Federal de 1988, sendo inseridas no campo educativo, tardiamente, apenas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (BRASIL, 1996). Onde nela se reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) menciona que o Brasil é constituído como um Estado Democrático de Direito. E neste cenário de garantia dos

---

<sup>1</sup> Devemos lembrar que os movimentos feministas, que partiram dos Estados Unidos, tiveram papel fundamental na construção do significado do atendimento dado às crianças na instituição.



direitos fundamentais e promoção da cidadania e dignidade humana, a educação é assegurada no Art. 205, que ficou assim descrita:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 119).

6

Interessa aqui também destacar que no Art. 208, que no Inciso I, a educação básica é obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade, e especificamente sobre a educação infantil, no Inciso V, esta será ofertada em creche e pré-escola às crianças de até cinco anos de idade (BRASIL, 1988). Sendo assim, a educação da criança está assegurada como direito na Carta Magna de 1988.

Outro marco legal que merece destaque é o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, de 1990 (BRASIL, 1990). O documento é referência nacional na garantia de direitos fundamentais a todas as crianças. Com isso, o Estado brasileiro obriga-se a garantir que todas as crianças estejam na escola, que tenham acesso à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à vida, e que lhes seja também garantido o exercício da brincadeira, que tenham acesso a valorização e conhecimento de diversas culturas, conforme o Art. 4º do estatuto. Esses direitos tornaram-se princípios que pautam, tanto as políticas públicas, quanto as ações voltadas à infância no Brasil (BRASIL, 1990).

Com relação à responsabilidade do ente federado em promover ensino para a primeira etapa da Educação Básica, definiu-se que cabe aos municípios a oferta pública e gratuita da educação infantil em creches e pré-escolas, a partir do que estabelece o Art. 11º, no inciso V da LDBEN (BRASIL, 1996). Além deste artigo, a LDBEN aborda a Educação Infantil mais precisamente em apenas três artigos, são elas: *art. 29; art. 30 e 31*. No primeiro, aponta que a primeira etapa da Educação básica tem por finalidade “[...] o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 17). No segundo, trata da oferta, que será garantida mediante creches ou entidades equivalentes para

crianças de até 3 anos de idade; e em pré-escola para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade. No art. 31, se destaca a organização pedagógica desta etapa do sistema educativo (BRASIL, 1996).

Nesse cenário, percebe-se a importância que a escola assume para a infância, pois os serviços para as crianças das camadas populares antes destas leis eram pautados apenas na concepção de cuidado, e assim oferecidos por instituições de cunho assistencial e filantrópicas. Reforça-se a posição de que a infância deve estar no sistema educativo, principalmente a partir do Parecer nº 20/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE), quando trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI). Nesse documento se estabelece que a educação da criança pequena tem caráter sociopolítico e pedagógico ao:

[...] assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais, no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância (BRASIL/PARECER CNE/CEB, 2009, p. 5).

Dito isso, a creche e a pré-escola desempenham papéis importantes no desenvolvimento e aprendizagem, na vida das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade, principalmente para crianças das camadas populares, onde carências, entre elas as alimentares, são mais presentes. Assim cabe também a essas instituições contribuir para a diminuição dos índices de desnutrição entre a população infantil, etapa crucial para o desenvolvimento cerebral.

Mais recentemente, essa etapa que estamos abordando, na BNCC (BRASIL, 2017), passou a ser orientada por dois eixos estruturantes: *as interações e as brincadeiras*. Sendo que deve ser assegurado a todas as crianças, seis direitos essenciais de aprendizagem<sup>2</sup> e desenvolvimento, que são: *conviver, brincar,*

---

<sup>2</sup> Destes, são garantidas as aprendizagens a partir dos campos de experiências, são eles: eu, outro e nós; corpo, gestos, movimentos; traços, sons, cores e formas; escrita, fala, pensamentos e imaginação; e espaço, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017). No qual os (as) professores (as) planejam suas práticas pedagógicas, visto as orientações do documento.

*participar, explorar, expressar e conhecer-se* (BRASIL, 2017). Nesse sentido, a base nacional aponta as aprendizagens essenciais que a criança precisa desenvolver através das práticas educativas dos (as) professores (as) nas instituições equivalentes. No entanto, consideramos que ao definir dentro de um padrão universal, a divisão dos campos de experiências retira das atividades educativas, conduzidas com as crianças, a integração dos saberes e a sua interconexão natural, apontado pelas concepções transdisciplinares, reduzindo a compreensão da realidade, e já conduzindo assim desde a educação infantil, ao pensamento, muito criticado hoje, presente na forma de perceber a realidade posta pela Ciência do século XIX, destruindo a possibilidade de perceber o conhecimento em sua multidisciplinaridade e interconectividade.

Com base nisso, no contexto do ensino presencial, antes da pandemia que iniciou em 2020, os encontros, as interações e as brincadeiras aconteciam no cotidiano escolar de professores (as) e crianças. As atividades enquanto práticas educativas nesse cenário, possibilitam às crianças vivenciar a interação corpo a corpo, o afeto em sala de aula, a vivência com os (as) professores (as) e outros adultos, tudo isso no espaço físico da escola. Onde há presença do lúdico, dos brinquedos, da música, dos materiais didáticos, das brincadeiras com as outras crianças, etc. Tudo isso fazia parte da vida das crianças sem a preocupação de se contaminar com o coronavírus.

Ressaltamos que o ano letivo em 2020 começou como qualquer outro. As crianças chegando alegres à escola, com suas mochilas, a expectativa de vivenciar a escola para o que chegavam pela primeira vez. E tudo isso aos poucos foi se perdendo, visto a crise sanitária que posteriormente viria a desencadear uma crise humanitária global. Assim, é importante frisar que a escola de Educação Infantil, conforme Maciel, Giacomini e Corso (2020), se constitui como espaço importante para as crianças, pois possibilita múltiplos espaços de convivência e novos desafios a serem vivenciados, e que por consequência, podem proporcionar experiências de aprendizagem e desenvolvimento.

Na sala de aula, as interações eram constantes. Um exemplo, era o momento da acolhida, onde professoras e professores recebem, em geral, as crianças com



um abraço, uma brincadeira, uma roda de contação de história. Tudo isso durante o formato do ensino remoto e de distanciamento social não foi possível, pois todas as atividades passaram a ser mediadas pelo uso das Tecnologias da Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) (ANJOS; FRANCISCO, 2021). Isso somente depois de um longo período sem atividade alguma para as crianças, visto que a pandemia pegou o sistema educacional de surpresa, pois nem a gestão escolar e nem as (os) professoras (es) dispunham de habilidades e sequer recursos tecnológicos para tal. Tampouco a maioria das famílias, que vivem em situação de vulnerabilidade social.

Devemos então afirmar que a Educação Infantil é importante por diferentes motivos. Dentre eles é possível destacar que o principal seria o desenvolvimento da criança em sua integralidade, ou seja, nas dimensões físicas, emocionais, psíquicas e sociais. Tudo isso em conjunto, permite que as crianças no ambiente escolar vivenciam experiências positivas para a aprendizagem sobre o mundo, o ambiente no entorno, sua cidade, etc. Outro motivo, é referente a interação das crianças pequenas com outras crianças, possibilitando, que elas desenvolvam habilidades de linguagem, convivência, conhecimento sobre o próprio corpo, o movimento, e sobretudo, experiências que envolvem a brincadeira (WAJSKOP, 1995). Com isso, no tópico seguinte, enfatizamos melhor essa etapa no contexto da pandemia da covid-19, dando ênfase ao que ficou como aprendizado no pós-isolamento social e retorno gradativo das atividades.

## 4 Resultados e discussões

### 4.1 Educação infantil na pandemia, docência e a reinvenção das práticas educativas: algumas reflexões sobre o pós-isolamento social

Sabe-se, que desde março de 2020, estamos vivenciando um cenário pandêmico mundial, o que afetou de modo radical a vida do ser humano, em sua conduta coletiva, pois a pandemia do coronavírus impôs o isolamento social, o que mexeu em todas às estruturas sociais historicamente construídas. Isso afetou

diretamente os processos educativos conduzidos pelos sistemas públicos e privados de ensino, bem como o cotidiano da Educação Infantil, suas práticas educativas e o processo de escolarização das crianças.

Como demonstrado, até aqui, a criança tem direito a educação, a interação e a brincadeira, sendo preciso falar sobre o assunto, no contexto de pandemia da covid-19, enfatizando, quais têm sido os desafios percebidos para as práticas educativas diante do cenário atual. Gestores (as), mas sobretudo, professores (as) tiveram que adaptar suas práticas educativas para lidar com o contexto de educação remota. Por conta das medidas de segurança, o distanciamento social precisou ser mantido, e dessa forma, os encontros presenciais foram suspensos.

Com isso, mediante o uso das TDIC, as aulas passaram a ser orientadas pelos (as) professores (as) através de ambientes virtuais de aprendizagem, para aquelas escolas que possuem. E as que não possuem, com base na experiência e do que foi observado diante da atuação, utilizaram o *Whatsapp* como principal recurso para manter o diálogo com as famílias, e quanto possível, ter contato com as crianças através de vídeos chamadas, conferência e encontros virtuais com o auxílio dos pais ou responsáveis. E além disso, por vezes realizavam deslocamento até a casa das famílias, pois nem todas dispunham de recursos tecnológicos para comunicação ou internet de qualidade (SABOIA; BARBOSA, 2021).

Em geral, as atividades comumente realizadas na Educação Infantil, que antes tínhamos 4 horas/aula de encontro, passaram a ser realizadas através de vídeos, em maioria, lúdicos e interativos, de preferência com menos de 30 minutos de duração, que neste formato virtual, para crianças e mesmo os (as) professores (as), ainda assim foi bastante cansativo. O excesso de exposição a telas, sem dúvidas, foi um problema que afetou a saúde das (os) educadoras (es), das famílias e das crianças. Além disso, a produção dos materiais e vídeos, demandam conhecimento tecnológicos dos (as) professores (as), o que foi um grande desafio vivenciado, pois não estávamos preparados para lidar com o uso, único e complexo, somente das tecnologias digitais na educação.

A docência nesse contexto se tornou um desafio diário para todas as etapas e níveis da educação. Além da incerteza de quanto tempo poderia durar a pandemia,

fez com que diariamente os (as) educadores (as) buscassem por metodologias diferenciadas, que pudessem estimular tanto as crianças quanto a eles mesmos (FREITAS; ALMEIDA; FONTENELE, 2021), pois as diferentes realidades educacionais exigem adaptações que se fizeram necessárias.

Para Anjos e Pereira (2021), o cenário de incerteza quanto a evolução da pandemia, que causou a suspensão das atividades presenciais, das aulas com as crianças (tão importantes para o desenvolvimento infantil bem como o cuidado), entre outros aspectos, que são melhores proporcionados na escola de Educação Infantil, leva a complexos questionamentos: de que maneira a falta da educação infantil afetou as famílias nesta situação de desemprego? De que forma as crianças estão brincando nas cidades e em suas comunidades com o isolamento social? A ausência das atividades educativas, na educação infantil, prejudicará as crianças no ensino fundamental? Como os professores estão enfrentando esse novo processo de ensino, que tem, como ferramenta principal, a tecnologia? Enfim, são questões para as quais nem todas temos uma resposta.

No entanto, é possível destacar que a desigualdade social, presente no Brasil, que já era um fator que influenciava diretamente sobre o processo de aprendizagem das crianças das camadas populares, no contexto do ensino remoto emergencial (OLIVEIRA; FERNANDES; ANDRADE, 2020), isso foi agravado, pois além do crescimento assustador da situação de desemprego, as aulas passaram a exigir que os pais, além de possuírem equipamentos da tecnologia digital, como computadores, *smartphone*, *tablets*, que também paguem por sinal de *internet*, o que aumentou os gastos. Além desses fatores, foi exigido da família tempo para acompanharem as aulas, espaço com instalação para os equipamentos tecnológicos de cada filho, bem como que tenham, ainda, conhecimentos de como operar essas ferramentas do mundo digital (ANJOS; FRANCISCO, 2021).

Isso tudo ocorreu de forma imediata e impositiva, alterando a realidade da vida doméstica, em que o espaço da casa foi invadido pelo escolar, pois a aula remota cobra um espaço físico com mesa, cadeiras, fonte de energia e de sinal da *internet*, bem como, de um acompanhante das aulas, principalmente na Educação Infantil. Diante disso, é importante dizer que a desigualdade social e econômica

precisa ser superada e a criança entendida como sujeito de direitos que necessita ter suas necessidades emocionais e educacionais respeitadas, mesmo diante de uma crise global. Para Anjos e Pereira (2021, p. 5), “Estes outros desafios que a pandemia nos trouxe evidenciam ainda mais a necessidade de a criança ser considerada como uma responsabilidade de toda a sociedade”.

Até meados do primeiro semestre de 2021, as crianças, em sua maioria, ainda estavam sem os encontros presenciais, tão vitais para seu desenvolvimento integral, que respeitem suas especificidades nas dimensões física, emocional e educacional, asseguradas como direito na LDBEN (BRASIL, 1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). Nesse contexto:

De um lado, se encontram as preocupações com os vínculos construídos com às crianças desde bebês e, de outro, a impossibilidade do atendimento diário em um equipamento que, além de ser um espaço de educação e de cuidado, se constitui como lugar de proteção para muitas crianças que são vítimas de muitas mazelas em seus contextos de vida (ANJOS; PEREIRA, 2021, p. 4).

Devemos então reforçar que a Educação Infantil se faz única e exclusivamente de modo presencial. Estamos também convencidos, conforme aponta Anjos e Francisco (2021), que estes espaços tem uma importância estratégica para o combate à desigualdade e ao sistema de proteção à criança. A ausência desse espaço por bastante tempo foi motivo de preocupação. Pois uma coisa é o trabalho pedagógico na escola, outra é através de ambientes virtuais, no qual os (as) professores (as) tiveram que realizar verdadeiros malabarismos para produzirem as videoaulas e prenderem a atenção dos alunos (OLIVEIRA; FERNANDES; ANDRADE, 2020).

Ainda mais, desde o momento em que os espaços escolares se encontravam fechados, seria oportuno, por parte do poder público, reformar as estruturas escolares, a fim de melhorar a qualidade da oferta educacional. E neste caso, conforme aponta Anjos e Pereira (2021), pouco se fez para melhorar as condições estruturais desses espaços. Outro fator que preocupa diz respeito ao processo da relação custo/benefício da educação. Alinhados ao discurso que a educação remota gera resultados significativos, como também reduz os gastos públicos, devido ao

fechamento das escolas, gerando uma economia de energia, água, alimentos, produtos de limpeza, pessoal, entre outras despesas, aponta-se a suspensão das atividades presenciais como algo positivo diante da lógica neoliberal da educação. O que é uma verdadeira falácia, pois fere este direito que é constitucional.

Não houve também uma política nacional conduzida pelo Ministério da Educação para amparar e orientar a sociedade e os gestores públicos da educação, municipais e estaduais, sobre medidas para diminuir as dificuldades e problemas postos para o sistema educativo, neste momento de pandemia, apenas uma propaganda veiculada nos sistemas de comunicação, radiofônico e televisivo, feita desde o início de 2021, sobre os cuidados que os alunos devem ter no retorno às aulas, com procedimentos de lavar as mãos, usar álcool em gel, manter distanciamento dos colegas, entre outras medidas voltadas para as práticas de convivência entre os estudantes.

Do retorno presencial pós-isolamento social, gestores e professores fizeram o impossível para atender aos anseios das famílias para que as crianças voltassem à escola o quanto antes. Devemos então destacar que esse retorno aconteceu quando a curva de contágio entrou em declínio, mas ainda assim isso colocou a vida de muitas pessoas em risco. Um retorno seguro, conforme Campos *et al.* (2020), deveria passar por amplo debate e discussão entre diferentes áreas do conhecimento e grupos profissionais, pois este retorno colocaria algo muito especial em risco: a vida.

Apesar da falta de incentivo do Governo Federal, estados e municípios não mediram esforços para contornar a situação da crise também na educação. A articulação necessária entre órgãos de saúde, secretarias e escolas se tornou emergente, pois enquanto professores, temos habilidades pedagógicas, mas antes da pandemia nós faltava noções básicas de saúde e higiene além das habitualmente vivenciadas no cotidiano da Educação Infantil. Sem dúvidas, apesar do elevado números de mortes, que consideramos trágico, dos ensinamentos, talvez reconhecer nossas limitações enquanto seres humanos, diante de cuidados básicos, tenha sido um grande aprendizado.



Retomar de forma segura foi desafiante. Conforme algumas orientações para este retorno (CAMPOS, *et al.*, 2020), as condições dos estabelecimentos que atendem crianças no Brasil ainda estão longe de serem as ideais. O número de crianças por sala em geral é bastante elevado; apenas um adulto para lidar com várias crianças ao mesmo tempo; algumas instituições em tempo integral; estruturas de sala por vezes pequenas e sem ventilação adequada; refeitórios inadequados; estabelecimentos sem áreas externas para atividades ao ar-livre; enfim, um conjunto de fatores que prejudicam o retorno presencial adequado (CAMPOS, *et al.*, 2020). Por mais que antes a realidade fosse a mesma, agora o problema maior seria a possibilidade de colocar a vida dos envolvidos em risco.

Uma pesquisa realizada com educadores de vários estados brasileiros revelou que 56% deles não se sentem seguros para retomar as atividades em meio a pandemia (MELO; ANDRADE, 2021). Diante disso, percebemos muitas crianças e famílias amedrontadas, professores (as) sem muitas habilidades para promover o distanciamento, pois não tiveram formação inicial para este fim, e as formações continuadas não deram conta de superar o medo e as angústias cotidianas vividas por nós. As crianças quando voltaram, nitidamente estavam sufocadas com suas máscaras, que em geral, são usadas em ambientes quentes como as salas de aulas que às vezes possuem apenas alguns ventiladores. Conseqüentemente, principalmente esses profissionais, estão apresentando adoecimento em decorrência, tanto da covid-19, nas escolas que já voltaram às aulas presenciais, quanto aos fatores psíquicos causados pela pandemia da covid, como ansiedade e medo.

De acordo com Oliveira, Fernandes e Andrade (2020), além do contexto do ensino remoto, consideramos que os (as) educadores (as) precisam de novas concepções pedagógicas, não apenas alinhadas aos recursos tecnológicos, mas que vão além das práticas tradicionais de ensino e aprendizagem. O cenário educacional mudou bruscamente em um curto espaço de tempo. E nesse ínterim, percebe-se que o uso do *Whatsapp* como ferramenta para comunicação permaneceu bastante presente nesse retorno presencial, bem como, algumas práticas que exigem o uso de tecnologias. Ousamos em dizer que as tecnologias

invadiram o cenário educacional em virtude da pandemia. E com isso, é preciso alertar para que não nos deixemos levar pela armadilha de uma educação voltada para crianças pequenas que seja a distância. Isso fere o direito a uma vida escolar plena mediante os eixos estruturantes dessa etapa: *as interações e as brincadeiras*.

Apesar do ensino remoto ferir os princípios e especificidades da Educação Infantil, as TDIC possibilitaram neste contexto, e agora no presencial, a comunicação e a manutenção dos vínculos entre as instituições escolares e as famílias (ANJOS; FRANCISCO, 2021). Outro elemento importante deste retorno diz respeito ao apoio pedagógico que as crianças passaram a ter ao retornarem ao ambiente escolar, que apesar das estruturas escolares ainda apresentarem muitas precariedades, possibilitou situações de aprendizagem mais eficazes diante das interações possíveis entre as crianças e os demais sujeitos envolvidos.

Com isso, devemos entender que o papel da escola é promover a garantia dos direitos fundamentais. Para Flores e Albuquerque (2021), precisamos defender a prioridade das brincadeiras e interações como eixos estruturantes da Educação Infantil, e que estes devem ser garantidos mesmo no contexto de pandemia e após esse período tão complexo para os seres humanos, a educação, a docência e as práticas educativas.

## 5 Considerações finais

Chegamos até aqui cientes que a pandemia da covid-19 trouxe inúmeros desafios e aprendizagens possíveis para o campo da educação e da docência. Famílias, crianças, gestores (as) e professores (as), se reinventaram, da forma como puderem, para que os processos de escolarização pudessem continuar acontecendo. O que não se fez sem perdas significativas para esta geração marcada por essa crise humanitária.

Como bem evidenciamos, a Educação Infantil é um direito fundamental e deve ser garantida mesmo nos piores dos contextos como este que estamos ainda vivenciando. Assim, importa dizer que as consequências da pandemia ainda estão longe de serem superadas e é tarefa da política educacional reparar esses efeitos.

Pois apesar dos avanços importantes nestes últimos anos, o novo contexto que impôs uma nova ordem social, exige que evidenciamos os problemas que antes pareciam estar camuflados diante de nossos olhos.

## Referências

ANJOS, Cleriston Izidro dos; PEREIRA, Fábio Hoffmann. Educação infantil em tempos de pandemia: outros desafios para os direitos, as políticas e as pedagogias das infâncias. **Zero-a-Seis**, v. 23, n. Especial, p. 3-20, 2021.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; FRANCISCO, Deise Juliana. Educação infantil e tecnologias digitais: reflexões em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**, v. 23, n. Especial, p. 125-146, 2021.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069/90, de 13 de julho de 1990. Rio Grande do Norte, FUNDAC/RN. Edição publicada em 2004.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2009.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CAMPOS, Maria Malta et al. Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais de crianças, famílias e educadores. **ANPEd**, 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Ministério da Saúde dispõe sobre nova estratégia de relação ao isolamento social**. Disponível em:

<https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2020/04/ministerio-da-saude-dispoe-sobre-nova-estrategia-de-relacao-ao-isolamento-social> Acesso em: 17 jun. 2021.

MELO, Layze Silva de; ANDRADE, Aurilia Coutinho Beserra de. Reflexões acerca do retorno seguro das atividades presenciais na Educação Infantil. **Geoconexões online**, p. 39-50, 2021.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. **O direito das crianças ao brincar no contexto da pandemia**. In: LIMA, Samantha Dias de (Org.). Notas sobre o brincar: experiências na constituição de uma brinquedoteca. Estância Velha: Z Multi Editora, 2021. P. 116-147, 2021.

FREITAS, Ana Célia Sousa; DE ALMEIDA, Nadja Rinelle Oliveira; FONTENELE, Inambê Sales. Fazer docente em tempos de ensino remoto. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 3, p. 1-11, 2021.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista brasileira de educação**, p. 5-18, 2000.

MAINARDES, Jefferson; CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ética na pesquisa: princípios gerais**. In: Ética e pesquisa em Educação: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

MACIEL, Rochele Rita Andreazza; GIACOMIN, Melina Sauer; CORSO, Danielle. O brincar na escola durante a pandemia de 2020: um relato de experiência: **Revista Cocar**, v. 15, n. 32, 2021.

OLIVEIRA, Jussara de Fátima Alves Campos; FERNANDES, Juliana Cristina da; ANDRADE, Elisângela Ladeira de Moura. Educação no contexto da pandemia da Covid-19: adversidades e possibilidades. **Itinerarius Reflectionis**, v. 16, n. 1, p. 01-17, 2020.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009 - ISSN: 1676 - 2584.

SABOIA, Valquiria Soares Mota; BARBOSA, Rozilda Pereira. Pandemias reais, currículo, gestão escolar e nós. E agora?. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 1, p. 1-11, 2021.

TAVARES, Maria Tereza Goudard; PESSANHA, Fabiana Nery de Lima; MACEDO, Nayara Alves. Impactos da pandemia de covid-19 na Educação Infantil em São Gonçalo/RJ. **Zero-a-Seis**, v. 23, n. Especial, p. 77-100, 2021.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. **Cadernos de pesquisa**, n. 92, p. 62-69, 1995.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Penso Editora, 2016.

<sup>i</sup> **Antonia Nayane Queiroz Domingos**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1170-8373>

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira - UNILAB  
Bacharela em Humanidades pela UNILAB. Licenciada em Pedagogia pela UNILAB. Atualmente professora de educação infantil da rede privada - Redenção - CE.

Contribuição de autoria: redação (esboço original do texto), conceituação, análise formal.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3917652387584424>

E-mail: [nay.unilab@gmail.com](mailto:nay.unilab@gmail.com)

<sup>ii</sup> **Fabiola Barrocas Tavares**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5164-2228>

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira - UNILAB

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do curso de Pedagogia da UNILAB vinculado ao Instituto de Humanidades (IH).

Contribuição de autoria: conceituação, redação (revisão e edição).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7722293109612418>

E-mail: [nega@unilab.edu.br](mailto:nega@unilab.edu.br)

<sup>iii</sup> **Tiago Morais de Freitas**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9950-7167>

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira - UNILAB

Bacharel em Humanidades pela UNILAB. Licenciado em Pedagogia pela UNILAB. Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Integra o Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade (EDUCAS/UNILAB).

Contribuição de autoria: conceituação, redação (revisão e edição).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6636643883889846>

E-mail: [tiagomorais@aluno.unilab.edu.br](mailto:tiagomorais@aluno.unilab.edu.br)

**Editora responsável:** Karla Colares Vasconcelos

### Como citar este artigo (ABNT):

DOMINGOS, Antonia Nayane Queiroz; TAVARES, Fabiola Barrocas; FREITAS, Tiago Morais. A educação infantil em tempos de crise humanitária: reinvenção da docência e o pós-isolamento social. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 4, n. 1, 2023.