

**Dossiê: Educação e tecnologias no contexto da pandemia pelo coronavírus
e isolamento social: cenários, impactos e perspectivas**

Educação e infância: Pandemia, tecnologias e o distanciamento das crianças

Education and childhood: Pandemic, technologies and children's distance

Maria Walburga dos Santos
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
Sorocaba-SP-Brasil
Marilete Calegari Cardoso
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Jequié/BA-Brasil

Resumo

O século XX entrou forçadamente em processo de desaceleração e revisão com a pandemia provocada pelo covid-19, na passagem entre 2019 e 2020. Nesse cenário, a educação infantil, primeira etapa da educação básica no Brasil, tem sido desafiada em seus princípios éticos, políticos e estéticos mediante pressões de ordens variadas. Este texto, objetiva apresentar as tensões advindas do debate em torno da chamada educação a distância (EAD) na educação infantil. Trata-se de uma pesquisa pautada em material produzido durante o primeiro semestre de 2020 a respeito do tema e propagado *interwebs*, observando os direitos das crianças e as políticas públicas, notadamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009). Ao finalizar o estudo, consideramos que entre a pandemia e a panaceia, a educação em instituições das crianças de zero a cinco anos e onze meses exige presença, participação, garantia de seus direitos e atenção às especificidades do trabalho pedagógico com crianças pequenas.

Palavras-chave: educação infantil; pandemia; crianças.

Abstract

The twentieth century was forced into a process of deceleration and revision with the pandemic caused by the covid-19, between 2019 and 2020. In this scenario, early childhood education, the first stage of basic education in Brazil, has been challenged in its ethical principles, political and aesthetic pressures of varying orders. This text aims to present the tensions arising from the debate around the so-called distance education (EAD) in early childhood education. This is a bibliographic research based on material produced during the first semester of 2020 on the theme and disseminated *inter webs*, observing children's rights and public policies, notably the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (2009). At the end of the study, we consider that between the pandemic and the panacea, education in institutions for children aged zero to five years and eleven months requires presence, participation, guarantee of the rights and attention to the specifics of pedagogical work with young children.

Keywords: child education; pandemic, children and isolation.

Introdução

Os primeiros meses de 2020 trouxeram palavras e expressões que habitualmente encontravam-se no campo da ficção para a realidade cotidiana: pandemia, isolamento social, *lockdown*, acrescidas por novos hábitos como uso de máscaras faciais, do álcool para desinfecção constante das mãos e ambientes, e dos termos coronavírus e covid-19. São alguns dos vocábulos do novo glossário usual do planeta. Termos decretados por emergência, carregados de medo e insegurança, escancarando as fragilidades da vida humana e das estruturas sociais, políticas e econômicas que têm marcado nas últimas décadas a nossa pretensa “normalidade”. É nesse cenário e clima de finitude que a Educação é desafiada a se fazer presente como instituição, justificando para um mundo que deveria ficar em casa, por que precisamos de escola.

A situação é peculiar e traz suas contradições. A escola que não raro ainda resistia às tecnologias, haja vista proibições como uso de celulares ou consultas às páginas de internet durante aulas, lança mão rapidamente de plataformas e conteúdos digitais para professores e estudantes, da educação básica ao ensino superior. E mais uma leva de palavras ganha sentido: *live*, tele trabalho, trabalho remoto, aula *online*, *meet*, *zoom*etc, aula síncrona, encontro assíncrono, dentre tantas. O computador (ou *note*, ou celular) tornou-se uma extensão do corpo e o acesso à internet, imprescindível. Arrancados do emparedamento marcado por entre os muros da escola, fomos empurrados para o século XXI e suas tecnologias sem muitos questionamentos. Havia certo consenso de que a escola precisava mudar, melhorar, acompanhar a contemporaneidade. De uma hora para outra, essa instituição precisou mudar de fato, ou seja, a necessidade das atividades remotas passou a desafiar docentes e não docentes a pensarem em diferentes estratégias para uma série de feitos e efeitos.

Acontece que há especificidades. O acesso *interwebs*, aparelhos e suporte tecnológicos não é universal, como a pandemia. As desigualdades persistem e custa principalmente aos responsáveis pela gestão da educação pública uma compreensão que vá além de conteúdos programáticos. O vírus covid-19 não chegou sozinho. No Brasil ele vem acompanhado da fome, do racismo estrutural, da pobreza, da insensibilidade de quem pensa absurdamente que “tempo é dinheiro” e que a doença pode ser uma oportunidade. A morte tem chance de chegar primeiro que a informação, o computador ou o ensino a distância. Nas palavras de Achille Mbembe, vivemos a noção de necropolítica, definida como

“as formas contemporâneas que sugam a vida ao poder da morte (...) nas topografias recalçadas de crueldade” (MBEMBE, 2018, p.71). A esse pensamento, juntamos as reflexões de Boaventura de Sousa Santos que em sua “A cruel pedagogia do vírus”, publicada em abril de 2020, afirma que há coletivos sociais que sofrem mais com a pandemia, a quarentena e que luta é constante, antes, durante e principalmente com os anseios do tempo pós quarentena e a conjuntura social que lhe servirá de estofo. Dentre os grupos listados pelo autor, temos mulheres, refugiados, imigrantes, idosos, trabalhadores em situações precárias (informais, autônomos), trabalhadores, população de rua, deficientes, dentre outros... A respeito de tais coletivos, pondera:

o elenco seleccionado mostra duas coisas. Por um lado, ao contrário do que é veiculado pelos medias e pelas organizações internacionais, a quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam. Acontece que tais assimetrias se tornam mais invisíveis em face do pânico que se apodera dos que não estão habituados a ele (SANTOS, 2020, s/p).

As crianças tangenciam esses grupos e estão presentes neles. Quanto mais habitam as periferias ou fazem parte de comunidades tradicionais (indígenas, quilombolas, ribeirinhos), mais circulam nessas linhas assimétricas e conhecem discriminação, injustiça e exclusão social, traduzidas em muitos casos pela fome, falta de moradia e de segurança no tempo de “ficar em casa”, afinal, pessoas adultas que as educam e cuidam, são obrigadas pela sobrevivência a estarem nas ruas, sem resguardos, sem quarentenas. E a ausência não é apenas do alimento. É de condições sanitárias, de vestimentas, calçados e atendimento médico. E, também, há a exclusão marcada pelo baixo ou nenhum acesso às tecnologias.

A complexa questão do atendimento às crianças pequenas de forma remota, com uso de tecnologias, advinda com o distanciamento social, atravessa a Educação Infantil tal qual a conhecemos no Brasil, ou seja, como primeira etapa da Educação Básica, que compreende creches e pré-escolas que atendem crianças de zero a cinco anos e onze meses, em outras palavras, bebês e crianças pequenas. É sob essa tensão que concebemos o presente artigo, que tem como foco apresentar e compreender significados, em tempos de pandemia e isolamento social, do trabalho pedagógico por meio de tecnologias remotas com crianças pequenas e em que medida tal possibilidade afeta concepções de infância, educação infantil defendidas em documentos oficiais, com destaque para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Crianças e Educação Infantil: algumas palavras a respeito de legislações e concepções

Com a surpresa da pandemia e todos os apressamentos e encaminhamentos tomados pela gestão pública oriundos do isolamento em relação à Educação, relembramos princípios e decisões que ainda estão em voga. A legislação brasileira, após a Constituição de 1988 e outros documentos, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na década de 1990, vem realizando um esforço em apresentar, reconhecer e concretizar na sociedade um paradigma relacionado à infância que abarca uma concepção onde a criança é entendida como sujeito histórico e de direitos. Basicamente, quer dizer que a criança é cidadã, que está inserida numa sociedade, que interfere nesse meio (que também interfere em sua vida) e que tem direitos. E muito importante: a criança pensa desde que nasce, o que significa assumir que ela “já é” uma pessoa, não precisamos esperar que ela cresça para que “seja alguém”.

Vale mencionar que a LDB em seu artigo 20 postula que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. E são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI definidoras de que “a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010).

São as DCNEI que evidenciam com todas as letras a opção no Brasil, enquanto política pública de âmbito nacional, que a educação das crianças pequenas, no caso das instituições creche ou pré-escola, sejam de redes públicas ou privadas, acontece em espaços não domésticos e com corpo de profissionais (professoras e professores) com formação adequada para atuar nesse campo. São lugares educativos com coletivos infantis e adultos que com elas trabalham, não caseiros. Ao considerar as dimensões geográficas do Brasil e também as suas já conhecidas desigualdades (que transitam no mesmo rol dos grupos descritos na obra já citada de Boaventura de Sousa Santos), temos conhecimento de que

nem todas as crianças entre zero e cinco anos estão inseridas nessa primeira etapa da educação básica (obrigatória a partir dos quatro anos), todavia frisamos que outros arranjos não se coadunam ao que compreendemos e assumimos como instituições de educação infantil.

Com creches e pré-escolas fechadas intenciona-se, durante o quadro pandêmico, que crianças, suas famílias e equipe de profissionais docentes e não docentes que com elas atuam, sejam preservadas e cuidem uns dos outros (de quem está perto e de quem está longe), pois o elevado grau de contaminação viral causada pelo covid-19 impõe-nos o bloqueio das relações sociais presenciais.

Tratemos brevemente de estudos e pesquisas atuais a respeito das crianças e da Educação Infantil. Temos que as discussões acadêmicas, principalmente após a segunda metade do século XX, apresentam mudanças conceituais e metodológicas na maneira de estudar, estar, educar e conviver com as crianças. Temos uma ampla produção em torno dos Estudos da Infância, da Sociologia da Infância, como das chamadas Pedagogia(s) da Infância, que pensam e desenvolvem “uma pedagogia transformativa, que acredita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.14), como uma ação, com por exemplo. Um dos temas mais presentes na interface entre infância e Educação Infantil é o chamado “protagonismo” das crianças. A pesquisadora Gabriela Tebet (2018) auxilia-nos na compreensão do conceito quando define:

Quando nós pensamos no protagonismo na educação infantil, dizemos: que crianças são protagonistas, elas deixam suas marcas, elas têm que ser ativas! Então, algumas professoras pegam as crianças, passam guache nas mãozinhas delas, seguram-nas, carimbam-nas e dizem: “olha ela fez atividade. Tem a marca da criança ali”. Entretanto, certamente não é desse protagonismo que nós estamos falando. Isso não é protagonismo. Isso é propaganda enganosa, porque a criança, de fato, não fez nada. Quem fez, nesse caso, foi a professora (ou professor ou auxiliar). Há quem vá usar essa palavra desse jeito, e é preciso que tenhamos muita clareza de que isso não é que nós estamos falando. Pensar protagonismo infantil é reconhecer que a criança possui uma ação social no contexto em que vive, que ela impacta seu mundo, que se apropria dele e que é detentora de um conhecimento do mundo a partir do qual atua e se relaciona com tudo e com todos ao seu redor. Ela não é apenas o alvo dos processos de socialização, o alvo da ação do adulto, mas ela também tem um papel importante nesse processo de socialização de si mesma, de outras crianças e dos adultos ao seu redor (TEBET, 2018, p. 208).

A ideia de protagonismo defendida pela autora é a que também perpassa pelas DCNEI em sua definição de criança:

Educação e infância: pandemia, tecnologias e o distanciamento das crianças

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

A definição é plena de verbos que se aproximam da ação da criança, de seu protagonismo. No excerto acima transcrito de Tebet (2018), podemos inferir que essa noção de criança protagonista está imersa numa miríade de interpretações que podem gerar equívocos, mesmo antes da pandemia. Com conceito distorcido, muitas instituições fazem de suas propostas pedagógicas um exercício de “atividades”, ou melhor, de trabalhos solicitados às crianças que são fortemente atreladas à antecipação de conteúdos e as práticas relacionadas aos primeiros anos do ensino fundamental da educação básica. As pesquisadoras Cleonice Tomazzetti, Diolinda Franciele Einterhalter e Vivian Jamile Beling (2017) ajudam-nos na compreensão dessa ideia:

Embora esta seja uma instituição formal de Educação, não traz em sua gênese a ideia conteudista, de uma educação tradicional, como acontece nas etapas seguintes. Neste sentido, reitera-se a necessidade de compreender a Educação Infantil com suas especificidades, de promover, através das interações e das brincadeiras, experiências que possibilitem o desenvolvimento integral das crianças e não antecipando o processo de alfabetização e outras vivências específicas do Ensino Fundamental (TOMAZZETTI; WINTERHALTER; BELING, 2017, p. 209).

Essas autoras e pesquisadoras nos fornecem mais um dos pilares das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil no Brasil, mais precisamente no que diz respeito aos eixos do currículo, onde temos “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular para Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2010, p.25). Ora, são essas inteirações e brincadeiras que garantirão às crianças as experiências de promoção de conhecimento de si e do mundo, favorecerão a imersão das crianças nas diferentes linguagens, possibilitarão experiências narrativas, de apreciação e de recriação diante dos conhecimentos vários que podem circular no espaço educativo além de outras situações. Recorrendo à Tizuko Morchida Kishimoto (2010), aproximamo-nos das interações e das brincadeiras mediante a cultura lúdica.

A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras. Assim, ela vai garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica (KISHIMOTO, 2010, p.1).

Os conceitos aqui apresentados são caros à Educação Infantil, seja no âmbito da pesquisa ou da ação direta com as crianças. Foram apresentados para podermos situar de onde falamos para tecer as análises referentes às tecnologias e educação remota com as crianças pequenas. Ainda enfatizamos que buscamos escapar à visão romântica e/ou idealizada de infância, criança e sociedade. Meninas e meninos ainda bem pequenos realizam interfaces complexas com a realidade que os cerca e por isso a pandemia as afeta, como às pessoas que com elas convivem e a todos nós. Compreendemos, como propõe Abramowicz (2011), que o tempo da criança é o tempo do presente, da contemporaneidade, um presente que o adulto desconhece. Essa mesma criança também se constitui em tempo pretérito, passado onde se inscreve e é inscrita, pois ao nascer habitará um tipo de infância reconhecida pelo grupo que a cerca, com suas marcas culturais e sociais refletidas em categorias. E o presente que temos é tecnológico. E é pandêmico.

Ainda assim, a criança e sua ação não se restringem a esse espaço determinado pelo tempo e o grupo que a rodeia: ela faz e refaz, cria e recria, subjetiva-se, contrapõe-se, experimenta no movimento que a Sociologia da Infância como “processo de autoria social” (ABRAMOWICZ, 2011, p. 20). Desse modo, corroboramos com as palavras de Souza (2019, p. 294), quando diz que “pensamos a produção cultural como um produto simplesmente dado e concluído, mas como um processo de construção e de reflexão que assume e valoriza a criança como sujeito ativo no processo de formação e socialização”.

É com base nessas reflexões a respeito das crianças, da infância, da Educação Infantil, do brincar, do protagonismo das crianças que traçaremos nossas reflexões a partir das exigências do tempo em que vivemos, considerando ainda que:

A criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas: toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra, em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz de compreender o mundo. Entre as coisas de que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos. O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

É no brincar que a criança experimenta ser/estar-junto-com, e a existência concreta forma um misto composto de elementos singulares da vida cotidiana. A experiência do brincar promove um diálogo com muitas linguagens, colocando a criança como protagonista e centro do processo de criação.

Educação Infantil, pandemia e o efeito tecnologia panaceia

Bianca Correa e Fernando Cássio escreveram, em abril de 2020, o texto “Sem proteger crianças no isolamento, governos brincam de faz-de-conta”. Críticos aos projetos que expõem crianças e docentes à adequação do calendário letivo ou das horas de trabalho pedagógico, autora e autor vão apresentando argumentos a partir de depoimentos de professoras de rede pública de várias cidades do estado de São Paulo, que não só questionam, mas fragilizam totalmente a ideia de trabalho remoto com as crianças.

Dos vários relatos que compõem o artigo, percebemos que grande parte das solicitações feitas aos docentes gira em torno de “incentivarem” as crianças e suas famílias, via redes sociais a brincarem e registrarem esse brincar, seja por vídeo ou outras formas. Brincar, eixo estruturante das propostas pedagógicas é transformado numa espécie de “lição de casa” e serve como panaceia para qualquer “atividade” ou “tarefinha” na educação infantil remota, deslocando a compreensão teórica que temos do termo e seus significados expressos no documento que tomamos por base, as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil. O texto alerta:

Ao que tudo indica, um grande número de redes de ensino municipais vem recusando a hipótese de que as crianças possam brincar livremente ou, pelo menos, não tenham a necessidade de seguir horários tão rígidos enquanto estiverem em casa. Esperam que as famílias disponham de todas as condições – materiais, ambientais, pedagógicas e culturais – para tocarem adiante o complexo e extremamente mediado processo de educação formal de bebês e crianças. Enquanto isso, as professoras, que são quem de fato convivem com os pequenos, sabem que o que as crianças da escola pública precisam neste momento não são exercícios mecânicos para cumprir dias ou horas letivas (CORREA; CASSIO, 2020, s/p).

Professoras usam suas redes pessoais para contatar as famílias. Há orientações para que gravem, tirem *prints*, respondam as mensagens, deixem tudo registrado. A preocupação maior é com o cronograma, os dias letivos, o possível “atraso” das crianças. Atrasar para quê? O mundo está parado, pessoas queridas estão morrendo. E pensando a educação infantil como primeira etapa da educação básica, temos ainda que mesmo sendo obrigatória, ela não é requisito para os primeiros anos do ensino fundamental. É o tempo presente. É o tempo das crianças e da infância, que no momento coincide com o tempo da pandemia. Outra preocupação é com o controle, via tecnologia, das ações docentes. A esse respeito, o artigo de Correa e Cassio, uma professora crítica: “A gente sempre fala da

importância de as crianças terem um descanso e aproveitarem com sua família, e agora temos que ficar mandando tarefinhas. Até parece castigo” (CORREA; CASSIO, 2020, s/p). Todos estamos de castigo: crianças, famílias, docentes e equipes técnicas, que precisam “se revezar” para abrir e fechar as creches e pré-escolas.

A maior rede de educação pública no Brasil é a paulista, da cidade de São Paulo. Algumas professoras que atuam nessa rede forneceram depoimentos de sua compreensão do momento. Uma delas, professora Flora, que trabalha em creche, fez o seguinte relato:

A proposta que veio de SME (Secretaria Municipal de Educação) pede para utilizarmos as redes sociais de nossa preferência e fazer uma proposta diária da escola toda (todos os alunos). A mesma proposta decidida pelo grupo será colocada no Google Class, este que está dividido por agrupamentos. SME solicita professores coloquem conteúdo e objetivo escrito (necessário para prestarmos conta dos serviços) a sugestão é para as famílias. Os pais terão acesso e farão da forma que acharem melhor. Terão acesso no Facebook e, também, no Google class os alunos já estão na sala de aula online, mas os acessos são mínimos. Eles interagem pelo Facebook algumas vezes. Fico 4 horas disponível. Os pais pouco interagem nestas horas. Mandam vídeos das crianças brincando, mas preciso ficar online para comentar, dar algum retorno.

As crianças sem internet só ganharam cestas básicas e estes não interagiram nenhuma vez. A empresa terceirizada que fornece a merenda "deu" as cestas para aqueles cadastrados no programa “bolsa família”. (Depoimento Professora Flora, 2020)ⁱ

A descrição da professora reforça o já citado apontamento de Boaventura de Sousa Santos (2020), ou seja, a exclusão está presente: seja a tecnológica, seja a fome. A pandemia não é universal. A preocupação primeira, num país marcado por desigualdades sociais, é garantir as condições básicas, ou seja, alimentação, habitação, saúde. E mesmo assim, nem todas as pessoas têm acesso, como expresso por Santos:

Deve salientar-se que para os moradores das periferias pobres do mundo, a actual emergência sanitária vem juntar-se a muitas outras emergências. (...) É o caso também da emergência alimentar, porque se passa fome nos bairros e os modos comunitários de a superar (cantinas populares, merendas) colapsam ante o aumento dramático da procura. Se as escolas fecham, acaba a merenda escolar que garantia a sobrevivência das crianças. (SANTOS, 2020, p. 19)

A fome chega primeiro, mas os órgãos reguladores cobram o trabalho do docente e a presença remota da criança. A docência a distância na educação infantil, também chamada de trabalho remoto, educação emergencial, atendimento virtual e tantas outras expressões, estão alinhadas ao conglomerado de ações identificadas com os “tempos de pandemia”. Ao

Educação e infância: pandemia, tecnologias e o distanciamento das crianças

discurso de “Flora” é somada uma miríade de outras declarações, como a da professora e educadora de infância que segue, em forma poética:

*Reinventar?!?
Como reinventar algo que nunca foi inventado?
Como ser professora da infância sem criança?
Como amar sem tocar?*

É fácil falar...

*Afeto sem contato?
Interação sem aproximação?
Brincadeira sem criança?*

Tá difícil de engolir essa baboseira...

*Estar, com medo?
Ficar, sem alento?
Partir, sem afeto?*

Impossível, eu não aguento...

*Educar sem dar as mãos?
Cuidar com aflição?
Compartilhar com apartação?
Desculpa, para mim não dá não... (Aroc – 24/06/2020)ⁱⁱ*

Nos versos da professora refletem-se os desafios e o desconforto de atender crianças pequenas nas instituições durante a pandemia, ou seja, como contatar famílias e pessoas de zero a seis anos (cinco anos e onze meses) e colocar em prática, virtualmente, o exercício de um trabalho pedagógico que abriga especificidades, como amplamente vem sendo apontado, discutido, analisado e divulgado por pesquisas (CERISARA, 1999; ROCHA 2001; BARBOSA, RISCHTER 2010; BARBOSA 2013), além de relatos de experiências práticas e orientações curriculares. Tratar de tais especificidades não é novidade, mas vale para reafirmar que a indissociabilidade educar/cuidar, o trabalho com bebês, o protagonismo das crianças e educadoras/es, a relação com as famílias, a organização dos tempos e espaços, as brincadeiras e interações, dentre outros elementos são questões demandadas e tratadas à luz da produção acadêmica, das políticas públicas e da formação de docentes que atuam com a infância. Assim, a professora em suas reflexões questiona como interagir, brincar, compartilhar, educar, cuidar e “reinventar”, espécie de mantra da pandemia, com as

crianças e as famílias em momento de suspensão de acesso físico às creches e pré-escolas.

É preciso considerar, ao mesmo tempo, que há uma outra exclusão, como indicada pela professora Flora. A exclusão digital. Dados do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) a respeito de pesquisa de Tecnologia da informação e Comunicação - TIC Educação (CGI.BR, 2019) com último censo datado de 2018, informa que praticamente 40% dos alunos da rede pública nas cidades não possuíam computador ou tablet em casa e apenas 33% dos professores já haviam realizado formações com uso de tecnologias. É preciso olhar com atenção a esses números, observando que expressam o acesso de docentes e não especificamente, da Educação Infantil. A situação do acesso à tecnologia (seja o suporte físico ou à internet propriamente dita) não é o único entrave. O italiano Francesco Tonucci (2020b) descreve cena que pode representar a realidade de uma grande parcela das crianças e estudantes:

Como é possível que crianças fiquem em casa utilizando livros escolares e fazendo tarefas? Em muitas famílias há somente uma mesa na casa. Imagine que nesta mesa a mãe trabalha, o pai cozinha, dois filhos com um só computador. Imagine então nas casas sem conexão! Se são escolas comprometidas com a educação, elas vão pensar nisso! (TONUCCI, 2020b, s/p.)

Com posicionamento contrário às atividades remotas ou ao esdrúxulo termo educação a distância (EAD) na Educação Infantil, houve manifestações de várias ordens, também por internet. Dos manifestos, embora todos estejam disponíveis online, selecionamos os que foram produzidos e veiculados por instituições nacionais: o manifesto *ANPED: Educação a Distância na Educação Infantil, não!* - datado de 20 de abril de 2020 e formulado pela coordenação do GT 07 (Educação Infantil) em parceria com o GT 05 (Estado e Política Educacional), que reforça:

A consideração da educação infantil em tempos de pandemia da Covid-19 não pode negligenciar a necessidade de planejamento governamental (em regime de colaboração federativa) e intragovernamental (diferentes setores de políticas públicas) nos estados, Distrito Federal e, sobretudo, nos municípios. O que se nota é a ausência de políticas intragovernamentais que revelem, de fato, preocupação com a proteção da infância, o que requer das secretarias municipais (educação, serviço ou ação social, cultura, saúde e outras) o estabelecimento de planos de ação estratégicos que superem as ações desarticuladas e esporádicas. Não se pode estabelecer qualquer estratégia sem a escuta e a participação ativa dos e das profissionais da educação e das famílias. Neste sentido, no contexto atual de isolamento social, o próprio diálogo com as famílias é em si uma estratégia, que permite o estreitamento das relações por meio da interlocução sobre as dúvidas em torno da educação e cuidado com as crianças, do manejo de determinadas situações ou, ainda, da oferta de alguma orientação sobre o acesso a recursos de

Educação e infância: pandemia, tecnologias e o distanciamento das crianças

programas sociais que permitam a manutenção da vida. (ANPED, abril de 2020).

E a nota do Movimento Interfóruns de Educação Infantil (MIEIB), temos:

Como bem pontuado na proposta, o artigo 29 da Lei Nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, considera que a função sociopolítica das Instituições de educação infantil é realizada na perspectiva da complementaridade à ação da família. Desse modo, os cuidados e a educação oferecidos por profissionais com formação inicial específica (curso de Licenciatura em Pedagogia) em espaços coletivos distintos do ambiente doméstico das crianças, para além de conquista histórica e de direito da população brasileira de até cinco anos de idade, constitui ação pedagógica que se articula à ação da família e da comunidade. Nesse sentido, a proposta deste Parecer não considera o caráter eminentemente interacional dos currículos da educação infantil – concepção celebrada também pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), publicadas por este Conselho por meio da Resolução CNE/CEB N.º 05 de dezembro de 2009. Assim, compreendemos que as ações da família e da escola são complementares, jamais sobrepostas e, portanto, não justificam sugestões de atividades às famílias como proposto por esse Conselho. (MIEIB, abril de 2020)

O posicionamento do MIEIB refere-se à proposta de parecer do conselho nacional de educação (CNE) sobre reorganização dos calendários escolares e atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia do Covid-19 e associado à nota da ANPED reconhecemos o mesmo tom: o de com base em nossas políticas públicas, deixemos crianças, docentes e famílias viverem esse tempo de pandemia e se reorganizarem, valorizando principalmente a vida e a saúde das pessoas e considerando os construtos acadêmicos e da relação com a prática que prezamos na formação docente e na atuação com as crianças na sociedade na contemporaneidade.

As professoras Angela Scalabrin Coutinho e Valdete Côco, em artigo intitulado “Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia” (2020) traçam importante panorama do cenário nacional brasileiro face à pandemia, de informam e destacam desafios advindos dos tempos pandêmicos. Estabelecem, dentre vários apontamentos, as interlocuções com as crianças e as famílias, em primeira instância, e com profissionais da educação infantil como elementos chave do momento que vivemos e do processo de garantir nosso compromisso com a educação das crianças pequenas agora e no pós pandemia, afirmando “o reconhecimento da necessidade de estabelecer interlocuções sobre o que está acontecendo com as crianças, visto que a pandemia impõe a necessidade de tematizar sobre a fragilidade da vida” (COUTINHO, CÔCO, 2020, p. 6). E todos nós estamos nesse movimento pela defesa da vida. As mesmas autoras – ao propor

movimento de interlocução – atentam à valorização e respeito às condições de vida e escolhas das pessoas, mas também atenção às especificidades do trabalho com as crianças pequenas, reforçando que:

Vimos que as decisões aligeiradas marcam retrocessos, evidenciados em alinhamentos ao discurso do desenvolvimento de competências e de habilidades que sugerem centralidade no repasse de conteúdo (desconsiderando as necessidades, os direitos e os interesses das crianças). Exigem das professoras dominar meios, planejar e propor atividades sem terem condições para tal e requerem das famílias se ocuparem de uma tarefa que não é sua (pela natureza do trabalho educacional) e disporem de meios que estão ausentes em grande parte dos lares brasileiros. Na busca por enfrentar esses retrocessos, captamos um movimento ativo no campo da Educação Infantil, sustentado nas premissas basilares para o trabalho educativo com as crianças, que vêm sendo esvaziadas nessas decisões que não prezam pelas interlocuções com as crianças, famílias e profissionais (COUTINHO, CÔCO, 2020, p.9-10)

Concordando com as autoras e observando os depoimentos das professoras, temos que os tempos de pandemia não devem anular a infâncias, as infâncias. Sabemos que as crianças sentem falta, saudade de suas creches, de suas escolas, afinal. A escola era o local “em que as crianças podiam se encontrar com outras crianças” (TONUCCI, 2020a, s/p). Pensamos que os docentes também sentem essa falta. O depoimento de Flora ainda nos diz:

estar na Educação Infantil é permitir-se ser AFETADA por vida, por crianças (pessoas que sentem e se manifestam em suas múltiplas linguagens) minha fala é de SAUDADE. Saudade do parque, dos pés descalços, das corridas de pique esconde, das expressões, dos risos, das flores, das cantigas de roda e, também, do entardecer na escola. (Depoimento Professora Flora, 2020)

O ano de 2020 tem abalado certezas, estruturas e colocado em xeque a organização social, econômica e política tal qual conhecemos a partir da crise sanitária. Nossa atenção está voltada à saúde e à defesa da vida. O reencontro com bebês e crianças presencialmente nas creches e pré-escolas, mais do que em qualquer outro momento histórico, depende do que aprendemos e poderemos colocar em prática entre educar/cuidar (e considerando todas as pessoas e a vida como um todo: das crianças aos nossos idosos e idosas, ao longo de toda a existência).

Considerações: um tempo em suspensão

No prefácio de “Entre o passado e o futuro”, de Hanna Arendt, a expressão “Nossa herança nos foi deixada sem nenhum testamento” (*Notre héritage n'est precede d'aucun testament*), aforismo de autoria do poeta René Char é utilizada como síntese dos

significados de quatro anos da Resistência para escritores e intelectuais europeus, de onde temos a descrição.

O colapso da França, acontecimento totalmente inesperado para eles, esvaziara, de um dia para o outro, o cenário político do país, abandonando-o às palhaçadas de patifes ou idiotas; e eles, a quem nunca ocorrera tomar parte nos negócios oficiais da Terceira República, viram-se sugados para a política como que pela força de um vácuo (ARENDR, 2002, p.29).

O exercício da escrita desse texto, em plena pandemia, quando o Brasil registra a assustadora soma de mais de cento e setenta um mil, novecentos e noventa e oito (171.998)ⁱⁱⁱ mortos pelo Covid-19 em seu território, colocou-nos em face do que prezamos e conhecemos como Educação Infantil na atualidade. Com cenário de desafios que nos é apresentado, reiteramos nossa defesa pela educação das crianças e pela valorização e reconhecimento do trabalho docente na atenção às especificidades da infância, ao respeito às suas famílias e ao processo educativo de cada uma delas.

Reconhecemos que as tecnologias devem ser nossas aliadas e que em âmbito de isolamento social, elas são fundamentais para continuarmos a viver e interagir com nosso mundo. Sabemos também que as crianças, como vivem o tempo presente, em sua maioria, já assimilaram, mais que os vocábulos, as tecnologias sobretudo de comunicação em suas vidas: fazer um “print”, assistir uma “live”, jogar no computador ou baixar aplicativos não são segredos para essa geração de crianças. Ao mesmo tempo, sabemos da violência, do racismo, da fome, da miséria, da morte, do luto e das dificuldades a outros acessos, que vão além das propostas interativas que via *web*. Temos muitos problemas para uma inclusão mais efetiva presencialmente (como resolver o acesso e permanência de toda a demanda para a Educação Infantil no Brasil). O acesso tecnológico para a Educação Infantil é ainda mais distante e complexo, se pretendemos atentar às especificidades da docência com as crianças pequenas. E é nesse sentido que manifestamos nossa concordância com as notas dos movimentos sociais, da ANPED e de vários escritos produzidos no correr desse ano de 2020, em especial às reflexões apontadas por Coutinho e Côco, que reafirmam a inadequação da EAD para a Educação Infantil e ao mesmo tempo concluem que durante a pandemia o convite é para:

[...] nutrir o luto como verbo, em especial na direção da defesa do direito à educação, entendendo que esse momento de excepcionalidade não pode ser utilizado para esvaziar as – ainda que incipientes – conquistas expressas nos princípios basilares da Educação Infantil, que afirmam a sua especificidade. (COUTINHO; CÔCO, 2020, p. 11).

O ineditismo do momento favorece a comunicação e o vínculo com famílias e crianças por meio da bidimensionalidade das relações virtuais a partir dos ecrãs. Tal favorecimento não justifica premissas da EAD para Educação Infantil, que corrobora com outra ameaça para o cenário brasileiro: a efetivação do *home schooling*, como consequência de um movimento de precarização e desvalorização da profissão docente, seja ela na Educação Infantil e Básica ou no Ensino Superior. Na contramão dessa proposta, compreendemos como Anete Abramowicz (2018, p. 41) que:

a escola de educação infantil tem como função prioritária promover as infâncias. O desafio posto para o professor de educação infantil é propor uma educação cujas práticas educativas não impeçam a criação, mas a implementem. Portanto, o desafio é o de implementar o exercício da infância e do pensamento.

Ao finalizar, recorrendo à ideia do exercício da infância e do pensamento, tal qual a imagem de ser sugado pelo vácuo expresso no excerto de Arendt, esperamos que as crianças não sejam arrebatadas por tecnologias reprodutivas que em curso da pandemia tornam-se panaceia, tal qual brincar se torna jargão para mascarar inadequação, inconsistência e incompreensão de certas práticas propagadas pela Educação Infantil, mais uma vez servindo de alibi para “intenções educativas”, sem olhar para as reais condições, ações, desejos e experimentações infantis. Precisamos viver o isolamento social, mas isso não precisa ser sinônimo de mais distanciamento das crianças e das questões que lhes interessam, que mesmo antes do Covid-19 nem sempre eram consideradas como partícipes de nossas vidas, de nossas realidades e não tinham reconhecidas suas formas de entender e recriar o mundo, em suas culturas infantis, tal como defendem as professoras que generosamente cederam seus depoimentos para apoiar as reflexões aqui apresentadas. As crianças também sentem falta de seu mundo, de seus colegas, suas professoras, dos parentes que elas não conseguem mais visitar. Sentem medo do que chamamos luto e nos ensinam a intensidade (e luta) de viver o presente.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a Sociologia da Infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

ABRAMOWICZ, Anete. Panorama atual da Educação Infantil: suas temáticas e políticas. In:

ABRAMOWICZ, Anete; HENRIQUES, Afonso Canella (orgs.). **Educação Infantil: a luta pela infância**. São Paulo: Papyrus, 2018, p. 13-51.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e futuro**. São Paulo **Perspectiva**, 2002.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Educação a Distância na Educação Infantil, não!** Rio de Janeiro, 20 abr. 2020c. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/manifesto-anped-educacao-distancia-naeducacao-infantil-nao>. Acesso em: 15 de julho de 2020.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília, Diário Oficial, Imprensa Nacional, 16/07/1990.

BRASIL. Lei de **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Tempo e cotidiano – tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria e Prática**. Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, Nov. 2013. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185>. Acesso em 15 de julho de 2020.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil? **Perspectiva: Florianópolis**, v. 17, n. Especial, p. 11 - 21, jul./dez. 1999.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (Cetic.br) - CGI.BR. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC educação 2018. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. Acesso 11 de novembro de 2020.

CORREA, Bianca; CASSIO, Fernando. Sem proteger crianças no isolamento, governos brincam de faz-de-conta. **Ponte.org** Disponível em: <https://ponte.org/artigo-sem-protger-criancas-no-isolamento-governos-brincam-de-faz-de-conta/>. Acesso em 10 de junho de 2020.

COUTINHO, Angela Scalabrin; CÔCO, Valdete. **Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2016266, p. 1-15, 2020 Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 01 de novembro de 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. **Anais do seminário nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>> Acesso em: 22 maio. 2020.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Trad. Renata Santini. São Paulo: n-1, 2018.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL – MIEIB. Posicionamento público do

movimento interfóruns de educação infantil do Brasil (MIEIB) relativa à proposta de parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre reorganização dos calendários escolares e atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19. Brasil, abril de 2020. Disponível em <http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2020/04/POSICIONAMENTO-MIEIB-PARA-O-CNE-FINAL-19.04.2020.pdf>

ROCHA, Eloisa Ácires Candal. A Pedagogia e a Educação Infantil. In: **Revista Brasileira de Educação** Jan/Fev/Mar/Abr 2001 N° 16. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782001000100004&script=sci_arttext.

RISCHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmem. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Revista Educação**. *educação v. 35, n. 1, jan./abr. 2010*. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1605>

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(as) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In. _____; KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA, M.A. (Orgs). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina; 2020. 32p. ISBN 978-972-40-8496-1.

SOUZA, Lilian Cristina de. Bebês e creche: um diálogo com as culturas na infância. In.: TEBET, Gabriela (Org.) **Estudos de bebês e diálogos com a sociologia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. P.283 -299.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Protagonismo infantil, pequena infância e docência na educação infantil. In M. W. Santos, C. M. Tomazzetti, & S. A. Mello (Orgs.), **Eu ainda sou criança. Educação infantil e resistência (Cap. 14, pp. 207-216)**. EdUFSCar, São Carlos, 2018.

TOMAZZETTI, Cleonice Maria; WINTERHALTER, Diolinda Franciele; BELING, Vívian Jamile. **Organização da educação escolar e educação infantil: pensando a partir da abordagem histórica e das políticas educacionais**. Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, Ano 01, n. 02, maio. /ago. 2017 Revista do Programa de Pós- Graduação em Educação da UFPI

TONUCCI, Francesco. Não percamos esse tempo precioso com lição de casa. [Entrevista concedida a] Ana Pantaleoni e Gianluca Battista. **El País**, Barcelona. 18 de abril de 2020, 2020 a. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-04-12/francesco-tonucci-nao-percamos-esse-tempo-pr-ecioso-dando-deveres.html> Acesso em: 11 de outubro de 2020.

TONUCCI, Francesco. **A casa como lugar de brincadeira e aprendizado durante a pandemia**. [Entrevista concedida a] Cecília Garcia. Portal Aprendiz, São Paulo. 18 de maio de 2020, 2020b. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2020/05/18/francesco-tonucci-casa-como-lugar-de-brincadeira-e-aprendizado-durante-pandemia/> Acesso em: 11 de outubro de 2020.

Notas

ⁱDepoimento espontâneo de professora de rede pública de um município do estado de São Paulo. A identificação é fictícia para preservação da identidade e a depoente concordou com termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Documentação e depoimento compõem acervo particular de registros sob responsabilidade de uma das autoras.

ⁱⁱⁱ Texto de autoria da Profa. Andreia Regina de Oliveira Camargo, divulgado em grupo de pesquisa e no Núcleo de Educação e Estudos da Infância. A professora autorizou, mediante termo de consentimento, a publicação.

ⁱⁱⁱInformações **Painel** Coronavírus, atualizado em: 27/11/2020 18:30, disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>

Sobre as Autoras

Maria Walburga dos Santos

Docente associada da Universidade Federal de São Carlos, vinculada ao Departamento de Ciências Humanas e Educação e ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGed), atuando no campus Sorocaba. Doutora e Mestre em Educação, pela Universidade de São Paulo (USP), com pós doutorado pelo "Centre de Recherche Interuniversitaire Expérience Ressources Culturelles Éducation" (EXPERICE), de l'Université Sorbonne Paris Nord (Paris XIII), França. É responsável pelo Núcleo de Educação e Estudos da Infância (UFSCar/Sorocaba) e coordena o grupo de pesquisa a respeito das Crianças, Educação Infantil e Estudos da Infância (CRIEI/UFSCar). E-mail:walburgaufscar@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-9304-5800>.

Marilete Calegari Cardoso

Doutora em Educação – UFBA. Professora Adjunta do Departamento de Ciências Humanas e Letras – DCHL, e do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGed/UESB), da Universidade estadual do Sudoeste da BAHIA-. Coordenadora do Laboratório de Educação - LABE/DCHL e Ludoteca LABRINC/ DCHL- Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade – GEPEL/UFBA. E- mail: marilete.cardoso@uesb.edu.br . <https://orcid.org/0000-0002-4088-8249> -

Recebido em: 08/11/2020

Aceito para publicação em: 05/12/2020