




EDUCAÇÃO INFANTIL: POLÍTICAS E PRÁTICAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA EM MUNICÍPIOS PARAIBANOS

Children education: policies and practices in the context of the pandemic in paraiban municipalities

Lenilda Cordeiro de **MACÊDO**
Departamento de Educação
Universidade Estadual da Paraíba
Campina Grande, Brasil
lenilda18@servidor.uepb.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-5718-3261> 

Mariana Pereira de **SOUZA**
Departamento de Educação
Universidade Estadual da Paraíba
Campina Grande, Brasil
mariana.souza@aluno.uepb.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-5037-5789> 

Mais informações da obra no final do artigo ●

RESUMO

Esta pesquisa buscou analisar as ações de secretarias de educação e de instituições de educação infantil, de municípios paraibanos, no tocante às atividades pedagógicas, não presenciais e/ou remotas no contexto da pandemia. As fontes de pesquisas compõem-se de normas emitidas pelo governo federal, MEC e CNE: Leis, Pareceres, Portarias e Resoluções (BRASIL, 2020a, 2000b, 2000c,); além de autores como: Campos e Durli (2021); Campos et al (2020), dentre outros. É uma pesquisa de caráter qualitativo, na qual foi realizada uma pesquisa bibliográfica e um questionário para a produção dos dados. Os resultados evidenciaram que, apesar de portarias, pareceres e resoluções elaborados, em nível nacional e estadual, políticas e programas, intersetoriais, não se materializaram para garantir a igualdade no acesso e a qualidade do atendimento. Em face do exposto, pode-se afirmar que as propostas de atividades remotas, na educação infantil são precárias e excludentes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Políticas Intersectoriais. Atividades Remotas.

ABSTRACT

This research sought to analyze the performance of education departments and child care institutions of the municipalities in Paraíba, related to remote activities into pedagogical practices in the context of the pandemic. The research sources consists of issued standards by the federal government, MEC and CNE: Laws, Opinions, Ordinances and Resolutions (BRASIL, 2020a, 2020b, 2020c,); in addition to authors such as: Campos and Durli (2021); Campos et al (2020), among others. It's a survey of qualitative character, in which it was carried out bibliographical research and a questionnaire for the data production. The results showed that, despite the ordinances, amendments and resolutions elaborated, at national and at state level, these policies and programs did not materialize to ensure equal access and quality of education. In view of the above, it can be said that the proposals for remote activities in early childhood education are precarious and excluding.

KEYWORDS: Early Childhood. Intersectoral Policies. Remote Activities.

INTRODUÇÃO

A Pandemia decretada em 11 de março de 2020, pela Organização Mundial da Saúde – OMS, causada pelo vírus SARS COV 2, provocou uma situação de emergência em saúde pública, praticamente em todo o planeta, o que tem impactado fortemente os sistemas educacionais. Com a decretação do isolamento social e/ou quarentena, na maioria dos países no mundo, o impacto sobre a educação escolar, será sem precedentes neste século. Segundo a UNESCO, em 18 de março de 2021, 850 milhões de crianças, adolescentes e jovens estavam sem aulas, ou seja, 70% desta população no mundo. No Brasil a situação não foi diferente. As crianças brasileiras estão em casa e as consequências em suas vidas, sobretudo da maioria que frequenta creches e pré-escolas públicas e/ou comunitárias, não podem ser desconsideradas, isto porque em geral, são crianças oriundas de famílias mais vulneráveis economicamente, portanto, além de uma alimentação precária estas crianças, em geral, não têm adultos com disponibilidade de tempo para cuidar delas.

A questão das condições de moradia é outra problemática, pois segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), (2017), 39,7% dos municípios brasileiros não possuem saneamento básico no Brasil. Existem, ainda, 2,3 milhões de domicílios em que não há condições sanitárias adequadas, ou seja, não há coleta de lixo, abastecimento de água e fossa séptica (IBGE, 2017). Isto significa dizer que estas crianças, juntamente com seus familiares, estão mais susceptíveis à contaminação. Não se pode ignorar, também, os domicílios, os quais possuem poucos metros quadrados e são habitados, muitas vezes, por 6 a 10 pessoas, que chegam a dividir 2 cômodos. Estes dados demonstram as condições precárias das crianças e suas famílias, oriundas da classe trabalhadora.

Em 01 de abril de 2020, o governo federal editou a Medida Provisória (MP) 934/2020 (BRASIL, 2020a) estabelecendo, excepcionalmente, normas a serem seguidas pelos sistemas de ensino. No que diz respeito à educação básica, os estabelecimentos de ensino foram dispensados do cumprimento do mínimo de dias letivos (nos termos do disposto no inciso I do caput no § 1º do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996). Porém, a carga horária anual permaneceu a mesma, inclusive para a educação infantil.

Quanto ao Conselho Nacional de Educação (CNE), pressionado pelos sistemas estaduais e municipais de educação, se pronunciou, tardiamente no final de março, emitindo, portanto, o parecer nº 20 de 5 de abril de 2020 (BRASIL, 2020b), sobre a reorganização dos calendários letivos e das atividades curriculares. O Conselho Estadual de Educação (CEE), seguindo as orientações do CNE, também emitiu a Resolução 120 de 07 de abril de 2020 (PARAÍBA, 2020a), além de uma Nota de Esclarecimento, referente a Resolução 120/2020 (PARAÍBA, 2020b). Ao recomendar, por meio da Resolução nº5/2020 (BRASIL, 2020b) a reposição das aulas presenciais, através de atividades em meio digitais ou remotas, o CNE atendeu à demanda das instituições de educação privadas, contrariando a LDBEN/96, que não recomenda educação à distância na educação infantil, mesmo em situações emergenciais e, também, expressou uma concepção de educação infantil equivocada, pois a função desta etapa educativa ultrapassa o campo pedagógico. Essa regra foi alterada pelo Congresso Nacional que editou a Lei 14.040/2020, cujo art. 2º esclarece que: “[...] ficam dispensados, em caráter excepcional –na educação infantil, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de trabalho educacional e do cumprimento da carga horária mínima anual previstos no inciso II o caput do art.31 da Lei nº 9.394[...]” (BRASIL, 2020c, art. 2º).

O contexto de isolamento social promoveu uma mudança muito rápida na forma de planejamento e execução das atividades educativas, que impactou as crianças e suas famílias, quando se depararam com atribuições e tarefas novas, antes realizadas pelas instituições e seus professores. Realizar atividades educativas, não presenciais e/ ou remotas com as crianças, mediadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), ou por outros meios, em um período em que o cotidiano foi suspenso, no qual as famílias, sobretudo as mulheres, estão sobrecarregadas com as tarefas de casa e do trabalho, com a saúde mental abalada, em virtude da ansiedade e do medo, é extremamente difícil, até mesmo doloroso, inclusive para as crianças, que precisam construir sentidos sobre este novo e tenso cotidiano, sobre as novas experiências, pois, muitas vezes, não têm com quem brincar e interagir. Ademais, as precárias condições de vida, da maioria das crianças brasileiras, sugerem que as principais refeições diárias sejam feitas nas creches ou escolas. A situação de pandemia é uma realidade nova, desafiadora e dolorosa para todos, crianças, jovens, adultos e idosos, porém, é mais desafiadora para as crianças pequenas, pertencentes a classe social que vive do trabalho neste país. Sendo assim, não é possível exigir normalidade em circunstâncias excepcionais e trágicas.

Diante deste cenário desafiador e das medidas provisórias e pareceres dos órgãos oficiais, de âmbito nacional e estadual, regulando as atividades escolares, levantamos o seguinte questionamento: quais ações e/ou estratégias as secretarias de educação e as instituições de educação infantil estão implementando? Diante desta problemática nosso objetivo, ao realizar esta pesquisa, caracterizada como um estudo de caso, foi analisar ações e estratégias implementadas por secretarias de educação e, especificamente por instituições de educação infantil, no contexto da pandemia, em municípios paraibanos.

Consideramos esta pesquisa estratégica e urgente, porque a educação é uma política pública e uma prática social que exige planejamento em diversos níveis: nacional, estadual, municipal e institucional, especialmente, em virtude das incertezas e questionamentos, que exigirão, tanto dos órgãos sanitários, quanto educacionais, respostas complexas, novos e diversos arranjos, no que tange às rotinas institucionais, às práticas pedagógicas, à formação de professores, à relação com as famílias, dentre outras questões, sempre visando garantir os direitos fundamentais à vida, à saúde e à educação de qualidade para milhares de crianças brasileiras em instituições coletivas de cuidado e educação. Portanto, em face deste cenário de incertezas, urge que se façam pesquisas com o objetivo de fomentar dados para o planejamento e elaboração de políticas e práticas organizacionais e curriculares, no âmbito dos sistemas educacionais e das instituições.

A NECESSÁRIA INTERSETORIALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA PANDEMIA

A base para a regulamentação das políticas de educação infantil está na LDBEN/96, que a reconhece como primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade “o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, art. 29). No artigo 30, desta mesma normativa, fica instituída a divisão desta etapa educativa em dois níveis: creches, ou entidades equivalentes, para crianças de 0 a 3 anos e pré-escolas, para crianças de 4 a 5 anos de idade, conforme a redação dada pela Lei 12.796/13 (BRASIL, 2013). No artigo 31, a LDBEN/96 trata da avaliação, que se dará no formato de acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, inclusive para o acesso ao ensino fundamental, sendo a carga horária, mínima, anual de 200 dias letivos, distribuídos em 800 horas, exigindo-se uma frequência de no mínimo 60% do total de horas. O atendimento nas

instituições deve ser de, no mínimo, quatro horas para o turno parcial e de sete para o integral (BRASIL, 1996, art. 31, incisos I, II, III e IV).

O artigo 208, da Constituição Federal (CF), foi alterado pela Emenda Constitucional (EC) 59/2009 (BRASIL, 2009), que tornou a educação básica obrigatória e gratuita, dos 4 aos 17 anos. Diante desta mudança constitucional, os familiares ficam na obrigação de matricularem seus filhos a partir dos 4 anos de idade e o poder público fica obrigado a garantir pré-escola para esta faixa etária. O direito subjetivo à educação, pública e gratuita, foi estendido para as crianças a partir dos 4 anos, cobrindo, praticamente, toda a escolarização básica. A Lei não contemplou a creche, que continuou excluída da obrigatoriedade legal e, conseqüentemente, milhões de crianças de 0 a 3 anos de idade, pertencentes ao segmento populacional mais vulnerável da sociedade, continuam tendo seu direito à educação vilipendiado. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo IBGE (2018) aponta que 39,9% das crianças de 2 e 3 anos de idade não frequentam a creche por falta de acesso, seja de vaga ou de instituição na localidade, na qual reside; entre as crianças de 1 ano este índice é de apenas 21,1%. Quando considerarmos os grupos de idade, a pesquisa ainda mostra que a escolarização das crianças de até um ano é muito baixa, apenas 12,5% destas frequentam creche no Brasil, situação que piora quando observamos o Nordeste, que apresenta apenas 4,6%. Segundo os dados da pesquisa realizada pelo IBGE (2018), a grande maioria das crianças que frequenta creche e pré-escolas no Brasil está na rede pública

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014, estabeleceu, na Meta 1, a universalização da pré-escola até o ano de 2016 e a ampliação do atendimento em creche, para, no mínimo, 50% das crianças de 0 a 3 anos. Dados da PNAD, realizada pelo IBGE (2018) indicam que em 2018, 34,2% das crianças brasileiras de 0 a 3 anos frequentavam creche e 92,4% das crianças frequentavam a pré-escola. Estes dados nos levam a inferir que a Meta 1 do PNE/2014, tanto da creche, como da pré-escola, não foi cumprida até o ano em destaque.

Observamos que os desafios na educação infantil, sobretudo para a creche, já existiam, muito antes da pandemia se instalar, no que tange ao acesso e à qualidade do atendimento. Diante do cenário de emergência em saúde pública, que assola o mundo e o Brasil, os desafios se intensificaram, isto porque 74,3% das matrículas na educação infantil são da rede pública, o que nos leva a inferir que as crianças matriculadas em creche são de famílias que podem estar, neste momento, desempregadas, as estatísticas apontam cerca de 14 milhões, atualmente. De acordo

com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990). as crianças e adolescentes, independentemente das circunstâncias, devem ser prioridade absoluta, no que tange à proteção e à garantia de seus direitos, sobretudo no atual cenário de emergência em saúde pública e de grave crise econômica.

A pandemia escancarou uma realidade que estava sendo naturalizada no Brasil, a profunda desigualdade social. Estima-se que em 2019, havia 20,6 milhões de crianças de 0 a 6 anos, sendo que 1 em cada 3, dessas crianças, viviam na pobreza ou extrema pobreza, lamentavelmente, a pandemia aprofundou essa triste realidade. Diante deste cenário de expressivas injustiças sociais, as famílias em situação de vulnerabilidade social precisam ser acolhidas, apoiadas em suas demandas, que são de caráter estruturante, como moradia, saneamento básico, alimentação, carecendo, inclusive de produtos para higiene e limpeza. Ademais, as mulheres que precisam trabalhar têm direito a espaços seguros e adequados para deixarem seus filhos.

Na situação atual em que as famílias brasileiras vivem, sobretudo as nordestinas, onde se concentram 22% da pobreza no Brasil, 36,8% estão em situação de extrema pobreza, com renda familiar *per capita* abaixo de 89,00 mensais (TOMAZELLI, 2020). É possível inferir o grau de exclusão, no que se refere a direitos básicos, como alimentação, saúde, moradia, educação, enfim, a bens e serviços básicos e fundamentais à sobrevivência das crianças e famílias. É oportuno o Manifesto do Grupo de Trabalho das Crianças de 0 a 6 anos, GT7, da Associação Nacional de Pós Graduação em Educação - ANPED, quando ressalta o papel de assistência das instituições de educação infantil para com as crianças e famílias mais vulneráveis neste cenário de pandemia

[...] 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 programas sociais que permitam a manutenção da vida. É fundamental identificar onde estão as crianças, em que situação se encontram, se seus familiares possuem suficiente renda, se as crianças estão em situação de risco - de vida, com ausência de garantia alimentar ou atendimento de saúde, interrupção de atendimento educacional especializado e suas consequências, abalos quanto ao equilíbrio emocional, dentre outras questões emergentes (ANPED, GT7, 2020, p.2).

No contexto pandêmico, as crianças são o grupo social mais afetado, em virtude da vulnerabilidade que lhes é intrínseca, sobretudo aquelas que vivem em situação de risco social, em comunidades urbanas e no campo, a exemplo das crianças ribeirinhas, indígenas, as que sofrem violências domésticas, dentre outras. Diante destas circunstâncias, é procedente que a família, o Estado e a sociedade sejam chamados a

proteger, integralmente as crianças, conforme estabelecido no artigo 227 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Para isto, é imperativo que se estabeleçam diálogos e articulações, especialmente entre os três entes federados: união, estados e municípios, para que se implemente uma política de estado, ampla para o cuidado e a educação das crianças em instituições de educação infantil e escolares. Lamentavelmente, o que estamos presenciando são discursos e práticas negacionistas, por parte do presidente da república, inclusive, construindo falsas narrativas sobre a eficácia das vacinas e sobre os protocolos sanitários, a exemplo das medidas de isolamento e distanciamento social, recomendadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), chegando ao cúmulo de judicializar ações dos governos estaduais e municipais.

Uma política pública que garanta os direitos fundamentais das crianças à vida, à saúde, à alimentação, à educação, enfim à proteção integral precisa, antes de tudo, de planejamento estratégico dos diversos setores apontados, envolve a questão dos recursos e a capacidade de diálogo dos atores envolvidos, para gerirem ações que garantam assistência às famílias e a proteção e promoção dos direitos das crianças, especificamente, à educação e ao cuidado, sem esquecer o diálogo com os profissionais, no que tange aos protocolos de saúde a serem observados e a garantia de condições de trabalho seguras e dignas no retorno das atividades presenciais.

O atual cenário é desafiador, pois exige medidas de proteção à vida, a saúde, à assistência social e políticas e estratégias de cuidado, as quais ultrapassam o âmbito das instituições de educação infantil. Ações isoladas não serão eficazes para proteger, integralmente, os direitos das crianças. A intersectorialidade ou articulação das políticas públicas para a infância não é novidade no Brasil. Desde os anos 90, com a aprovação do ECA (BRASIL, 1990), esta agenda está sendo pautada por pesquisadores da área e no MEC, através da Política Nacional de Educação Infantil, documento de 1994, elaborado pela Coordenação Nacional de Educação Infantil (COEDI¹), que apontava, em suas diretrizes, para a necessidade da articulação das políticas para garantir os direitos fundamentais das crianças, "a Política de Educação Infantil articular-se-á com as de Ensino Fundamental, Saúde, Assistência Social, Justiça, Direitos Humanos, Cultura, entre outras, para assegurar, nas instituições o atendimento integral as crianças [...]" (BRASIL, 1994, p. 41-42).

Quando ressaltamos a necessidade de políticas intersectoriais, estamos apontando para a necessidade de políticas e ações sociais, estratégias das secretarias de educação

¹ Órgão que coordenava a educação infantil no Ministério da Educação – MEC, ligado à Secretaria de Educação Básica.

e saúde, assistência social, conselhos municipais de direitos das crianças e tutelares, dentre outras organizações sociais, pois levando em consideração a especificidade desta faixa-etária, a assistência e o amparo devem ser garantidos, concomitantemente ao cuidado e educação das crianças. Todavia, é importante garantir que os conhecimentos, experiências, princípios e valores acumulados na área e presentes nas legislações, ao longo dos últimos anos sejam preservados nesse processo de interlocução entre os diversos setores da sociedade (CRUZ, MARTINS e CRUZ, 2021).

AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E O DIREITO DAS CRIANÇAS AO CUIDADO NO CONTEXTO DA PANDEMIA

É importante focar nossa atenção no objetivo da educação infantil, a partir da LDBEN/96: promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos, tendo como função o cuidar e o educar de forma indissociável. As crianças são sujeitos históricos e de direitos, produtores de cultura, que precisam ser vistos em suas singularidades e necessidades. Precisamos, enquanto educadores e sociedade civil organizada, reafirmar que a proteção dos direitos das crianças é prioridade absoluta, sobretudo, neste contexto de pandemia em que estamos vivendo. É menos importante que as instituições de educação infantil busquem preparar para a escola, cumprir calendário letivo. É mais importante cuidar das crianças, da sua saúde mental, acolher, valorizar suas culturas e dialogar com as famílias sobre as prioridades e necessidades mais urgentes.

Dalhberg, Moss e Pence (2003, p. 86) afirmam que as instituições dedicadas à primeira infância são socialmente construídas, “[...] o que pensamos serem estas instituições determina o que fazemos e o que acontece dentro delas”. Há diversas construções a respeito das instituições dedicadas à educação da infância, algumas são pensadas como *lócus* de produção de resultados padronizados e pré-determinados, ou até mesmo, como um local de negócio, cuja função é vender serviços, de acordo com as demandas do mercado. Outra visão, segundo os autores, trata-se de instituição como interventora da realidade de crianças menos favorecidas, a fim de formá-las /conformá-las em consonância com a cultura dominante. Neste caso, a instituição teria o papel de reprodutora de valores culturais vigentes. Há, ainda aquelas que se configuram como lares substitutos, modelo bastante enfatizado na Grã Bretanha e nos Estados Unidos, cuja função seria a de substituir os cuidados maternos, única alternativa viável para o desenvolvimento da criança, emergindo assim, a ideia de creche/pré-escola como *lócus* meramente assistencialista. Vale acrescentar que este modelo foi bastante destacado

aqui no Brasil, a partir das teorias da privação cultural, base para a educação compensatória, perspectiva vigente nos anos 70. O foco do trabalho nestas instituições constitui-se, sobretudo, na vigilância e controle das crianças, individualmente, e na preservação de sua integridade pessoal, por meio da formação de hábitos e atitudes.

Contrapondo-se a essas visões, Dalhberg, Moss e Pence (2003) acenam para uma perspectiva de instituição infantil como fóruns na sociedade civil, em que crianças e adultos participam juntos de projetos de importância social, cultural e política, cuja essência do trabalho está voltada para possibilitar às crianças vivenciarem a infância em toda a sua plenitude. Os autores utilizam como exemplo para ilustrar suas ideias, os modelos de instituições para a primeira infância de Reggio Emília, cidade italiana. Segundo estes autores, “[...] a instituição dedicada à primeira infância oferece uma pedagogia baseada nos relacionamentos, no diálogo e na ética do encontro” (DALHBERG, MOSS e PENCE, 2003, p. 105).

No contexto de pandemia, entendemos que a atuação das instituições de educação infantil deve ser, simultaneamente, complementar e diferenciada: cuidar e educar, através do diálogo com as crianças e famílias, utilizando-se de meios e plataformas digitais, quando possível. Segundo Cruz, Matins e Cruz (2021, p.148), nesse momento de pandemia, “fica ainda mais evidente a necessidade de um relacionamento amigável, solidário e respeitoso com as famílias, a fim de estreitar o contato e estabelecer um vínculo mais efetivo”. É fundamental que a educação infantil não perca sua identidade e as instituições de educação infantil assumam seu protagonismo, no que tange a sua função, que é fundamentalmente socializadora, na medida em que cuida, educa (MACÊDO e DIAS, 2018). Em alguns países da Europa, nos quais as instituições de educação infantil são concebidas a partir de uma perspectiva macrossocial, o cuidado e educação das crianças pequenas são compartilhados entre a família e o poder público, tendo em vista a concepção de cuidado infantil ser compreendida como abrangente e ampla, envolvendo, especialmente o âmbito familiar, questões de moradia, saúde, emprego e renda, dentre outras questões (HADDAD, 2002).

As práticas de cisão entre cuidar e educar são muitas vezes consequências, não apenas de concepções errôneas em relação à criança e ao seu desenvolvimento, mas, sobretudo, são fruto da ausência de políticas de suporte a esses sistemas, uma vez que se faz necessária uma profunda revisão de tais políticas, para que sejam implementadas concepções modernas de infância, de educação infantil, de criança, que reconheçam a amplitude das necessidades das crianças e, conseqüentemente, de suas famílias. O

atendimento à criança pequena configura-se como um campo abrangente, amplo, que impõe uma política global, voltada para a infância, tendo em vista a garantia dos direitos humanos, sociais e políticos das crianças. Campos et al (2020) destacam os direitos a serem respeitados no retorno das atividades presenciais

Direito à cuidados para a preservação da saúde e proteção contra a infecção pelo Coronavírus; b) Direito a um período de acolhimento e adaptação que lhe permita expressar seus sentimentos (angústias, medos, preocupações, alegrias) e suas reações a essa experiência de uma nova rotina; c) Direito a se sentir apoiada com a aceitação de possíveis mudanças observadas em seus comportamentos, habilidades e conhecimentos; d) Direito a ser tratada com afeto, compreensão e consideração especiais, levando-se em conta possíveis dificuldades enfrentadas em seu ambiente familiar no período de isolamento social); Direito a não ser submetida a situações que causem constrangimento, insegurança, intimidação ou cerceamento de movimentos que sejam inadequadas para suas características etárias de desenvolvimento; f) Direito a um ambiente educativo que lhe permita explorar, participar, brincar, expressar, conviver e conhecer-se; g) Direito a frequentar as instituições educativas, de ser apoiada e acolhida nelas, sem discriminação, no caso da própria criança ou algum membro de suas famílias ter sido vítima da Covid-19 (CAMPOS, et al, 2020, p.03).

Para se garantir os direitos elencados acima, são necessárias ações intersetoriais ou integradas de equipes multidisciplinares, de professores e técnicos da educação, psicólogos e assistentes sociais e profissionais do setor de saúde sanitária, conselhos tutelares, dentre outros. A reorganização dos tempos e dos espaços exigirá diálogo e reflexão sobre como o coletivo das instituições irá reorganizar as rotinas, sem violar os direitos das crianças à educação e das famílias trabalhadoras a um espaço de cuidado e educação para deixar seus filhos.

Neste cenário de pandemia e de pós pandemia, é fundamental considerar a aproximação entre as dimensões social e educacional nas práticas direcionadas às crianças pequenas. Em síntese, defende-se uma atenção conjunta às crianças e suas famílias, uma vez que as práticas de cuidado e educação se consolidam a partir de políticas macrossociais para a infância, incluindo a família, no que diz respeito às políticas de redistribuição de renda, de emprego, moradia, saúde e educação, dentre outras que se fizerem necessárias. Estamos diante de um grande desafio, considerando o modelo de Estado mínimo para as políticas sociais, adotado no Brasil, a partir dos anos 1990 e, atualmente, face ao projeto político econômico ultraliberal que se agrava mediante as medidas de austeridade fiscal, iniciadas em governos anteriores, mas aprofundadas neste momento, o qual tem apontado, como solução para ampliar o acesso na educação infantil a privatização, através da política de *vauchers* (CAMPOS e DURLI, 2021).

A precarização das políticas públicas no Brasil já vem acontecendo, sobretudo, a partir da aprovação da Emenda Constitucional 95, que congelou os investimentos da união nas áreas sociais, tendo como consequência o subfinanciamento e o desmonte das políticas públicas de saúde, assistência e educação. No cenário de pandemia, somando-se à crise econômica, o aprofundamento da precarização e consequente privatização da política de educação infantil é iminente. Em face desta realidade, concluímos que o direito constitucional à educação das crianças está ameaçado, tanto na sua concepção, quanto nos princípios, isto porque a Carta Magna brasileira afirma a educação como um direito de todos os cidadãos brasileiros e assegura os princípios da igualdade de acesso, permanência e gratuidade em estabelecimentos oficiais e qualidade, nos incisos I, IV e VII, respectivamente (BRASIL, 1988, arts. 205 e 206). O momento atual exige vigilância política e diálogo com os conhecimentos e princípios produzidos nas últimas décadas, tendo em vista a proteção dos direitos fundamentais das crianças à vida, à saúde, à educação infantil de qualidade, à alimentação, à dignidade, à cultura, ao lazer, dentre outros.

MATERIAL E MÉTODOS

Nossa pesquisa está alicerçada no enfoque metodológico qualitativo. Consideramos um estudo de caso, visto que a amostra é, proporcionalmente pequena, em relação ao número de municípios do Estado da Paraíba. Realizamos uma análise bibliográfica e aplicamos um questionário para a produção dos dados empíricos. O questionário, contendo 9 questões abertas, foi elaborado por meio do aplicativo *google forms*. Enviamos para grupos de *Whatsapp* formados por professores e para os *e-mails* das secretarias de educação. Após um mês, 18 pessoas devolveram o questionário respondido, cujo perfil sócio acadêmico passamos a descrever, de forma sucinta: 16 do sexo feminino e 2 do sexo masculino. Quanto a formação profissional, 15 são graduados e 3 estão na graduação. Residem em 8 municípios paraibanos: Campina Grande Remígio, Sumé; Solânea, Massaranduba; Serra Redonda e Ingá. Quanto à categoria profissional, são 9 professoras; 2 gestoras; 1 coordenadora pedagógica; 2 auxiliares de sala; 3 cuidadores; 1 secretário de Educação. Analisamos os dados através da estatística simples e da técnica de microanálise. Neste artigo, apresentamos a análise e discussão das 5 primeiras questões contidas no questionário.

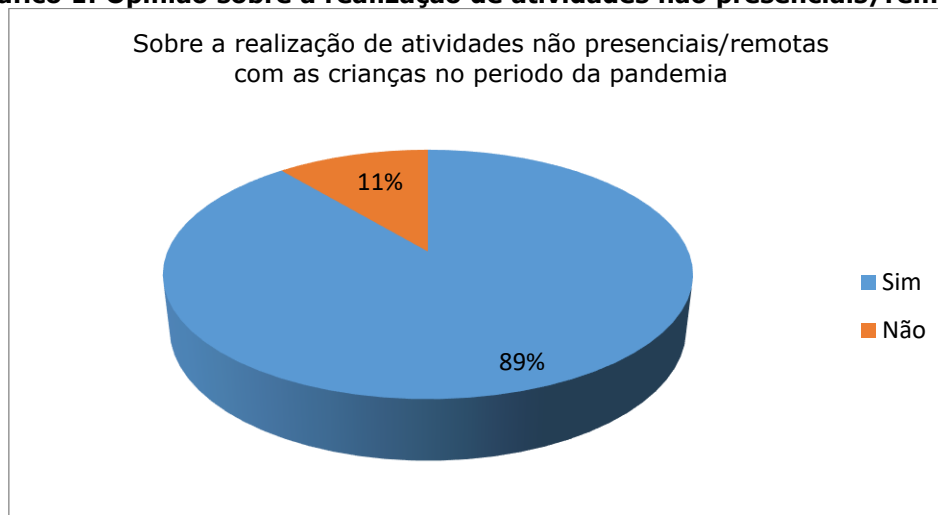
RESULTADOS E DISCUSSÕES

ATIVIDADES REMOTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Inicialmente, buscamos entender qual a opinião das/os professoras/es e/ou gestoras/es acerca da realização de atividades não presenciais, na educação infantil. A maioria das/os participantes respondeu que, mesmo diante de toda dificuldade das aulas remotas, essa seria a única forma de não atrasar o ensino de milhares de crianças da pré-escola, por isso, quase 90% das/os participantes concordaram com as atividades no formato remoto.

O termo ensino é inadequado, quando se trata da educação infantil, isto porque esta etapa educativa tem como objetivo o desenvolvimento integral das crianças sendo sua função social o cuidar e o educar, de forma indissociável (MACÊDO e DIAS, 2018). Rocha (1999) defende a possibilidade de desenvolver uma pedagogia da infância, cujo objeto de estudo são as próprias crianças, seus processos de constituição em diferentes contextos. Esta pedagogia transcenderia os conhecimentos didáticos, resultantes de uma ação pedagógica escolar. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) definem a educação infantil como etapa inicial da educação básica, aquela “[...] oferecida em creches e pré-escolas, às 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, p. 12). Portanto, considerar a educação infantil, apenas como atividade de ensino, na qual se ministra aulas, significa desconhecer ou diminuir a amplitude e a importância desta etapa educativa no desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade.

Gráfico 1: Opinião sobre a realização de atividades não presenciais/remotas



Fonte: arquivo pessoal das pesquisadoras

O parecer CNE/CP, nº 5 (BRASIL, 2020b), define que as atividades de ensino, não presenciais, mediadas, ou não, pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), precisam ter continuidade para se evitar: “retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e abandono” (BRASIL, 2020b, p.6). Além disso, persiste no documento, que a organização do calendário letivo, mesmo em situação de emergência sanitária mundial, precisa coincidir com o ano civil. A pressão sobre as/os professoras/es e gestoras/es e os argumentos têm origem no MEC, no CNE e, também nas escolas privadas, cujos proprietários estão receosos de perderem alunos/clientes.

É preciso ressaltar, que as normas e o discurso do CNE (BRASIL, 2020b) estão em sintonia com as orientações de organismos multilaterais internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e com atores nacionais, representados por grupos de empresários, com interesses políticos e econômicos ultraliberais, a exemplo do Todos pela Educação, Fundação Itaú Social e Lemann, dentre outros, além de intelectuais ultraliberais, conforme destacam Campos e Durli (2021). Tais organismos e atores políticos têm influenciado a legislação e as políticas educacionais no Brasil, sobretudo no CNE, representando interesses econômicos e concepções de educação mercantilistas. O discurso do CNE, nos diversos pareceres, centralizou a questão da interação das/os professoras/es com as famílias e as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), no tocante ao trabalho com os objetivos de aprendizagem, habilidades e competências, ficando em segundo plano o que foi construído e referendado pela comunidade acadêmica nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010),

sobre as concepções de educação infantil, currículo e de aprendizagem. Como afirmam Campos e Durli (2021), planejar e executar práticas pedagógicas para serem realizadas remotamente não é uma tarefa simples:

[...] organizar atividades a serem executadas “remotamente” pelas famílias com as crianças não significava meramente transpor propostas e/ou planejamentos pedagógicos do plano “real” para o “virtual”. Mais do que isso, a natureza mesma do ato pedagógico foi sendo modificada (CAMPOS e DURLI, 2021, p. 225).

Após 12 meses da implementação do ensino não presencial, nas instituições de educação infantil públicas, foi possível inferir, a partir dos dados, que a forma aligeirada de implementação, aliada a ausência de políticas estruturantes, no tocante ao acesso à internet, equipamentos eletrônicos, formação de professores, dentre outras questões, ampliou a precarização da educação pública e, conseqüentemente, a desigualdade educacional, já existente no Brasil e regiões. Para Costa e Nascimento (2020), mesmo com o ensino a distância², grandes são os desafios enfrentados por crianças e adolescentes, principalmente as crianças da Educação Infantil, que precisam do acompanhamento e auxílio das famílias para realizarem as tarefas que estão sendo cobradas pelas instituições e professoras/es, ademais, os problemas emocionais gerados por toda essa situação, além da falta de interação com as/os professoras/es e colegas. É fato que, diante de todo esse afastamento e o medo que cerca nossas vidas, vários problemas surgiram e afetaram todas as pessoas, sem distinção de idade ou sexo.

No contexto da pandemia é urgente a implementação de políticas que garantam os direitos fundamentais das crianças, de forma prioritária, exigindo, portanto, ações intersetoriais, que dialoguem entre si objetivando a proteção das crianças e famílias, socialmente vulneráveis. Haddad (2002) propõe um novo paradigma para a integração entre educação e cuidado infantil (ECI). Esse paradigma configura-se em um modelo que pressupõe, primeiramente, a superação da concepção de cuidado e educação como sendo apenas de responsabilidade privada da família, para um modelo, no qual a socialização da criança passa a ser, conseqüentemente, uma responsabilidade compartilhada entre o poder público e as famílias.

Quanto à formação continuada, cerca de 60% das/os participantes responderam que participaram de eventos de formação continuada, para a preparação dos profissionais de educação, visando as atividades remotas de ensino; 30% afirmaram

² Consideramos mais pertinente denominar de atividades remotas, isto porque, Ensino a Distância (EAD) é uma modalidade de educação prevista e regulamentada na LDBEN/96, enquanto que ensino remoto é um arranjo emergencial, utilizado, sobretudo, no contexto da pandemia.

não terem recebido nenhum tipo de formação para o exercício das aulas remotas e 10% não responderam. É imprescindível a formação continuada de professores, na situação de mudança repentina de ensino presencial para ensino na modalidade remota. Anteriormente a este cenário pandêmico, a formação continuada deve ser parte da política de educação infantil em todos os municípios, conforme a LDBEN (BRASIL, 1996).

Em todos os cenários educacionais, a formação continuada se faz necessária, não apenas no contexto da pandemia. Os estados e municípios devem investir na educação pública, porque a qualidade é um dos princípios da Constituição Federal, art. 6º. Demo (2007, p. 11) afirma que “investir na qualidade da aprendizagem do aluno é, acima de tudo, investir na qualidade docente”. A aprendizagem depende, sobretudo, da qualidade do ensino. Investir na formação de professores, em material didático, em estrutura física, rede de internet banda larga e equipamentos eletrônicos, sobretudo, neste contexto de ensino não presencial é condição fundamental para diminuir a desigualdade educacional, intensificada nestes últimos meses, em virtude da situação de pandemia.

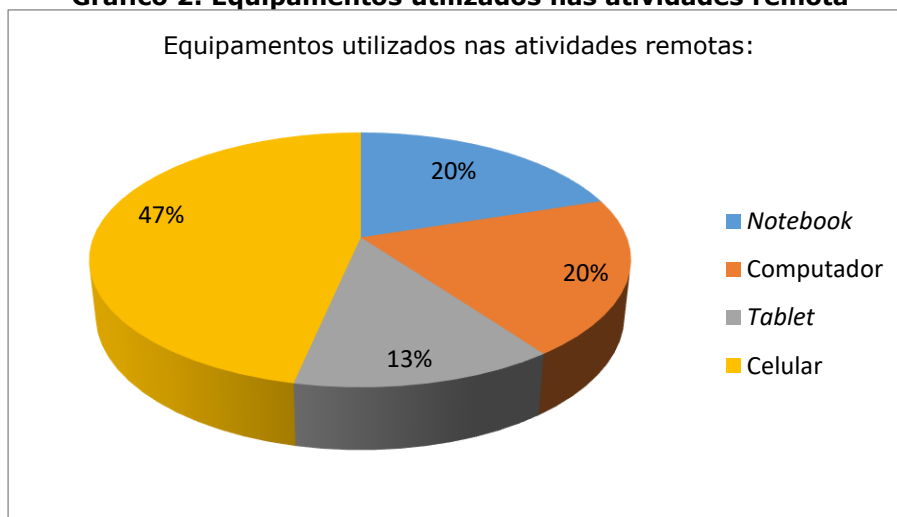
Outra pergunta do questionário foi sobre quais as orientações da secretaria de educação\gestão, no tocante às atividades pedagógicas, não presenciais. Em síntese, as respostas foram:

Atividades brincantes para manter o vínculo da criança e seus pares; trabalhamos com diário de atividades; com atividades simples, de fácil compreensão, para que aqueles que não têm acesso às orientações remotas, também possam ajudar seu filho a responder, ou pedir ajuda a alguém; fortalecer o vínculo emocional, porém tudo regado a muitas exigências, tudo muito burocrático; interações brincantes com as famílias; elaborar atividades simples e lúdicas para atrair e manter a atenção das crianças, fazer vídeos explicativos das atividades que sejam curtas, elaborar atividades e recursos extras (jogos, alfabeto móvel, etc) para as crianças; a orientação que temos é que seja através de brincadeiras, vídeos, músicas (Arquivo da pesquisadora -respostas do questionário, dezembro de 2020).

Observamos que a principal preocupação é manter o vínculo com as crianças, visto que a etapa da Educação Infantil tem como eixos as interações e brincadeiras (BRASIL, 2010), o que é relevante. Essa política exige que se garantam as condições objetivas para ser realizada, tanto da parte das/os professoras/es, quanto das famílias, além de se levar em consideração, que em um momento de pandemia, o maior valor a ser garantido é o da vida. A preocupação com as questões pedagógicas, neste momento, não deveria estar acima dos cuidados com a saúde mental e física das crianças, professores e famílias, considerando que as/os professoras/es estão no mesmo contexto.

A educação infantil e os demais segmentos educacionais precisaram se adaptar, rapidamente a utilização das TDICs. Diante do presente cenário, atualmente, possuímos diversos aparelhos que nos conectam ao mundo virtual, porém, os quatro mais utilizados para a realização de aulas remotas são: *tablets*, celulares, computadores e *notebooks*. Procuramos saber quais eram os equipamentos mais utilizados, para a realização das atividades não presenciais/remotas:

Gráfico 2: Equipamentos utilizados nas atividades remota

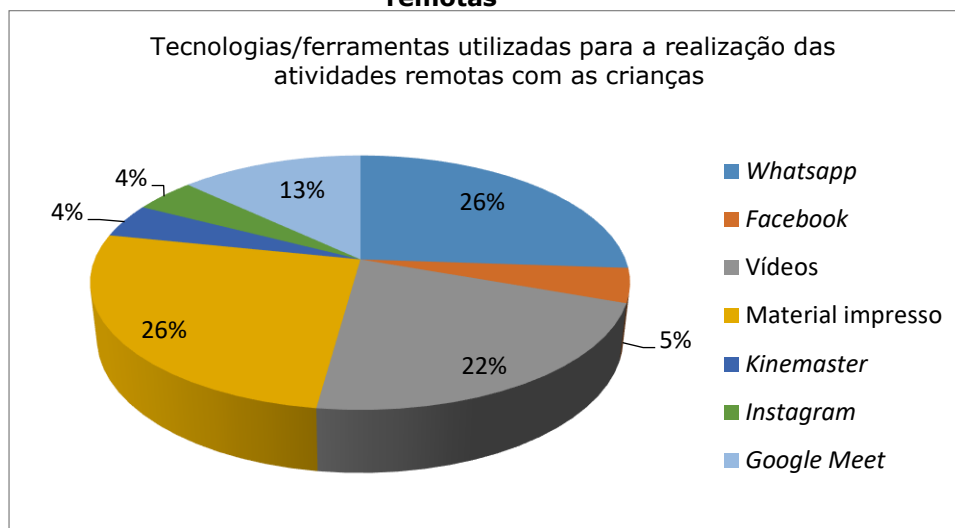


Fonte: arquivo pessoal das pesquisadoras

Como é possível visualizar no Gráfico 2, cerca de 47% afirmaram utilizar o celular para a realização das atividades de ensino não presenciais ou remotas. Dentre os quatro equipamentos, o aparelho celular, em geral, é o de menor valor no mercado, dependendo do modelo e marca. Os outros equipamentos descritos foram: computador (20%); *notebook* (20%) e o *tablet* (13%).

Procuramos saber, também, quais são os meios e/ou tecnologias utilizadas para a realização das atividades pedagógicas e/ ou interações remotas: *WhatsApp*, 26%; atividades impressas 26%; vídeos 22%; *Google Meet* 13%; *Facebook* 5%; *Instagram* 5%; *Kinemaster* 5%.

Gráfico 3: Tecnologias / Ferramentas utilizadas para a realização das atividades remotas

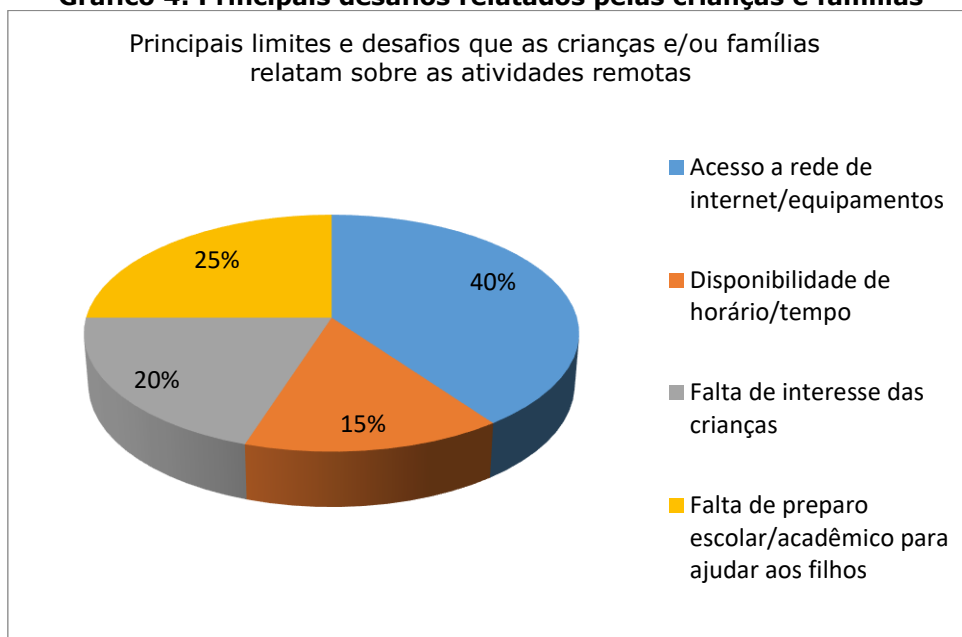


Fonte: arquivo pessoal das pesquisadoras

Foi possível constatar que as atividades impressas, entregues para as crianças, ainda ocupam uma alta posição, visto que muitas não possuem acesso à internet e nem tem aparelhos eletrônicos em suas residências. Ademais, quando têm pacotes de dados, estes são limitados. De acordo com Costa e Nascimento (2020, p.3), “[...] muitos têm sido os esforços em mitigar essa carência, através da disponibilização de material impressos encaminhados às crianças, sem acesso à *internet*.” As crianças que não possuem acesso à *internet* e não conseguem acessar as atividades *on-line* necessitam de outras estratégias, para serem incluídas nas atividades não presenciais, sobretudo as lúdicas, que visam garantir a interação e as brincadeiras, além dos vínculos afetivos. As atividades impressas não garantem as interações com os pares, com as professoras, as brincadeiras coletivas, dentre outras possibilidades.

Perguntamos quais os maiores desafios que as famílias e as próprias crianças relatam, no tocante à continuidade das atividades através da modalidade remota: 40% afirmaram que a maior dificuldade das famílias se constitui no acesso à *internet*; 25% destacaram a falta de preparo da família para realizar as atividades com as crianças; 15% apontaram falta de tempo das famílias e 20% a falta de interesse das crianças. Quando perguntados sobre o que as/os (participantes) apontam como maiores desafios das atividades remotas, 30% apontaram a falta de colaboração dos pais; 26,4% destacaram a falta de interação com a criança/ manter o interesse da criança; 30,4% apontaram a falta de suporte tecnológico e a falta de acesso à *internet*.

Gráfico 4: Principais desafios relatados pelas crianças e famílias



Fonte: arquivo pessoal das pesquisadoras

Diante da conjuntura atual, os desafios da educação infantil e do ensino fundamental se ampliaram. A maioria das crianças brasileiras é de baixa renda, portanto não tem acesso à internet banda larga e, também muitas famílias não têm tempo nem compreendem as propostas de atividades das crianças para ajudá-las. Ademais, o sofrimento psíquico, em virtude da mudança repentina da rotina, da perda de parentes, da falta de condições de sobrevivência e, principalmente a falta do contato físico e das interações entre os pares e os adultos intensificaram os desafios para as crianças. Neste sentido, a falta de interesse e/ou interação das crianças é compreensível: deixar de interagir, fisicamente com seus pares, professoras/es, dentre outros adultos, ficar isolado, trancado em casa, muitas vezes, até sofrendo violências, não brincar, produzir cultura, enfim, tudo é muito impactante e novo, portanto, exige outro olhar, outras perspectivas de cuidado e educação.

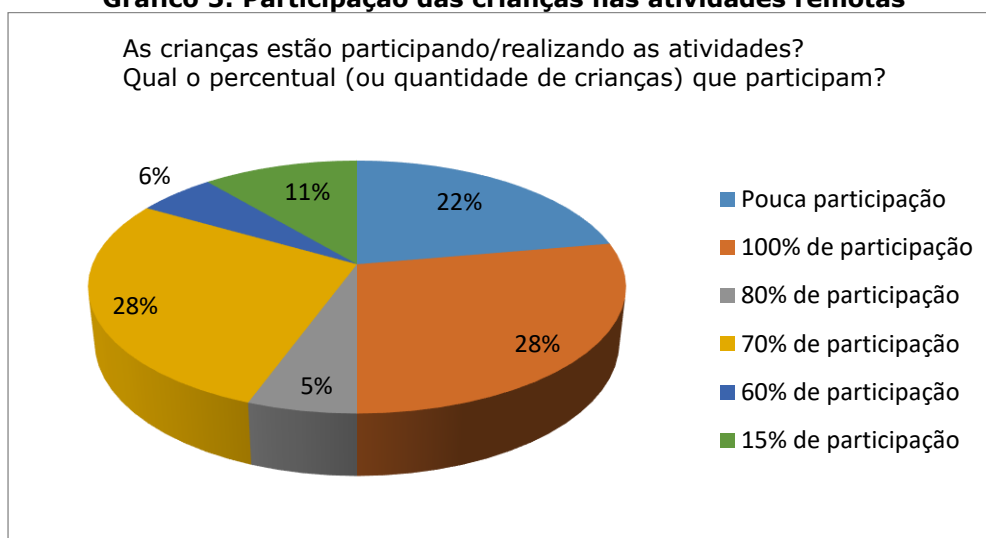
Macedo, Pessanha e Alencar (2020, p. 5) afirmam que a “escola e a família possuem funções próprias e distintas. Portanto, compreendemos não ser possível a reprodução, no ambiente familiar, de práticas vivenciadas na escola das infâncias.” A instituição de educação infantil possui sua especificidade e suas particularidades. Segundo a LDB/96, art. 29, a função da educação infantil é complementar a da família. “A relação estabelecida com as famílias é de complementaridade e não de transferência ou atribuição de tarefas que não lhes cabe” (CAMPOS e DURLI, 2021, p. 236). Todavia, compreendemos que a educação vem passando por um processo de grandes incertezas

e desafios e não é justo culpabilizar as vítimas, crianças, famílias e as/os professoras/es pelas condições precárias de acesso das crianças às atividades remotas e, também pela não realização das atividades impressas, em algumas circunstâncias.

A convivência das crianças em espaços coletivos de cuidado e educação tem uma grande importância no seu desenvolvimento integral. É nessa fase da vida que estes sujeitos, em interação com o mundo físico e social, têm a possibilidade de compreender a realidade a sua volta, de se inserir na cultura, de construir cultura, de ampliar suas experiências, a partir de suas múltiplas linguagens, e construir sua identidade e autonomia.

Apesar de todos os desafios, os dados evidenciaram uma participação das crianças nas atividades, entre 70 e 100%.

Gráfico 5: Participação das crianças nas atividades remotas



Fonte: arquivo pessoal das pesquisadoras

De acordo com os dados elencados no Gráfico 5, observamos que 28% das/os participantes afirmaram que 100% das crianças participam e realizam as atividades propostas; 5% das/os participantes afirmaram que 80% das crianças participam e realizam as atividades propostas; 28% das/os participantes afirmaram que 70% das crianças participam e realizam as atividades propostas; 6% das/os participantes afirmaram que 60% das crianças participam e realizam as atividades propostas; 11% das/os participantes afirmaram que 15% das crianças participam e realizam as atividades propostas; e 22% das/os participantes afirmaram que existe pouca participação das crianças.

Apesar da distância e da forma virtual de contato, as crianças gostam de interagir, de construir e manter vínculos com seus pares e professoras/es. Porém, elas

não devem ser obrigadas a participar das atividades remotas. O sofrimento pelas perdas de entes queridos e a saúde, física e mental, tanto das crianças, como das famílias e das/os professoras/es precisam ser reconhecidos e as políticas e estratégias para se mitigar os desafios devem ser discutidas e elaboradas no âmbito das ações intersetoriais. As políticas de saúde, educação e assistência, cultura, dentre outras precisam estar articuladas, sobretudo em uma situação de emergência sanitária. Sobre isso, Campos et al (2000) ponderam que,

Com efeito, as condições de vida precárias de grandes contingentes da população, que decorrem do alto grau de desigualdade social que existe em nosso país, vem se agravando com a crise econômica associada à pandemia, e as equipes de creches e escolas devem estar atentas à situação vivida pelas crianças no contexto de suas famílias e comunidades. Essa realidade reforça a necessidade de buscar uma articulação com outros setores, como a Assistência Social, para avaliar essas situações e buscar alternativas viáveis (CAMPOS, et al, 2020, p.8).

Para além da preocupação com a continuidade das atividades pedagógicas era/ é preciso se preocupar e ter ações concretas, direcionadas para garantir a sobrevivência das crianças, a sua saúde mental e física, buscar mecanismos para protegê-las, de todas as formas de negligência e violência, como consta no artigo 4º do ECA (BRASIL, 1990). A criança tem direito à proteção integral e a ser cuidada e educada (MACÊDO e DIAS, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou analisar as ações de secretarias de educação e de instituições de educação infantil, de 8 municípios paraibanos, no tocante às atividades pedagógicas não presenciais, no contexto da pandemia. Em nossas considerações finais destacamos, primeiramente que as crianças são vistas, ainda como esperança do futuro e a educação infantil como etapa preparatória/escolarizante, isto porque as/os participantes utilizaram em suas respostas utilizaram, recorrentemente, termos como: ensino, aula, dentre outros, os quais carregam uma concepção de educação infantil como mera antecipação do ensino fundamental. Outrossim, ao considerarem, que se as crianças não tiverem acesso às atividades remotas/não presenciais ficarão atrasadas, isso evidencia uma visão equivocada de que a criança só aprende pelo acúmulo de informações, que é um sujeito passivo e o desconhecimento da função social e do objetivo da educação infantil.

Constatamos, ainda, que os direitos, as necessidades e especificidades das crianças ficaram à margem dos pareceres e resoluções, dentre outros documentos dos órgãos normativos da educação nacional, pois as políticas intersetoriais e os

programas emergenciais criados para garantir a democratização do acesso às atividades remotas não se materializaram. As iniciativas existentes, em sua maioria, foram/são fruto de esforços das/os professoras/es e das famílias, ademais as atividades não presenciais, mediadas pelas TDICs, quando se concretizaram foram precárias e excludentes, inclusive as mediadas por outras tecnologias, a exemplo das impressas.

As/os professoras/es e gestoras/es, ao destacarem como desafio a não colaboração das famílias, a falta de interesse e de interação das crianças, ignoram ou deixam de fazer uma leitura mais ampla da realidade das famílias e das próprias condições de trabalho. É preciso salientar que não se pode cobrar das crianças e das famílias algo que não podem dar. Recomendou-se a continuidade das atividades pedagógicas, na modalidade remota, sem contrapartida em termos de condições de acesso e de estrutura física e material. A maioria das famílias brasileiras, sobretudo, as paraibanas, não têm recursos financeiros, nem tampouco, formação para assumir esse lugar de provedor e tutor da educação infantil dos filhos, pois grande parte não pode garantir a *internet* para as atividades remotas das crianças, não tem recursos para comprar os equipamentos eletrônicos necessários e, por fim, não tem tempo nem sabe como exercer esta nova função.

O posicionamento do CNE (BRASIL, 2020b), órgão que deveria exercer autonomia para deliberar sobre as orientações normativas para os sistemas de ensino, foi tardio e omissivo, ajoelhando-se perante a ingerência de atores políticos, representantes de interesses privatistas e financeiros do mercado educacional. Ao recomendar a continuidade das atividades na educação infantil, por meios digitais ou outros, sem considerar as condições de trabalho das/os professoras/es e das famílias e a singular forma de aprendizagem e desenvolvimento das crianças; como também, ao enfatizar que a mediação pedagógica deve ter como foco as interações com as famílias, além da observância da BNCC, deixa claro quais interesses e valores estão subjacentes às suas deliberações. São os interesses do mercado educacional, acima dos interesses públicos, isto porque, as escolas privadas não podem perder clientes. Ademais, os interesses das empresas que atuam no ramo das tecnologias precisam ser resguardados, além de outros interesses políticos e econômicos dos atores internacionais e nacionais, que têm disputado os recursos públicos e as concepções das políticas educacionais no país, sobretudo a partir do ano de 2016. Por fim, ignorou a especificidade da educação infantil, ao tratar, com a mesma régua, toda a educação básica, recomendando que as 800 horas aulas fossem cumpridas, a despeito da situação extraordinária e do impacto na saúde de toda a população, inclusive das crianças. Foi

preciso o Congresso legislar e retirar a obrigatoriedade do cumprimento das aulas para a educação infantil.

Em linhas gerais, no contexto da pandemia, somando-se à situação econômica das famílias, a precarização da política de educação infantil, para atender às necessidades das crianças e de suas famílias é iminente. Em face dessa realidade, as nossas considerações finais evidenciam que os direitos das crianças estão ameaçados. A Constituição Federal afirma a vida, a saúde, a alimentação, a educação, a dignidade, dentre outros, como direitos de todas as crianças e adolescentes brasileiras/os e assegura prioridade absoluta na garantia dos mesmos. Neste sentido, o momento presente e futuro exige um esforço dos poderes públicos e da sociedade, através de ações articuladas das diversas secretarias, conselhos de direitos, tutelares e instituições de educação infantil objetivando, em última instância, a proteção dos direitos das crianças. A educação infantil é uma política estratégica neste momento, pois tem como função o cuidado e a educação das crianças, visando seu pleno desenvolvimento, em parceria com as famílias. Diante desse grave cenário, provocado pela pandemia é, absolutamente necessário um esforço coletivo, ou seja, políticas intersetoriais, de largo alcance, a fim de defender, especialmente a vida de milhões de crianças brasileiras, através das ações de saúde, assistência, cuidado e educação.

Finalmente, no contexto da pandemia, tem predominado a lógica do lucro sobre a vida, no que tange às políticas educacionais, inclusive na educação infantil. Porém, à contrapelo da história, como disse Walter Benjamin (1987), é preciso que os movimentos sociais e as entidades sindicais resistam aos ditames privatistas e mercadológicos e pratiquem outras lógicas: a da inclusão, em detrimento da exclusão educacional; a lógica da educação como prática emancipadora e não como adaptação aos ditames do mercado; a lógica da vida sobre o lucro; a lógica do público, em detrimento do privado.

REFERÊNCIAS

ANPED. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Educação a distância na educação infantil, não!** 2020. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/manifesto-anped-educacao-distancia-na-educacaoinfantilnao>> Acesso em: 04 de jun. de 2020.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II**: rua de mão única. Trad. Rubens Rodrigues Torres filho e José Carlos Martins Barbosa. 1 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BRASIL. Lei nº 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.

Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 03 de jun. de 2020

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: Câmara Federal, 1988. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988>> Acesso em: 03 de jun. de 2020.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências. Diário Oficial da União. ano 1990. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf>>. Acesso em: 31 de mai. de 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação. Brasília. MEC/SEIF, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002610.pdf>>. acesso em: 03 de jun. de 2020.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 10 de nov. de 2021.

BRASIL. Emenda 59 de 11 de novembro de 2009 **acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União** [...] Brasília: Presidência da República Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 10 de nov. de 2021.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 01 de abril de 2020. **Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Diário Oficial da União, Brasília (DF), 2020a. disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>>. Acesso em: 08 de out. de 2021.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CP Nº 5/2020. **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19**. Diário Oficial da União, Brasília (DF), 2020b. Disponível em:

<Chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Ffinde>. Acesso em 12 de out. de 2021.

BRASIL. Lei nº14.040, de 18 de agosto de 2020. **Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, (DF), 2020c.

disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>>. Acesso em: 08 de out. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf >. Acesso em 08 de fev. de 2022.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, Diário Oficial da União, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18, 2009. Disponível em: <chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fcne%2Farquivos%2Fpdf%2Fces09_04.pdf&clen=94306&chunk=true> Acesso em: 20 de jun. de 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2017. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília (DF), 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf>. Acesso em: 29 de jul de 2021

CAMPOS, Maria Malta; et al. **Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais de crianças, famílias e educadores**. BRASIL: ANPED Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/para-um-retorno-escola-e-creche-que-respeite-os-direitos-fundamentais-de-criancas-familias-e>. Acesso em: 30 de jul. de 2020

CAMPOS, Roselane Fátima; DURLI, Zenilde. Infância Confinada: liturgias de escolarização e privatização da Educação infantil. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 221-243, jan./jan., 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79059/45382>>. Acesso: 25 de set. de 2021.

COSTA, Antônia Erica Rodrigues; NASCIMENTO, Antonio Wesley Rodrigues do. Os Desafios do Ensino Remoto em Tempos de Pandemia no Brasil. **ANAIS Congresso Nacional de Educação**, VII, 2020, Maceió - AL.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira; MARTINS, Cristiane Amorim; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. A educação infantil e demandas postas pela pandemia: intersetorialidade, identidade e condições para o retorno às atividades presenciais. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 147-174, jan./jan., 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79003/45379>>. Acesso em: 15 de nov. de 2021.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação infantil da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed. 2003.

DEMO, Pedro. É preciso estudar. In: BRITTO, A. M. **Memórias de formação**: registros e percursos em diferentes contextos. Campo Grande: EDUFMS, 2007.

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL. **Os primeiros anos nas suas mãos.** 2020. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/ptBR/biblioteca/primeiros-anos-suasmaos/?gclid=EAJaIQobChMIs5So6KaJ9AIVkL7ICh0XGwuhEAAYASAAEgIaaPD_BwE>. Acesso em: 10 de nov. de 2021.

HADDAD, Lenira. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, M. Lúcia de A. (org) **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002, p. 91- 103.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD.** Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=24772&t=o-que-e>>. Acesso em: 18 de jun. de 2020.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional de Saneamento Básico:** abastecimento de água e esgotamento sanitário, Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em:< <https://portalamm.org.br/pesquisa-do-ibge-analisa-situacao-do-saneamento-basico-no-brasil/>>. Acesso em: 30 de jul. de 2020.

JORNAL NACIONAL. **OMS reforça que medidas de distanciamento social são a melhor alternativa contra o coronavírus.** 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/03/30/oms-reforca-que-medidas-de-isolamento-social-sao-a-melhor-alternativa-contr-o-coronavirus.ghtml>> Acesso em: 25 de jul. de 2020.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de; DIAS, Adelaide Alves. Na creche, ao se educar, se cuida! In: DIAS, Adelaide Alves; AMORIM, Ana Luísa Nogueira de (orgs). **As crianças, suas infâncias e educação:** itinerâncias de 15 anos do núcleo de pesquisas e estudos sobre a criança. Curitiba: Appris, 2018, p. 25-42.

MACEDO, Nayara Alves; PESSANHA, Fabiana Nery de Lima; ALENCAR, Carolina Silva de. Escola da Pequena Infância e Alguns Paradoxos no Contexto da Pandemia da Covid-19. **Olhar de Professor**, vol. 23, 2020, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/jatsRepo/684/68464195019/68464195019.pdf>>. Acesso em: 12 de mai. de 2021.

OCDE. ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **A framework to guide an education response to the COVID-19 endemic of 2020.** Disponível em: <https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf>. Acesso em: 07 de jun. de 2020.

PARAÍBA. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução 120 de 07 de abril de 2020,** João Pessoa. Secretaria de Educação. disponível em: <<https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivodigital/doe/janeiro/abril/diario-oficial-15-04-2020.pdf>>. Acesso em: 04 de jun. de 2020

PARAÍBA. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Nota de esclarecimento sobre a educação infantil.** João Pessoa, 2020. Disponível em: < <https://cee.pb.gov.br/nota-de-esclarecimento-sobre-a-educacao-infantil/>>. Acesso em: 25 de mai. de 2020.

PRESS, France. **UNESCO**: metade dos estudantes do mundo sem aulas por conta da covid 19. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/03/18/unesco-metade-dos-estudantes-do-mundo-sem-aulas-por-conta-da-covid-19.ghtml>>. Acesso em 20 de jun. de 2020.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Campinas, 1999. 188 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas à Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. 1999.

TOMAZELLI, Idiana. **Nordeste fica só com 3% das concessões do bolsa família**. Estadão: Brasília. 03 de mai. de 2020. Economia e Negócios. online. Disponível em: <<https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2020/03/05/nordeste-fica-so-com-3das-concessoes-do-bolsa-familia.htm>>. Acesso em: 04 de jun. de 2020.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

EDUCAÇÃO INFANTIL: POLÍTICAS E PRÁTICAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA EM MUNICÍPIOS PARAIBANOS

Children education: policies and practices in the context of the pandemic in paraiban municipalities

Lenilda Cordeiro de Macêdo

Doutora em Educação
Universidade Federal da Paraíba
Professora Adjunta do Departamento de Educação
Universidade Estadual da Paraíba, Campus I
Campina Grande, Brasil
lenilda18@servidor.uepb.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-5718-3261>

Mariana Pereira de Souza

Ensino Médio
Universidade Estadual da Paraíba, Campus I
Curso: Licenciatura em Pedagogia
Campina Grande, Brasil
mariana.souza@aluno.uepb.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-5037-5789>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Rua João Silveira Guimarães, 105. Bairro: Itararé. CEP: 58411065 - Campina Grande, PB

AGRADECIMENTOS

A/os professora/es e gestora/es que colaboraram com este estudo respondendo ao questionário, através do aplicativo *google forms*

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: L. C. Macêdo e M. P. Souza

Coleta de dados: L. C. Macêdo e M. P. Souza

Análise de dados: L. C. Macêdo e M. P. Souza

Discussão dos resultados: L. C. Macêdo e M. P. Souza

Revisão e aprovação: L. C. Macêdo e M. P. Souza

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

FINANCIAMENTO

Universidade Estadual da Paraíba – UEPB

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão e Kátia Agostinho.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 22-11-2022 – Aprovado em: 06-02-2022