



EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO AMAZÔNICO: EXPERIÊNCIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Early Childhood Education in the Amazon context: experiences in pandemic times

Zilda Gláucia Elias **FRANCO**
Colegiado de Pedagogia
Universidade Federal do Amazonas
Humaitá, Brasil
zildaglaucia@ufam.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-1654-7102>

Eulina Maria Leite **NOGUEIRA**
Colegiado de Pedagogia
Universidade Federal do Amazonas
Humaitá, Brasil
eulinanog@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7725-6464>

Welton de Araújo **PRATA**
Programa de Pós- Graduação em Ensino de Ciências e
Humanidades - PPGECH
Universidade Federal do Amazonas
Humaitá, Brasil
weltonprata36@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3416-7496>

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo ●

RESUMO

Neste artigo, discutem-se as indagações e as experiências trazidas pela COVID-19 na Educação Infantil, no contexto do Município de Humaitá, sul do Amazonas. O texto aborda as legislações e as orientações referentes à Educação Infantil e à pandemia, as questões apresentadas pelos espaços que estudam a Educação das Crianças e as experiências desenvolvidas no município no que diz respeito ao currículo. Utilizou-se a abordagem qualitativa com questionário estruturado enviado à comunidade escolar por meio da plataforma Google Forms. Os resultados mostram que as escolas urbanas enviam atividades preparadas pelos professores e pelas professoras às crianças, por meio das redes sociais, na tentativa que a família envolva-se com o currículo escolar. Entende-se que muitos são os desafios e as reflexões nesse processo que abrange as crianças, as famílias, as atividades e os professores e as professoras; além disso, as especificidades da Educação Infantil impõem desafios próprios que exigem investimentos e esforços coletivos que rompam com as desigualdades.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Criança. Pandemia. Professores e professoras. Família.

ABSTRACT

In this article, the questions and experiences brought by COVID-19 in Early Childhood Education are discussed, in the context of the municipality of Humaitá, southern of Amazonas, Brazil. The text addresses legislations and guidelines related to Early Childhood Education and the pandemic, the questions presented by the spaces that study Children's Education and the experiences developed in the municipality with regard to the curriculum. The qualitative approach was used with a structured questionnaire sent to the school community through the Google Forms platform. The results show that urban schools send activities prepared by teachers to children, through social networks, and the family gets involved with the school curriculum. It is understood that there are many challenges and reflections in this process that includes children, families, activities and teachers; in addition, the specificities of Early Childhood Education impose their own challenges that require investments and collective efforts that break inequalities.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Child. Pandemic. Teachers. Family.

INTRODUÇÃO

Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que a fez tão importante.
Antoine de Saint-Exupéry

O texto extraído do livro *O Pequeno Príncipe* (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 72) descreve o laço afetivo existente entre o Pequeno Príncipe e a Rosa no enredo criado por Saint-Exupéry. A frase transparece que o que torna as coisas ou pessoas importantes é o cuidado, o amor, o carinho, o tempo que investimos nelas. Quanto mais cada um desses elementos estiver presente, mais importante ele se torna nas nossas vidas.

A necessidade de distanciamento social em decorrência da pandemia da COVID-19 levou à suspensão das atividades presenciais nas instituições educacionais. Nesse momento, todos, de alguma forma, estão adormecidos: as escolas e as crianças afastadas e a relação tão intensa entre professores e professoras da Educação Infantil e as crianças, em muitos lugares, inexistentes. O cuidado com a VIDA e o tempo necessário para que o cotidiano possa ser reorganizado em função das necessidades físicas, sociais e afetivas atuais retrata uma nova fase da Educação, da sociedade e um modo diferente de pensar e vivenciar as atividades na Educação Infantil.

As mudanças conseguidas em relação ao atendimento às crianças de 0 a 5 anos foram muitas. A Educação Infantil passou a ser vista como área do conhecimento, com a atuação de profissionais e de políticas públicas, por meio das quais a criança se torna o foco do processo educativo, tendo direito à educação formal. “Seja no movimento de mulheres, seja no movimento feminista, aparece desde logo a reivindicação por creche, reivindicação praticamente desconhecida até então” (ROSEMBERG; CAMPOS; PINTO, 1985, p. 96). Um longo processo de lutas, em que os movimentos sociais assumiram o protagonismo, destacam-se mães trabalhadoras, militantes dos movimentos sociais e também os pesquisadores da infância. As conquistas apresentaram-se e, destacamos, do ano de 1990, a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei No 8.069, de 13 de julho de 1990 –, que comemora, neste ano de 2020, 30 anos de ação.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996) –, no art. 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, n.p.), e, para

que esses aspectos pudessem ser alcançados, documentos, resoluções, planos e diretrizes foram criados em meio a debates e a reivindicações .

Foram publicados, também, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998); em 1999, a primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), por meio da Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999 (BRASIL, 1999); em 2006, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – PNQEI (BRASIL, 2006); em 2009, a segunda versão das DCNEI, por meio da Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009); em 2014, o Plano Nacional de Educação – PNE, por meio da Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, (BRASIL, 2014), que envolveu questões dessa faixa etária; em 2017, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017); em 2018, os atuais Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2018). Além disso, em meio à elaboração desses documentos, apontamos o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006; e, a partir de 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, que foi causa de uma batalha pela manutenção de suas ações neste ano de 2020.

Todos esses documentos norteiam e sustentam as ações das instituições em relação à Educação Infantil, o direito a uma educação de qualidade e que respeite as necessidades das crianças. Contudo, muitas vezes, o que está estabelecido nesses documentos não condiz com a realidade de muitas instituições de Educação Infantil, pela ausência da implementação dessas políticas públicas.

De acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009) o currículo para a Educação Infantil, é “[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico.” (BRASIL, 2009). O entendimento, proporciona respeito às especificidades das crianças dando importância à articulação das experiências e dos saberes das crianças com os conhecimentos historicamente produzidos.

Compreender a criança como um sujeito de direitos envolve vários aspectos importantes, dentre eles o profissional da educação capacitado. Aos professores e professoras recai uma responsabilidade educacional e social com o desenvolvimento integral da criança. Para isso, são imprescindíveis a formação inicial adequada e o plano de valorização desses profissionais, de forma a possibilitar sua participação efetiva no processo de elaboração, realização e avaliação de projetos educativos.

O processo educativo com as crianças deve levar em conta seu contexto de origem, a cultura, o acesso ao conhecimento e muitos outros aspectos. Em tempos de pandemia, como garantir esses direitos? Entendemos que não é suficiente oferecer assistência às crianças, mas que a elas sejam oportunizadas condições necessárias para que cresçam e aprendam com qualidade e justiça social.

[...] em relação à aprendizagem infantil considera que as habilidades para a criança discriminar cores, memorizar poemas, representar uma paisagem através de um desenho, consolar um coleguinha que chora etc., não são fruto de maturação, mas são produzidas **nas relações que as crianças estabelecem com o mundo material e social, mediadas por parceiros diversos** [...]. (OLIVEIRA, 2010, p. 5-6, grifo nosso).

Entendendo que as interações e as brincadeiras são eixos estruturantes do trabalho pedagógico com e para as crianças, o desenvolvimento dessas atividades por meios virtuais quebra o vínculo da comunicação, o contato com seus pares, a rotina do dia a dia na escola de Educação Infantil.

Diversas pautas em vários setores do nosso país caminhavam para estágios mais avançados, situações relacionadas à economia, às questões ambientais e à educação. Tendências já em curso nas políticas educacionais brasileiras relativas à Educação a Distância (EaD), fortemente marcadas pela lógica mercantilista, têm sido efetivadas de maneira intensa em função da pandemia da COVID-19. Uma lógica orientada por Diretrizes de organizações internacionais (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco, Banco Mundial, Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD) prima pela formação do trabalho capaz de aumentar a produtividade e a competitividade, projetar o país internacionalmente e prender investimentos estrangeiros.

Desse modo, o presente estudo tem como objetivo analisar a prática pedagógica dos professores e das professoras frente ao contexto da pandemia, considerando as orientações destinadas a essa etapa da educação e ao contexto amazônico.

EDUCAÇÃO INFANTIL E PANDEMIA

As escolas de Educação Infantil possuem função sociopolítica e pedagógica (BRASIL, 2009) conquista legalmente garantida após longos anos de luta, contemplando a guarda da criança, um elemento intrínseco ao funcionamento das instituições de Educação Infantil (KUHLMANN JR., 1998). Assim sendo, a concepção

de educação assistencialista passou por mudanças, tornando-se ambiente apreciado e procurado para que a criança possa construir conhecimentos, uma etapa da Educação Básica. No campo educacional, a prática desenha-se a partir dos saberes dos professores e professoras e de uma intencionalidade pedagógica. No contexto da Educação Infantil, é primordial que professores e professoras considerem os pressupostos básicos em seu fazer docente de forma a compreender a criança como um sujeito social, dando importância às suas manifestações espontâneas, preservando a identidade social de cada um, respeitando a singularidade, os direitos e o acesso ao conhecimento.

Nesse sentido, para a ação docente na Educação Infantil, torna-se indispensável valorizar cada fase do seu desenvolvimento, uma das mais complexas fases do desenvolvimento humano, em seus diversos aspectos: físico, psicológico, intelectual e social. Desse modo, a prática pedagógica deve ser compreendida por uma prática social de cunho histórico e cultural, que vai além da prática docente. Ir além envolve o planejamento pedagógico das atividades a serem desenvolvidas na Educação Infantil, de forma a considerar os aspectos do projeto pedagógico da instituição bem como suas relações com a comunidade escolar e a sociedade como um todo.

As relações na faixa etária das crianças da Educação Infantil perpassam por uma ação conjunta, da afinidade com o OUTRO e consigo mesma, favorecendo a construção “[...] sempre em resposta a uma alteridade. Mas tal noção vai além disso e abrange o social enquanto aparato histórico e ideológico, enquanto conjunto de normas, valores, representações” (OLIVEIRA, 2011, p. 22).

Em meio à pandemia da COVID-19, as informações, os decretos e a pressão por parte de muitos segmentos atingiram a mídia, chegando até a comunidade escolar. O que se ouvia era que as aulas seriam “dadas”, de forma remota, por meio da EaD, inclusive para a Educação Infantil. As orientações, os manifestos e as cartas dos órgãos ou das entidades que defendem os direitos das crianças, suas famílias e seus educadores e pesquisadores passaram a ser divulgados, enunciando um olhar mais cuidadoso para as escolas/as crianças.

A Rede Nacional Primeira Infância (RNPI), em carta dirigida ao presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE) – em função da proposta de alteração no Art. 8º do Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017, de modo a possibilitar a oferta de Educação Infantil na modalidade EaD, devido ao agravamento da crise sanitária que avança em nosso país com a propagação da COVID-19 –, descreve que a proposta não tem condições de atenuar as perdas trazidas pela paralização das atividades

desenvolvidas nesses espaços, “[...] uma vez que a educação das crianças de até cinco anos e onze meses é de natureza essencialmente interacional, como reconhecido e afirmado nas normas postas pelo próprio CNE” (RNPI, 2020, n.p.). Destaca-se ainda, na carta, que a proposta

[...] prioriza o número de dias letivos em detrimento das interações e brincadeiras, eixos estruturantes da Educação Infantil que, quando devidamente acompanhados por profissionais com formação específica – curso de pedagogia e habilitados para essa etapa da educação básica – podem criar condições para a promoção do desenvolvimento infantil [...].
Educação a Distância exige que as famílias disponham de equipamentos apropriados, o que não é realidade em grande parte delas, especialmente as mais pobres. Desse modo, a proposição de oferta de Educação Infantil na modalidade a distância, acentuará, ainda mais, as desigualdades sociais na infância e, conseqüentemente, na sociedade brasileira, dado que o acesso às tecnologias da informação e comunicação ainda não foram totalmente democratizados em nosso país [...]. (RNPI, 2020, n.p.).

Os pontos apresentados suscitam importantes reflexões no “chão” das escolas de Educação Infantil, as quais possuem dificuldades relacionadas à falta de equipamentos e de materiais pedagógicos básicos para a realização do trabalho com as crianças, quiçá à aquisição de equipamentos relacionados às tecnologias de forma tão súbita, precarizando ainda mais a proposição das atividades que integram as diferentes linguagens. Além disso, há a questão da orientação adequada para a realização dessas atividades em casa. O trabalho docente envolve formação específica na área, seus saberes muitas vezes “invisíveis” pela sociedade, construídos ao longo do percurso formativo, das trocas coletivas com seus pares e das trocas com as crianças (GOMES, 2009).

O posicionamento público do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib), frente à “Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da Covid-19”, não foi diferente, reiterando que traria “[...] implicações graves para creches e pré-escolas, para as/os profissionais que nelas atuam, para bebês e crianças pequenas, bem como para suas respectivas famílias” (MIEIB, 2020, p. 1). De acordo com o movimento,

[...] 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 [...].
As atividades propostas na minuta do Parecer, ainda que em caráter sugestivo, possuem forte teor escolarizante, não considerando a indissociabilidade das

experiências de cuidado e educação para o desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas. Nesse momento de distanciamento social, é preciso compreender que as crianças são sujeitos que produzem sentidos e significados sobre o mundo. Desse modo, compreendemos que toda e qualquer recomendação às famílias poderá ser direcionada para que adultos e crianças se relacionem de modo afetuoso, pautadas na escuta atenta e diálogo, e que, sobretudo, permitam que estes produzam saberes sobre as experiências que vivenciam durante o distanciamento social. (MIEIB, 2020, p. 1-2).

O manifesto intitulado “Educação a Distância na Educação Infantil, Não!”, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), elaborado com o apoio da coordenação do GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos, descreve “[...] a ilegalidade da proposta de implementação de atividades escolares remotas para crianças pequenas” (ANPEd, 2020, p. 1). O texto alerta aos profissionais da educação e às famílias sobre a impropriedade da modalidade nessa faixa etária, que, além de ser inadequada, não está prevista na LDB¹. O Manifesto ressalta, ainda, que a Educação Infantil depende de condições mínimas de qualidade que não podem ser garantidas por meio da transposição do que deve ser realizado presencialmente, para atividades remotas delegadas às famílias (ANPEd, 2020).

Muitas reflexões emergem desse contexto: para que ocorra a flexibilização e a exigência de se cumprir a carga horária do ano letivo, profissionais da área debatem e colocam que o papel da escola de Educação Infantil agora é acolher as famílias, ajudando-os a enfrentar o momento com seus filhos em casa e manter maior vínculo afetivo; e, também, que as atividades realizadas em frente à tela devem promover a passividade da criança e esta deve ser a protagonista das ações, por meio das brincadeiras, experiências e da interação dessas atividades com os familiares.

A família tem o importante papel de criar uma rotina para as crianças, proporcionar momentos de escuta, pois as crianças podem estar com medo e ansiosas. Pesquisadores da área, instituições ligadas à Educação Infantil, já citadas anteriormente, sugerem atividades cotidianas que podem ser estimuladas como brincadeiras, ajudar nos afazeres domésticos, cozinhar ou, até mesmo, imitar os responsáveis no trabalho que desenvolvem em casa/*home office*. Eles apontam,

¹ O uso da EaD tem respaldo na atual LDB – Lei Nº 9.394/1996, em seu Artigo 80, o qual estabelece que o “[...] Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, n.p.). No que se refere mais especificamente ao Ensino Fundamental, encontramos, no Artigo 32, § 4º: “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 1996, n.p.). Em relação ao Ensino Médio, o Artigo 36, § 11º, diz que: “Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento” (BRASIL, 1996, n.p.). **“Quanto [à] Educação Infantil, não foi encontrada, na atual LDB, nenhuma referência quanto [à] possibilidade do ensino a distância”** (MONTEIRO, 2020, p. 240, grifo nosso).

também, a importância do ócio nesse momento, do diálogo sem que sejam exigidas atividades impressas ou obrigatórias.

Ressaltamos, no entanto, que as realidades do contexto das famílias são diferentes. Há aqueles familiares que estão em casa, há os que precisam continuar trabalhando e, na ausência do espaço escolar, precisam deixar os filhos com parentes mais próximos àqueles que também estão em casa. O mais importante é que cada família encontre a melhor forma possível de estar próxima das crianças em um momento de tantas perdas, enfrentando a solidão que a pandemia provoca. Nesse sentido, a seguir, apresentaremos a metodologia utilizada para a realização da pesquisa, pensada especificamente para o contexto da pandemia e a Educação Infantil no município de Humaitá, que busca responder “Quais as propostas para a Educação Infantil em plena pandemia?”.

CAMINHO METODOLÓGICO

Neste trabalho, optamos pela pesquisa qualitativa, que consideramos a mais apropriada para o tipo de análise que pretendemos fazer, pois ela “[...] é rica em dados descritivos, é aberta e flexível e foca na realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18). Trata-se de um estudo de caso, que, segundo Yin (2001), busca entender fenômenos individuais que poderão inferir em outras realidades similares.

Em um primeiro momento, foram verificados a legislação e os documentos, apontados anteriormente, que orientam e dão diretrizes para o trabalho na Educação Infantil, as resoluções pertinentes, os estudos de instituições e de pesquisadores que atuam em defesa dos direitos das crianças e estão atentos para a temática em questão, a pesquisa em plataformas digitais que divulgaram artigos e informações a respeito do contexto da Educação Infantil e a pandemia. No segundo momento, foram coletadas informações da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Humaitá referentes às orientações dadas aos gestores e aos professores com relação ao trabalho em tempos de pandemia. Após a verificação desses dados, foi elaborado o questionário destinado aos professores, às professoras e aos responsáveis pelas crianças com o objetivo de colher impressões e subsídios da proposta do município com relação à Educação Infantil durante a pandemia para a análise e a organização desses materiais. Por fim, a apreciação dos “dados construídos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Com relação à análise dos dados construídos a intenção foi ultrapassarmos a simples descrição, de modo a valorizar o processo de elaboração e não apenas o resultado do processo. Para orientarmos-nos nesse procedimento, optamos pela técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1995) – análise das comunicações, dos conteúdos das respostas recebidas nos questionários e sua descrição, de referências que permitissem a dedução de conhecimentos relativos às condições de produção dessas mensagens.

Para que os dados da pesquisa pudessem ser elucidados e analisados à luz dos teóricos, foi utilizado, como instrumento, um questionário estruturado com questões abertas e fechadas, enviado aos professores e às professoras que trabalham com as turmas de Educação Infantil municipal, da área urbana da cidade de Humaitá², localizada no sul do estado do Amazonas (AM), à Secretaria de Educação e às famílias das crianças, por meio da plataforma *Google Forms*, objetivando ouvi-los a respeito do desenvolvimento das atividades da Educação Infantil realizadas de forma remota.

O estudo, em tempos de pandemia, restringe o estar mais próximo dos pesquisados. Assim, a busca por dados ocorre por meio das tecnologias. Contudo, nem todos têm acesso a elas, principalmente na região onde se encontra o município de Humaitá. Lá, o acesso à internet é caro e a conexão é muito ruim, com quedas frequentes. Aliada a essa questão, ainda temos o fato de que, em 2020, o serviço realizado pela Amazonas Energia é feito por meio de uma usina termoelétrica a diesel.

Dessa forma, buscamos acrescentar novos significados às discussões já existentes na mídia, em artigos acerca das atividades desenvolvidas em instituições de Educação Infantil, especificamente em Humaitá, no atual cenário de pandemia, de isolamento social em que as escolas estão fechadas e as crianças em casa. Buscamos estabelecer relações entre as orientações dadas pelas instituições envolvidas e a prática exercida no município que possibilitem novas reflexões aos gestores e aos professores e possam subsidiar novas pesquisas.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA

A diversidade e a realidade das escolas de Educação Infantil no Brasil são inúmeras. O Estado do Amazonas visto, na mídia, pelas suas belezas naturais, e, nos

² Os professores da Educação do campo informaram aos autores que somente as escolas de Educação Infantil da área urbana estavam encaminhando atividades de forma remota para as crianças.

últimos anos, com muita preocupação em função das questões ambientais e indígenas, abarca um povo acolhedor, mas carente pela não efetivação de políticas públicas básicas. O município sede da pesquisa é Humaitá, com 54.004 mil habitantes (IBGE, 2019). Humaitá é conhecida como a Princesinha do Madeira, em função da sua criação ter iniciado à margem esquerda do Rio Madeira. A população da região é formada especificamente por indígenas caboclos, pescadores quilombolas, camponeses, ribeirinhos, povos da floresta, assentados, pequenos agricultores, colonos, imigrantes e matrizes étnicas indígenas (FRANCO, 2018). Essa diversidade, que poderia contribuir para o fortalecimento dos laços culturais dos povos da Amazônia, na maioria das vezes, tem gerado grandes conflitos econômicos, políticos e sociais causados por grande destruição, tanto do meio ambiente como da própria população amazônica.

A ocupação ilegal de terras da União também faz com que grandes fazendeiros e especuladores continuem se apropriando de grandes áreas de terras e expulsando posseiros e ocupantes de áreas que simplesmente foram griladas. Esse é um dos artifícios mais poderosos de domínio e de concentração fundiária no Acre e em toda Amazônia (CPT-ACRE, 2017, p. 33)

O estado do Amazonas é considerado o mais indígena do Brasil. Segundo dados do IBGE (2010), ele possui uma população declarada indígena de 183.154 indivíduos, com grande parte vivendo em comunidades rurais e/ou terras já demarcadas. O “[...] estado do Amazonas possui 64 povos indígenas, com 29 línguas faladas, representando 20,6% da população indígena do país. Isso demonstra que o poder público precisa elaborar políticas públicas diferenciadas para atender às necessidades da região [...]” (NOGUEIRA, 2015, p. 44).

O município de Humaitá encontra-se em uma região marcada, como já apontado, por diversos conflitos, muitas vezes velados pelo poder público. Pequenos agricultores, assentados, ribeirinhos são expulsos de suas terras e/ou vivem no sistema de exploração semelhantes à escravidão. Os indígenas dessa região vivem situações de ameaças e de invasões de suas terras para a exploração, principalmente de madeira, o que ocasiona situações de graves tensões sociais.

Na região Norte há um devastador processo de invasão dos territórios, mesmo que já tenham sido demarcados ou até mesmo homologados. Em todo o país, a natureza está sendo dragada por madeiras, mineradoras, garimpeiros, grileiros e pelo latifúndio, mas a cobiça é ainda mais explícita sobre a Amazônia, expressa em projetos de exploração indiscriminada da terra e de todos os seus bens naturais. (PALOSCHI, 2018, p. 9).

Esse contexto tende a refletir-se no cotidiano das escolas, pois é comum presenciarmos atitudes e comportamentos preconceituosos em relação ao modo de vida do caboclo amazônico e dos indígenas, com poucas chances de elevar essas populações ao protagonismo cultural e econômico que, historicamente, contribuiu para a formação do estado brasileiro.

O município de Humaitá tem apresentado um novo panorama em relação à educação. Desde 2006, ele conta com a presença permanente da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com uma unidade acadêmica que oferece, anualmente, seis cursos de Graduação e dois cursos de Mestrado. Além disso, conta com a oferta de vários cursos de Graduação (licenciatura, bacharelados e tecnólogos) pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e algumas universidades particulares, além de um *campus* do Instituto Federal de Educação do Amazonas (IFAM), que tem contribuído na questão da educação na cidade. Atualmente, o município é responsável pela Educação Infantil e o Ensino Fundamental nas escolas urbanas e do campo.

De acordo com os dados enviados pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED de Humaitá³, a rede escolar municipal possui 71 escolas (que atendem as demandas da Educação Infantil-dos 3 aos 5 anos e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental- 6 aos 10 anos). Na área urbana, há seis escolas que atendem turmas da Educação Infantil, com o total de 1.461 matrículas; são 16 turmas da faixa etária do Maternal I; e 57 de Jardim I⁴ e Jardim II. Há 58 professores e professoras à frente das turmas (alguns possuem 20 horas aulas semanais e outros com 40 horas aulas semanais). Nem todos/as os/as docentes são efetivos, assim possuem contrato temporário que vai de março a novembro. O contrato temporário, além de promover a rotatividade muito grande dos profissionais, de retirar-lhes o direito a férias e ao 13º salário e outras questões envolvidas, coloca a angústia de não saber se terá trabalho no ano seguinte, quando poderão ter de reiniciar em um novo processo seletivo, além do vínculo que é quebrado quando começa o processo de construção e do entendimento da forma como vivem os sujeitos/comunidades acolhidas pela escola e suas necessidades curriculares (FRANCO, 2018).

Os dados das escolas localizadas no campo não foram disponibilizados, porém, de acordo com os estudos de Silva e Franco (2019), em 2018, 52 escolas tiveram

³ Dados enviados aos autores, em conversa via WhatsApp (no dia 3 de agosto de 2020) com a Coordenadora dos anos iniciais, a qual encaminhou o documento: Lista de Escolas Municipais Urbanas.

⁴ Nomenclaturas (jardins) que carregam consigo a concepção de que as crianças são "como plantinhas" que precisam ser nutridas e cuidadas. Proposta do alemão Friedrich Fröbel que intervém no protagonismo infantil na construção do conhecimento.

turmas/crianças na idade da Educação Infantil. Entre elas, foram identificadas 13 escolas com turmas denominadas seriadas da Educação Infantil, 41 que atendem a crianças em turmas chamadas multisseriadas. Contudo, não há informações da Secretaria de Educação sobre quatro escolas, como ocorre o funcionamento, se de forma seriada ou multisseriada. Em 2018, foram matriculadas 372 crianças na Educação Infantil nas escolas do campo (SILVA; FRANCO, 2019).

As distinções apresentadas anteriormente fortalecem uma visão negativa das escolas rurais, “[...] contribui para a naturalização do entendimento de que a solução para os seus problemas será alcançada quando se transformarem em escolas seriadas, seguindo o modelo predominante nos territórios urbanos” (HAGE; REIS, 2018, p. 81). Concepção hegemônica da educação que entende que as crianças possuem o mesmo desenvolvimento, estão na mesma etapa cognitiva e dessa forma devem aprender os mesmos conteúdos, pré estabelecidos, de acordo com o sistema, descaracterizando a oportunidade de agrupamentos por meio da proposta de Multi-idade (DA MATA, 2012).

A proposta da Multi-idade tem potencial para romper com alguns paradigmas da escola capitalista: seriação, hierarquização, padronização, classificação. O agrupamento de crianças de diferentes idades promove maior integração, troca de informações, negociação, ajuda, imitação, autonomia, amizade, responsabilidade, cooperação, cuidado, respeito às diferenças, diversidade cultural, trabalho coletivo. (DA MATA, p. 193, 2012).

O currículo deve ser pensado, organizado, de forma integrada e flexível, dialogando com a heterogeneidade das turmas, que se utilize de projetos, de temas geradores, contrapondo a composição hierárquica do currículo apresentado por meio da seriação (HAGE; REIS, 2018).

De acordo com o calendário escolar do ano corrente (2020), conforme informação enviada pela SEMED aos autores, as aulas no município tiveram seu início em 18 de fevereiro. Em 18 de março, foi homologado o Decreto Nº 056/2020-GAB.PREF., que dispõe sobre a Situação de Emergência na saúde pública do município de Humaitá-AM, em razão da disseminação do novo Coronavírus (2019-nCoV). O Decreto instituiu o Comitê Intersetorial de Enfrentamento e Combate ao COVID-19, suspendendo as aulas no âmbito da rede pública municipal (HUMAITÁ, 2020a).

Nesse período, a SEMED emitiu o documento *Orientações metodológicas para o desenvolvimento de atividades didáticas durante a Pandemia de Covid-19 /Ano 2020* (HUMAITÁ, 2020b). O documento propõe “[...] metodologias e sequencias didáticas que mantenham minimamente a relação afetiva e de aprendizagem das crianças das

creches e pré-escolas do município com seus professores e com o espaço escolar, que neste sentido não é apenas físico” (HUMAITÁ, 2020b, n.p.).

O documento recomenda que cada escola faça suas escolhas. No entanto, propõe, em sua metodologia:

A criação de grupos de WhatsApp pelo professor da turma com os pais dos alunos para:

1. Dar orientações sobre as atividades propostas;
2. Enviar vídeos, músicas, livros e documentos necessários para a realização das atividades em casa;
3. Tirar dúvidas e acompanhar por meio de chamadas de áudio e vídeo chamadas o desenvolvimento das crianças minimizando a distância física e geográfica que eles têm dos professores e da escola.
4. O professor deve fazer pelo menos 1 vez na semana um vídeo e postar no grupo para que a relação afetiva com seus alunos seja mantida, contar história, cantar uma música, falar sobre hábitos de higiene, alimentação, as brincadeiras, e outros temas ajudam a minimizar a distância física e geográfica do espaço escolar. (HUMAITÁ, 2020b, n.p.).

O documento propõe a metodologia, mas não explicita se os professores e as professoras possuem formação que atenda, mesmo que, minimamente, para desenvolver essas atividades ou se receberão qualificação que os auxilie. A internet no interior do Amazonas é bastante precária, o que dificulta a produção e a divulgação de muitos materiais produzidos pelos professores e pelas professoras. Além disso, muitas crianças não têm acesso permanente à internet, suas famílias não possuem poder aquisitivo suficiente para manter o acesso de forma constante, nem de imprimir o material. Segundo o Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina (OEMESC):

Seja em escala nacional ou mundial, apesar de todos os esforços empregados nestas ações, os sistemas de ensino têm esbarrado na fragilidade da educação. A pandemia evidenciou e lançou holofotes sobre as desigualdades, demonstrando o quanto ainda há por se fazer até que alcancemos um patamar de equidade no atendimento a educação - no caso específico do Brasil, fazendo valer o que rege a Carta Magna do País, que garante o acesso igualitário à educação como direito social. (OEMESC, 2020, p. 2-3).

As questões evidenciam a problemática da desigualdade socioeconômica vivenciada pela maioria da população brasileira que afeta diretamente o desenvolvimento educacional desses alunos.

As Orientações metodológicas para o desenvolvimento de atividades didáticas durante a Pandemia de Covid-19 também determinam:

Organização e montagem de apostila para os alunos que não possuem internet com atividades referentes ao primeiro e segundo bimestre de 2019 conforme proposta curricular para cada faixa etária.

1. As apostilas serão impressas na escola e entregue aos pais dos alunos.
2. Fica a critério da escola o envio de atividades a cada 15 ou 30 dias, pois “o contato com objetos aumenta o risco de contaminação do coronavírus” o envio de atividades semanais neste caso seria inviável.

A avaliação será processual e contínua, o acompanhamento pelo WhatsApp ajudará a identificar como está o andamento e realização das atividades, o recebimento das apostilas com as atividades realizadas pelas crianças durante a pandemia também ajudará nesse processo. (HUMAITÁ, 2020b, n.p.).

O item 1 apresenta o uso de apostilas a serem entregues aos pais. O município não adota apostilas produzidas por empresas especificamente destinadas à Educação Infantil, porém muitas escolas constroem esse material que é reproduzido e distribuído às crianças. O uso de apostilas fere os princípios fundamentais dessa etapa da educação: o brincar e as interações; elas restringem o espaço e as possibilidades de pensar e criar. Segundo Moura (2012, n.p.), o que as crianças mais carecem é “[...] explorar, experimentar, perceber, comparar, analisar, associar, organizar – habilidades essenciais para toda sua vida. [...] As crianças vão aprender muito mais se explorarem espaços, brinquedos, jogos, histórias e brincadeiras com colegas”. As atividades citadas podem ser realizadas em conjunto às famílias. Segundo a Fundação Carlos Chagas (FCC):

De fato, a situação imposta pela pandemia exige, de um lado, repensar os conteúdos e as práticas pedagógicas adaptadas para um contexto virtual e, de outro, requer discutir atividades avaliativas considerando a diversidade de situações e condições de vida em que se encontram os estudantes dos diversos níveis de ensino. Não se trata, apenas, de transpor práticas que antes eram feitas presencialmente para contextos virtuais (FCC, 2020, n.p.).

A escola, os gestores e as gestoras, os pedagogos e as pedagogas, os professores e as professoras das escolas municipais de Humaitá começaram a discutir sobre como organizariam as atividades para as crianças. No dia 11 de maio de 2020, as crianças da Educação Infantil passaram a receber atividades escolares, contrariando a legislação pertinente e as orientações de especialistas da área da Educação Infantil. Nesse cenário, propusemos uma pesquisa, em Humaitá, para a qual formulamos questões por meio da plataforma *Google Forms*, com o intuito de ouvir professores, professoras e as famílias a respeito do desenvolvimento das atividades da Educação Infantil de forma remota. A SEMED foi consultada por meio de um questionário enviado pelo WhatsApp e por *e-mail*.

Os dados apresentados aqui são apenas da realidade urbana do município. Poucas escolas do campo têm acesso à internet, e as famílias utilizam apenas os dados móveis do celular, quando o têm. Inicialmente, em conversa com os professores e as professoras das escolas do campo, identificamos que as escolas do contexto rural não aderiram às atividades remotas. Segundo o Professor A, “[...] a nossa realidade é muito diferente da cidade, nós não tivemos nem um dia de aula, nenhuma escola tinha iniciado o ano, algumas escolas tinham se reunido para fazer a semana pedagógica,

preparação, montagem do calendário interno". Com relação à internet, a Professora B revelou: "Não tem internet na escola nem na comunidade, temos que ir em outras comunidades próximas ou que tem internet para ver as mensagens da SEMED, da família e, às vezes, até ligar. Não temos impressora para imprimir atividades".

A Educação Infantil do Campo abarca a diversidade de povos e de populações que vivem nos territórios rurais do país. A Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008, do Conselho Nacional de Educação, estabelece diretrizes, normas e princípios para a Educação Básica do Campo, valorizando os modos próprios de vida e espaços, a cultura e a identidade das crianças (BRASIL, 2008).

A pesquisa obteve respostas de 18 professores e professoras e de 25 famílias, as que estiveram ao alcance da tecnologia. Assim sendo, destacamos, a seguir, importantes aspectos no que se refere ao papel e às responsabilidades dessas duas instituições (família e escola) e como elas lidam com a aprendizagem das crianças da educação infantil em tempos de pandemia.

Aspectos do ensino e da aprendizagem das crianças

Dados da pesquisa mostraram que 94,4% dos docentes que responderam à pesquisa são do sexo feminino. Todos(as) os(as) docentes possuem formação em nível superior, porém uma é Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas. A pesquisa de Silva e Franco (2019) demonstrou que os professores da área urbana possuem formação específica na área da Educação Infantil, muitos com especialização. De acordo com o Art. 62 da Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei Nº 9.394/1996:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 2013, p. 2).

Nesse sentido, há necessidade de formação na área para o trabalho com as crianças. A formação continuada é fundamental para que se incentive a leitura, a busca de conhecimentos, as reflexões e a troca de experiências.

Todos(as) os(as) docentes responderam que estão encaminhando atividades para as crianças. Quando questionados(as) se receberam formação específica para realizarem/encaminharem as atividades de forma remota, 82,4% respondeu não ter recebido nenhum tipo de formação na área. Informaram, ainda, que buscaram

informações na internet, alguns conversavam com os(as) colegas e trocavam conhecimentos. O restante disse ter recebido apenas orientações da Secretaria de Educação. Nessa perspectiva, é fundamental que os docentes recebam formação que lhes possibilite o desenvolvimento de capacidades como a fluência digital, para dar-lhes condições de modificar suas práticas pedagógicas, criar alternativas de uso, no âmbito didático, desses recursos. É importante conhecer e ter os recursos tecnológicos para o apoio ao estudo e à aprendizagem. Talvez seja esse mais um grande desafio do momento atual.

Quando perguntados(as) se possuíam internet em casa, 72,2% dos(as) docentes disseram que sim; os(as) demais utilizam os dados móveis do celular. A pesquisa mostrou que 52% das famílias utilizam a internet do celular. Pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), em 2018, aponta que 33% dos domicílios pesquisados não têm acesso à internet (NÚCLEO de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2019). O fato comprova-se no município de Humaitá, preocupando os professores e as professoras na preparação das atividades e às famílias no acesso ao material encaminhado.

O trabalho que é encaminhado para as crianças, conforme as orientações da SEMED, poderia utilizar as redes sociais por meio das quais as famílias tivessem acesso. Sobre essa questão, os(as) docentes informaram que 55,6% das famílias vão até a escola buscar as atividades impressas em horário agendado. As demais, 44,4%, recebem as atividades por meio do WhatsApp. Com relação a essa questão, 36% das famílias disseram receber as atividades via WhatsApp e 64% informaram que vão buscar as atividades impressas na escola. A diferença entre as percentagens refere-se à questão do número de respostas recebidas nos dois questionários.

A organização das atividades desenvolvidas pelos(as) docentes é realizada em casa, pois poucos vão até a escola em função da pandemia. As atividades são encaminhadas para as crianças a cada 15 dias. Os professores e as professoras relataram que utilizam o plano anual da escola, seguindo a programação já definida para o ano escolar, com orientações relacionadas à BNCC. As atividades são variadas e envolvem folhas impressas (com atividades de coordenação motora, pintura) e o lúdico, por meio de vídeos educativos da internet e brincadeiras. Eles(as) descreveram: "Estou usando vídeos com histórias, músicas e dança, palavra cantada, parlendas, desenhos, formação silábicas, números, Artes e datas comemorativas" (Professora H); "A maioria têm dificuldade com Internet, mas é contemplada com as atividades impressas" (Professora I). Dessa forma, entendemos que algumas famílias

vão buscar as atividades impressas em função de não ter como imprimir em casa e passar para as crianças realizarem. Os(As) docentes informaram, ainda, que sentem falta das crianças. Apenas duas relataram que possuem contato com as crianças pelo WhatsApp. Uma delas afirmou: “Alguns mandam vídeos para mim com sua conquista, tiram fotos, áudio cantando” (Professora C). Os demais docentes contam que só têm contato com o responsável.

As respostas apontam para a necessidade que a escola tem de realizar atividades com as crianças que dizem respeito ao planejamento já elaborado, em busca de cumprir com as normas já estabelecidas antes da pandemia, esquecendo que os familiares não possuem a formação para a orientação adequada das atividades para as crianças. Segundo o Manifesto da ANPEd (2020, p. 4): “Políticas que não podem ser improvisadas ou reduzidas a meras atividades conteudistas mediadas pela tecnologia, sob uma máscara de inovação”.

Quanto às atividades realizadas em casa, 96% delas ocorrem sob a orientação das mães, e 4% são os avós que acompanham as crianças. Sobre o tempo gasto, 68% das crianças demoram menos de uma hora para finalizá-las, o que é considerado suficiente por 56,5% das famílias. Sobre como realizar as atividades, 84% das famílias dizem ser de fácil compreensão, quando surgem dúvidas os professores explicam como fazer.

Ao pensarmos na aprendizagem e na avaliação do processo realizado, perguntamos aos professores e às professoras se eles(as) recebem de volta as atividades realizadas pelas crianças e se eles(as) devolvem com algum incentivo, se os objetivos em relação às atividades são atingidos. A maioria dos(as) docentes explicou que as atividades só serão corrigidas no retorno das atividades, de forma presencial, que as famílias não são orientadas a devolver em função da pandemia, porém eles(as) encaminham incentivos, deixam recados no WhatsApp. Sobre avaliação, a Professora H relatou: “*Como responder isso? Têm pais que falam que está difícil e outros que os filhos estão fazendo com tranquilidade. (Sem contato é impossível saber! Contato: professor e aluno.) O fato é que já estão pedindo a terceira apostila. Pretendo entregar até quinta...*”.

A avaliação na Educação Infantil é um processo de investigação e de reflexão do contexto educativo, a qual envolve criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico por meio da observação crítica e criativa das atividades propostas, da utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças, observando a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de

estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança, de documentação específica que favoreça às famílias conhecer e compreender o trabalho desenvolvido e à não retenção das crianças na Educação Infantil (DCNEI, 2009), processo que não há possibilidade de ser implementado de forma remota. Outro item importante que se destacou na pesquisa tem relação com a saúde dos professores e das professoras. Pesquisas já vem sendo disseminadas pela mídia mostrando o quanto o trabalho remoto tem afetado a saúde da população. Em especial, as áreas da saúde e da educação. Temos visto, lido e ouvido, nas redes sociais, o quanto os professores e as professoras estão inquietos(as), angustiados(as) e estressados(as). Quando perguntados: “Como tem sido sua rotina de trabalho? Como se sente?”, as respostas obtidas são preocupantes:

Cansada e, agora, preocupada com o retorno, pois eu peguei COVID-19 e estou em fase de recuperação, há um mês. Todos visam o cuidado com escola equipada e as crianças, professores não estão sendo valorizados como pessoas. (Professora B).

Sinto-me pressionada, muito estressante. (Professora C).

Com um pouco de dificuldade, sem preparo para gravar vídeos. (Professora D).

Muito complicado conciliar o cuidado com a casa, filhos, estudo, aulas remotas e trabalho em home office. (Professora E).

Às vezes frustrada por algumas crianças não participarem. (Professora F).

Parece que o trabalho é maior porque tenho que me adequar aos horários dos pais. A maioria ainda trabalha, então toda hora tem atividade sendo postada com a criança fazendo e eu tenho que ficar atenta a isso. (Professora J).

Sinto que deveria fazer mais pelas crianças, mas as dificuldades são grandes, devido a muitos pais não poderem responder ou poder termos uma aula diferente. (Professora K).

Na situação atual, me sinto perda, impotente e desamparada. (Professora L).

A precarização do trabalho dos professores e das professoras é anterior à pandemia: o salário recebido pelo tempo de dedicação às suas funções, principalmente daqueles que trabalham em mais de uma escola; a expansão do mercado educacional e o que a própria tecnologia oferece, pela compra de materiais didáticos apostilados que são reproduzidos pelos professores; a ausência de recursos pedagógicos, pressionando o desenvolvimento da ação pedagógica. A pandemia veio evidenciar ainda mais esses fatores e acrescentou a necessidade imposta de trabalhar em casa, em uma rotina desgastante, sem formação e material adequado, prejudicando sua saúde física e mental.

Ao perguntarmos às famílias: “Como tem sido a rotina do seu/sua filho(a) em casa? Ele sente falta da escola?”, as respostas foram unânimes em dizer que as crianças sentem falta da escola, dos colegas e da professora: “Sim. Sente falta, a rotina dele ficou em dormir, brincar, fazer a lição”. Uma das respostas mostra que as crianças também podem ser afetadas pela ansiedade; “Sim. Sente bastante falta, e

ela está até com alguns problemas de ansiedade por conta disso e da questão de ficar todo tempo em casa”. Poder proporcionar aos filhos uma rotina com atividades, leituras e brincadeiras pode tornar-se momentos importantes, que criam vínculos com os familiares e aprendizado com atividades domésticas, música e jogos.

A SEMED, no momento, está fazendo uma consulta à comunidade em função do possível retorno das atividades. Ela explicou que já está sendo organizado um plano de biossegurança e estão repassando aos gestores os procedimentos que o Estado elaborou para o retorno, previsto para setembro de 2020. Até o momento do fechamento deste trabalho, não se sabia o resultado da enquete e da decisão da Secretaria Municipal de Educação.

O ensino democrático, que tem em vista à formação de cidadãos críticos, sabedores dos seus direitos e deveres, que promova a autonomia, respeitando seu tempo de infância, suas especificidades, sua cultura, curiosidades e condição social são objetivos da Educação Infantil. Desse modo, cabe à escola alimentar relações educativas asseguradas em um espaço coletivo, que tem como sujeito a criança de zero a cinco anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dinâmica da Educação ocorre mediante a organização de vivências e de experiências que extrapolam atividades ou sequências correntemente denominadas didáticas e perpassam pelas brincadeiras, pelas interações sociais e pelas relações de educação/cuidado. O currículo da Educação Infantil é pensado como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte da sua cultura, das relações e das vivências que possuem.

No município de Humaitá, assim como em vários outros, em tempos de pandemia, procura-se, no formato de atividades remotas, “suprir” a necessidade da rotina nas escolas de forma presencial por meio de tarefas apostiladas entregues às famílias, vídeos e músicas enviadas pelo WhatsApp àqueles que têm acesso à internet, o que amplia a desigualdade social no acesso às informações. Defendemos que o acesso à internet é um direito fundamental, a exemplo dos direitos ainda não assegurados pela política pública municipal local, assim como a água potável, a rede de esgoto, a energia e o transporte.

A SEMED, as escolas e todos os envolvidos no processo retratado aqui, assim como as famílias, buscam, em um momento tão difícil para a cidade, com perdas imensas de muitos entes queridos, proporcionar atividades para as crianças, envolvê-las de algum modo, em uma tentativa de recriar em casa o ambiente escolar, muitas vezes sem perceber que o processo educativo requer muito mais do que essa transposição. Ainda há um caminho longo a ser percorrido para que a formação continuada de gestores da SEMED, de professores e de professoras da Educação Infantil possa ajudar a compreender como lidar com situações como essa, que proteja a criança dessa faixa etária.

"Se tu vens, por exemplo, às quatro da tarde, desde às três eu começarei a ser feliz" (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 67). A comunidade escolar espera ansiosa pela volta às aulas, pois há esse sentimento de saudade, de antecipação do reencontro. Contudo, esse momento deve ser planejado e carregado de cuidados e de direitos humanos fundamentais das crianças, das famílias, dos educadores e das educadoras para a preservação da saúde e proteção contra a COVID-19.

REFERÊNCIAS

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Educação a Distância na Educação Infantil, Não!**. 2020. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_anped_ead_educacao_infantil_abril_2020.pdf.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BRASIL. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 65, p. 1-2, 5 abr. 2013.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.
Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília: UNDIME, MEC, 2018. Disponível em: https://9ec4eda3-2bb1-4cc6-8750-d8ac2d8327a0.filesusr.com/ugd/2bfe97_7b99b49d40484d089b9cc62e7b9056ad.pdf.

BRASIL. **Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: Ministério da Educação, [2008]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf.

BRASIL. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 18-19, 18 dez. 2009.

CPT-ACRE. Comissão Pastoral da Terra do Acre. Dos Seringais de Ontem às Fazendas de Hoje. In: ARTICULAÇÃO das CPT's Amazônia. (org.). **Atlas de conflitos na Amazônia**. Goiânia: CPT; São Paulo: Entremares, 2017. p. 33-35. Disponível em: <https://cptnacional.org.br/downloads-2/send/76-publicacoes-amazonia/14066-atlas-de-conflitos-na-amazonia>.

DA MATA, Adriana Santos. Práticas curriculares na Educação Infantil: a aposta na multi-idade. **Revista Espaço do Currículo**, v. 5, n. 1, 11. 2012.

FCC. Fundação Carlos Chagas. **Educação escolar em tempo de pandemia**. Informe 01: Pesquisa: Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica. 2020. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2020/06/educacao-pandemia-a4_16-06_final.pdf.

FRANCO, Zilda Gláucia Elias. **Um olhar sobre as escolas localizadas no campo do Município de Humaitá (Sul do Amazonas)**: em busca da justiça curricular. 2018. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

GOMES. Marineide de Oliveira. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; REIS, Maria Izabel Alves. Tempo, Espaço e conhecimento nas escolas rurais (multi)seriadas e transgressão ao modelo seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, p. 77-91, jan./abr. 2018.

HUMAITÁ. **Decreto Nº 056/2020-GAB.PREF, de 18 de março de 2020**. 2020a. Disponível em: <https://acriticadehumaita.com.br/coronavirus-urgente-prefeito-de-humaita-decreta-situacao-de-emergencia-no-municipio/>.

HUMAITÁ. **Orientações metodológicas para o desenvolvimento de atividades didáticas durante a Pandemia de Covid-19**. 2020. Humaitá: SEMED, 2020b.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Amazonas: população**. 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/panorama>.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. Afonso. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, (Temas Básicos de Educação e Ensino). 1986.

MIEIB. Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. 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. **MIEIB**, 20 abr. 2020. Disponível em: <https://www.mieib.org.br/posicionamento-publico-do-movimento-interforuns-de-educacao-infantil-do-brasil-mieib-relativa-a-proposta-de-parecer-do-conselho-nacional-de-educacao-cne-sobre-reorganizacao-dos-calendarios-escolar/>.

MONTEIRO, Sandrelena da Silva. (Re)inventar educação escolar no Brasil em tempos da COVID-19. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, p. 237- 254, jul./out. 2020.

MOURA, Selma. Contra o uso de apostilas na Educação Infantil. **EBB**, 28 jun. 2012. Disponível em: <https://educacaobilingue.com/2012/06/28/apostilas/>.

NOGUEIRA, Maria Eulina Leite. **Currículo e diversidade cultural indígena no Amazonas: representações da escola Tenharin**. 2015. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

NÚCLEO de Informação e Coordenação do Ponto BR. (Ed.). **TIC Domicílios: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros – 2018**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. Disponível em: https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/12225320191028-tic_dom_2018_livro_eletronico.pdf.

OEMESC. Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina. **A Educação em Tempos de Pandemia: Soluções emergenciais pelo mundo**. Editorial de Abril, 2020. Disponível em:

https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/EDITORIAL_DE_ABRIL___Let_cia_Vieira_e_Maike_Ricci_final_15882101662453_7432.pdf.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. **Jogo de papéis**: um olhar para as brincadeiras infantis. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. **O currículo na Educação Infantil**: o que propõem as novas diretrizes nacionais? 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6674-o-curriculonaeducacaoinfantil&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192.

PALOSCHI, Dom Roque. As violências contra os povos indígenas tornaram-se chagas institucionalizadas. In: CIMI. Conselho Indigenista Missionário. **Violência contra os Povos Indígenas no Brasil** – Dados de 2018. CIMI – Conselho Indígena Missionário, 2019. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2019/09/relatorio-violencia-contra-os-povos-indigenas-brasil-2018.pdf>.

RNPI. Rede Nacional Primeira Infância. Carta aberta da Rede Nacional Primeira Infância dirigida ao presidente do Conselho Nacional de Educação. **RNPI**, 24 mar. 2020. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/carta-aberta-da-rede-nacional-primeira-infancia-dirigida-ao-presidente-do-conselho-nacional-de-educacao-2/>.

ROSEMBERG, Fulvia; CAMPOS, Maria Malta; PINTO, Regina Pahim. **Creches e pré-escolas**: década da mulher. São Paulo: Nobel: Conselho Estadual da Condição Feminina, 1985.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. Tradução de Dom Marcos Barbosa. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SILVA, Jéssica Freitas; FRANCO, Zilda Gláucia Elias. **Educação Infantil nas Escolas do Campo**: o atendimento no município de Humaitá, Sul do Amazonas. Relatório Final de PIBIC, Universidade Federal do Amazonas, 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTO AMAZÔNICO: EXPERIÊNCIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA
Early Childhood Education in the Amazon context: experiences in pandemic times

Zilda Gláucia Elias Franco

Doutora
Universidade Federal do Amazonas
Colegiado de Pedagogia
Humaitá, Brasil
zildaglaucia@ufam.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-1654-7102>

Eulina Maria Leite Nogueira

Doutora
Universidade Federal do Amazonas
Colegiado de Pedagogia
Humaitá, Brasil
eulinanog@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7725-6464>

Welton de Araújo Prata

Mestrando do Programa de Pós- Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades - PPGECH
Universidade Federal do Amazonas
Humaitá, Brasil

weltonprata36@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3416-7496>

Endereço de correspondência do principal autor

Rua Senador Fábio Lucena, 2004, CEP 69800-000, Humaitá, AM, Brasil.

AGRADECIMENTOS

À Secretaria Municipal de Educação, gestores, professores e professoras, pelas informações cedidas durante a realização da pesquisa.

Às famílias, que mesmo frente a tantas atividades diárias tiraram um tempinho para responder ao questionário enviado por meio do Google Forms.

À Universidade Federal do Amazonas e ao Programa de Pós- Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH que subsidiam as pesquisas realizadas pelos docentes e discentes.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) pelo apoio científico e econômico concedido ao pesquisador.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Todos os autores contribuíram substancialmente.

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

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

FINANCIAMENTO

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) pelo apoio científico e econômico concedido ao pesquisador. Bolsa de pesquisa concedida ao pesquisador Welton de Araújo Prata.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O trabalho foi escrito tendo como dados em pesquisa realizada em contexto de pandemia e não teve aprovação específica do comitê de ética, somente a autorização/aceitação de uso dos dados dentro do próprio formulário e ou questionário encaminhado aos pesquisadores. Os autores possuem outras

pesquisas relacionadas à Educação Infantil em andamento que se cruzam com a temática exposta neste artigo e assim se complementam.

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: 04-01-2021 – Aprovado em: 11-01-2021