







## A EDUCAÇÃO INFANTIL E DEMANDAS POSTAS PELA PANDEMIA: INTERSETORIALIDADE, IDENTIDADE E CONDIÇÕES PARA O RETORNO ÀS ATIVIDADES PRESENCIAIS

**Early childhood education and the demands posed by pandemic: intersectoriality, identity and conditions for resuming face-to-face activities**

Silvia Helena Vieira **CRUZ**  
Departamento de Estudos Especializados  
Universidade Federal do Ceará  
Fortaleza, Brasil  
[silviavc@uol.com.br](mailto:silviavc@uol.com.br)  
<https://orcid.org/0000-0002-3406-3005> 

Cristiane Amorim **MARTINS**  
Departamento de Estudos Especializados  
Universidade Federal do Ceará  
Fortaleza, Brasil  
[crisamorimufc@gmail.com](mailto:crisamorimufc@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0003-2797-2515> 

Rosimeire Costa de Andrade **CRUZ**  
Departamento de Estudos Especializados  
Universidade Federal do Ceará  
Fortaleza, Brasil  
[rosimeireca@yahoo.com.br](mailto:rosimeireca@yahoo.com.br)  
<https://orcid.org/0000-0003-2532-010X> 

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

### RESUMO

O artigo traz elementos relativos às exigências postas para a Educação Infantil pela pandemia da COVID-19. São evidenciadas demandas de maior coordenação e comprometimento entre as gestões dos níveis municipal, estadual e federal e de colaboração intersetorial envolvendo Educação, Assistência Social e Saúde, entre outros setores. Defendemos que, no planejamento do retorno, cada creche e pré-escola considere as crianças como prioridade e tenha como referência os princípios, conhecimentos e valores já construídos na área e expressos na legislação. Esse planejamento deve ser coletivo, para que todos contribuam e se responsabilizem pelas decisões. A clareza sobre a identidade da Educação Infantil deve guiar o diálogo com outras áreas e contribuir para a qualidade da educação de bebês, crianças bem pequenas e pequenas, garantindo os direitos desses sujeitos, de suas famílias e dos profissionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil. Pandemia. Intersetorialidade. Participação. Qualidade.

### ABSTRACT

This paper contains elements related to the demands placed on Early Childhood Education by the COVID-19 pandemic. Demands for greater coordination and commitment between municipal, state and federal levels as well as for intersectorial collaboration involving Education, Social Assistance and Health, among other sectors, have been evidenced. We argue that, in planning the return, each day care center and preschool should consider the priority of children and should have as a reference the principles, knowledge and values already built and expressed in the legislation. This planning must be collective, so that everyone may contribute and take responsibility for the decisions. Clarity about the identity of Early Childhood Education should guide the dialogue with areas and contribute to the quality of the education of babies,

toddlers and pre-schoolers. The rights of these subjects, their families and professionals should be guaranteed.

**KEYWORDS:** Early Childhood Education. Pandemic. Intersectoriality. Participation. Quality.

## INTRODUÇÃO

A humanidade enfrenta uma situação grave e, para a esmagadora maioria das pessoas, totalmente nova. O rápido avanço da doença provocada pelo novo coronavírus, a COVID-19, por todos os continentes do planeta, a transformou na pandemia mais temida e com efeitos mais dramáticos dos últimos 100 anos.

Nesse contexto, seguindo recomendações da Organização Mundial da Saúde – OMS, as principais estratégias para a diminuição do contágio foram o distanciamento e o isolamento social, o que levou à suspensão das atividades presenciais de todas as etapas, níveis e modalidades da educação. Assim, milhões de bebês, crianças bem pequenas e pequenas deixaram, abruptamente, de frequentar as suas turmas de creches e pré-escola. Essa mudança drástica no cotidiano desses sujeitos e de suas famílias também intensificou alguns antigos desafios enfrentados pela Educação Infantil, além de trazer novos.

Entre os velhos desafios está a relação com as famílias, um tema especialmente importante na Educação Infantil. Nesse momento de pandemia, fica ainda mais evidente a necessidade de um relacionamento amigável, solidário e respeitoso, a fim de estreitar o contato e estabelecer um vínculo mais efetivo. Essa é apenas uma das facetas do maior desafio que a Educação Infantil precisa enfrentar: encontrar formas de lidar com essa situação inusitada sem perder a sua identidade como etapa da educação que educa e cuida de bebês, crianças bem pequenas e pequenas<sup>1</sup>.

Acreditamos que, para que a identidade da Educação Infantil não se fragilize, é preciso que os princípios, conhecimentos e valores construídos pela área e expressos na legislação nas últimas décadas orientem as reflexões e decisões que precisam ser tomadas tanto no nível dos sistemas de ensino como no nível local. Portanto, a partir das orientações dos órgãos competentes, o conjunto dos profissionais que trabalha em cada unidade de Educação Infantil precisa planejar o retorno às atividades presenciais tendo como base a ideia de criança, o papel do professor, a concepção de currículo e a

---

<sup>1</sup> O foco aqui são as crianças matriculadas na Educação Infantil. No entanto, é preciso lembrar que uma parcela muito expressiva dos meninos e meninas brasileiros estão excluídos do direito à educação, especialmente as de até três anos de idade: em 2018, mesmo nas zonas urbanas, a taxa de atendimento em creche era de apenas 38,9% das crianças brasileiras nessa faixa etária (FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL, 2020).

função sociopolítica e pedagógica das instituições de Educação Infantil, trazendo demandas a serem respondidas pela gestão dessas unidades.

Ao mesmo tempo, a escola é convocada a se apropriar de conhecimentos e práticas de outras áreas que também se ocupam do bem estar dos meninos e meninas, a fim de lidar adequadamente com as variadas exigências que a pandemia coloca. Para tanto, são imprescindíveis, no contexto dos governos federal, estadual e municipal, a formulação e regulamentação de políticas que favoreçam a chamada intersectorialidade. No entanto, é no contexto e cotidiano de cada creche e pré-escola que a possibilidade de articulação de diferentes conhecimentos e práticas se efetiva. Reafirmamos que, nesse processo de necessário diálogo com outras áreas, a Educação Infantil precisa manter a sua identidade e assumir o protagonismo, indicando as suas próprias demandas e discutindo as propostas e orientações formuladas.

O presente artigo trata de maneira sintética dessas questões vividas na Educação Infantil nesse momento. Assim, procura contribuir para provocar reflexões acerca de variados aspectos que envolvem o desafio de educar e cuidar de bebês, crianças bem pequenas e pequenas em tempos de pandemia.

## **ALGUMAS DEMANDAS QUE A PANDEMIA TRAZ PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

A definição do objetivo da Educação Infantil, expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), já indica a complexidade intrínseca a essa etapa da educação: o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos, em complemento à ação da família e da comunidade. Na situação inusitada da pandemia da COVID-19, efetivar esse objetivo impõe a necessidade de repensarmos algumas dificuldades que esse campo tem enfrentado. Serão destacadas aqui apenas duas delas.

### **a) O planejamento e implantação de políticas públicas, envolvendo e comprometendo os diferentes níveis municipal, estadual e federal**

No Brasil, a Educação Infantil é responsabilidade prioritária dos municípios, muitos dos quais possuem sistemas de ensino próprios, com legislação específica voltada à criação, credenciamento e funcionamento das instituições. No entanto, conforme já estabelecido desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988), esse trabalho precisa contar “com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado” (Inciso VI do Artigo 30), assumindo a União o papel de “garantir equalização de oportunidades

educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios” (Artigo 211).

Considerando-se que muitos dos municípios brasileiros ainda enfrentam fragilidades no corpo técnico e problemas quanto aos recursos financeiros, essa cooperação tem sido imprescindível. No entanto, ela parece acontecer de forma pontual, associada a políticas de governos. Na verdade, o Estado brasileiro ainda não assumiu a educação e o cuidado das crianças brasileiras como uma prioridade, o que se traduz tanto na baixa cobertura na subetapa creche como na persistência dos vários problemas relativos à sua qualidade (estrutura física, equipamentos e materiais pedagógicos etc.).

Rosemberg (2006) atribui o fato do interesse público brasileiro focalizar mais as crianças maiores, adolescentes e jovens ao pequeno poder de negociação política de crianças pequenas e mulheres. Ela chama a atenção para o fato de que a grande disparidade nas condições de vida das crianças pequenas brasileiras é resultante não só da desigualdade na distribuição de renda, mas também do menor acesso aos benefícios das políticas públicas.

A definição de políticas públicas é um campo de grandes embates entre interesses divergentes e, no processo de definição das prioridades, há grandes diferenças de poder de negociação entre as áreas e entes federativos. No caso da Educação Infantil, vale lembrar que o poder político dos municípios é menor do que o dos estados.

No âmbito dos municípios, há também disputas e, a exemplo disso, Bassi (2011) aponta que a análise do financiamento da Educação Infantil “revela a insuficiência das fontes atuais de recursos para o financiamento da educação brasileira, e da Educação Infantil, em especial, e a urgência de uma redistribuição mais equitativa entre estados e municípios para atender aos direitos educacionais da população” (BASSI, 2011, p. 128). Consequentemente, para a efetiva diminuição das desigualdades entre os estados e municípios, advoga o maior investimento do governo federal e a adoção do custo aluno-qualidade para a promoção de uma educação pública de qualidade.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC), desenvolve vários programas executados nos estados e municípios que também representam aporte de recursos financeiros às redes de educação, mas ele tem diminuído bastante nos últimos anos. Como exemplo, o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância, recebeu, em 2014, mais de 500 milhões de reais, enquanto em 2019, esse valor foi reduzido a apenas R\$ 30 milhões.

A chegada da pandemia no nosso país, evidenciou um descompasso entre as diferentes esferas do poder público. O governo federal tem adotado uma postura de negação ou minimização da gravidade da COVID-19, defendendo, por exemplo, a quase inutilidade do isolamento social (posição com consequências trágicas, especialmente, para os mais pobres e negros) e que levou a uma forte tensão na relação com os governos estaduais que adotaram as orientações da OMS. O Supremo Tribunal Federal – STF determinou que governadores e prefeitos têm competência para decidir sobre quais devem ser as atividades essenciais, mas é notório que a falta de uma política integrada e entre as diferentes instâncias administrativas diminui as possibilidades de enfrentamento eficaz dessa situação.

No campo da educação, um dos sintomas dessa desarticulação tem sido a polêmica sobre a data de retorno às escolas. No Rio de Janeiro, por exemplo, a prefeitura, no início de agosto, autorizou a reabertura das escolas privadas, enquanto o decreto estadual ainda mantinha a suspensão de aulas até o dia 20 do mesmo mês.

No plano da elaboração de normas acerca das especificidades do funcionamento da educação, nesse momento de pandemia, seria necessária uma maior articulação entre os diferentes âmbitos. Portanto, que os conselhos de educação estaduais e municipais adotassem medidas e orientações tendo como referência as definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). No entanto, a Educação Infantil teve frágil ou equivocada incorporação nos documentos exarados tanto no âmbito federal como estadual. Vale registrar a forte reação causada durante a consulta realizada pelo CNE sobre a proposta de parecer acerca da Reorganização dos Calendários Escolares e a realização de Atividades Pedagógicas não presenciais durante o período de Pandemia da COVID-19 (BRASIL/CNE, 2020). Entre as diversas críticas ao documento figuraram: o papel atribuído às famílias e o tipo das atividades propostas (pré-estabelecidas, centradas quase exclusivamente na dimensão cognitiva do desenvolvimento das crianças e o seu foco na escolarização). Para o Parecer final, foram dadas várias sugestões, entre as quais o estímulo do diálogo frequente, acolhedor e respeitoso das redes, instituições e profissionais com as famílias dos meninos e meninas, e feitas diversas recomendações acerca dos cuidados necessários na preparação do retorno às atividades presenciais (MIEIB, 2020; BARBOSA et al, 2020). Várias entidades, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), também elaboraram um posicionamento contrário a muitos pontos da proposta. O texto final do Parecer CNE/CP nº 5/2020 ainda expressou de modo insuficiente as especificidades da Educação

Infantil e restou aos conselhos estaduais e municipais a tarefa de elaborar normas para orientar a educação de bebês, crianças bem pequenas e pequenas no contexto da pandemia.

Tais orientações foram apoiadas em conhecimentos e recomendações de diferentes áreas, principalmente da Saúde. Portanto, além de questões relativas à articulação entre os vários níveis de governo, são necessárias algumas observações sobre as relações existentes entre essas áreas, que precisam estar implicadas.

## **b) A necessidade de uma atuação intersetorial**

No plano das políticas públicas e no âmbito das próprias unidades que realizam esse trabalho, a educação de bebês, crianças bem pequenas e pequenas traz a necessidade de considerar outras áreas que também têm esses sujeitos como foco. Assim, um dos grandes desafios que se reafirma é o trabalho intersetorial da Educação com outras áreas, especialmente, com a Saúde e a Assistência Social.

Para Góes e Machado (2013, p. 629), no Brasil, as políticas sociais em geral têm evidenciado a ausência de ações integradas. Com base em Gaetani (1997), as autoras afirmam que “[...] as áreas de saúde, educação, assistência social, emprego, habitação, saneamento básico, entre outras” não se articulam, não se interagem, “não dialogam entre si e não se propõem a desenvolver um esforço institucionalizado e sistemático de compatibilização de ações e construção de sinergias e complementaridades”.

Romper com esta desarticulação implica que os diferentes profissionais assumam “atribuições partilhadas, ressignificando as relações de poder em prol de decisões e práticas intersetoriais que assegurem o acesso e a efetivação de direitos sociais” (COMERLATTO et al., 2007, p. 266). Assim, segundo Oliveira (2012), a intersetorialidade deve levar à potencialização da implementação de uma determinada política, obtendo-se melhores e mais amplos resultados. Para que isso aconteça é necessária uma mudança no plano da formulação das políticas públicas, pois, como afirma Comerlatto et al. (2007, p. 268), a intersetorialidade constitui-se: “numa nova forma de trabalhar, de governar e de construir políticas públicas, que possibilite a superação da fragmentação dos conhecimentos e das estruturas sociais a fim de produzir efeitos mais significativos na resolutividade desses problemas”.

No contexto brasileiro, o trabalho intersetorial é um desafio bastante complexo. Como relata Oliveira (2012), pesquisas realizadas em várias áreas, como Educação, Serviço Social, Sociologia, Saúde e Direito indicam que a intersetorialidade entre as

políticas sociais exige, entre outras condições, a delimitação das interfaces entre elas e a elucidação acerca das relações entre as ações realizadas.

Até a promulgação da LDB (BRASIL, 1996), grande parte da oferta de vagas em creches e pré-escola era realizada por órgãos da Assistência Social. No entanto, quando esse atendimento foi transferido para órgãos ligados à Educação (processo longo e complexo), essa origem não redundou em ações articuladas e permanentes entre essas áreas, visando o bem estar das crianças.

A dimensão e a persistência do desafio de um trabalho articulado da Educação com diferentes áreas são constatadas por Rosemberg (2006, p. 51-52): “as políticas públicas para as crianças pequenas são fragmentadas (CAMPOS *et al*, 1992), estando dispersas entre os órgãos federais, estaduais e municipais de educação, bem-estar social, saúde e de direitos da infância”.

No citado livro de Maria Malta Campos (1992), um marco na bibliografia brasileira sobre políticas públicas relativas à educação de crianças, as autoras chamam a atenção para o fato de que

[...] qualquer instituição que atenda as crianças de 0 a 6 anos estará, de maneira mais ou menos satisfatória, desempenhando duas funções:  
- educacional, no seu sentido amplo, que responde às necessidades do desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida;  
- guarda, complementando os cuidados com a criança fornecidos pela família, atendendo às necessidades dos pais que trabalham fora de casa, entre outras. Acrescidas a essas, pode-se também mencionar a função assistencial, **em relação àquelas faixas mais empobrecidas da população** [...]. (CAMPOS *et al*, 1992, p. 106, grifos nossos).

Tais funções, sempre fundamentais, não podem ser negligenciadas nesse momento, em que milhões de bebês, crianças bem pequenas e pequenas não estão podendo frequentar suas creches ou pré-escolas. Assim, mesmo considerando a necessidade de redobrar os cuidados relativos à saúde, não é possível negar que as crianças das famílias mais pobres e que enfrentam condições de vida extremamente precárias têm necessidades urgentes que as instituições de Educação Infantil poderiam (e, no nosso ponto de vista, deveriam) acolher, expressando o seu compromisso com a educação e cuidado desses sujeitos

Certamente, o sistema escolar não pode atender todas as demandas sociais e as instituições educativas já realizam orientações e encaminhamentos das crianças e famílias para os atendimentos dos setores da saúde, da assistência social e do poder judiciário, entre outros. Isso é necessário, mas, além de contar com iniciativas dos próprios profissionais, tais ações precisariam estar apoiadas numa articulação institucional. Concordamos com a afirmação de Inojosa (2001, apud OLIVEIRA, 2012,

p. 9, grifos nossos) de que “numa perspectiva sistêmica, no mínimo, os sistemas educacional, de saúde e de assistência social deveriam articular-se **institucionalmente**, através de vias eficazes”, pois isso pode potencializar a garantia do direito à educação.

Campos (2003) alerta que a abordagem dos problemas sociais não deve ser marcada pelo que Fitoussi e Rosanvallon (1997) consideram as três grandes perversões da política moderna: a confusão da política com os bons sentimentos, o gosto pela política espetáculo e a simplificação dos problemas. Portanto, essa abordagem precisa considerar as características fundamentais do contexto brasileiro, ao contrário de programas de combate à pobreza que podem dar a falsa ideia de que estão lidando com o problema, quando, de fato, trata-se de medidas pontuais para as consequências brutais do perverso modelo econômico (CAMPOS, 2003). Segundo a autora, apesar de tais programas não terem grande impacto real, possuem forte apelo público e, mesmo com baixo investimento, ganham rápida e grande visibilidade, ao contrário dos grandes investimentos na educação, que, para grande parte da população, são perceptíveis apenas a longo prazo.

Oliveira (2012) aponta os programas Segundo Tempo e Saúde na Escola como exemplos de iniciativas que tiveram a escola como base material e não representam um verdadeiro trabalho intersetorial. Além de problemas relativos à própria concepção, pelo governo central, desses programas, há também grandes dificuldades que precisam ser enfrentadas no nível municipal, onde eles se concretizam. Como apontam Góes e Machado (2013, p. 629), “tais políticas sofrem com as tensões e disputas locais decorrentes de divergências de interesses de grupos e de classes sociais” e estão sujeitas ao problema da descontinuidade administrativa.

Vale destacar que ações intersetoriais envolvendo as áreas da Saúde e da Educação, tão reclamadas neste momento de pandemia, deveriam ser usuais e previsíveis, pois ambas trabalham com as pessoas e têm o objetivo comum de propiciar o seu desenvolvimento pleno e bem-estar. Assim, como afirma Santos (2005, p. 38), “não é difícil concluir que estes dois campos potencializariam suas ações se buscassem trabalhar em parceria, de forma intersetorial”.

Segundo Nobre (2003, apud SANTOS, 2005, p. 39), no campo da Saúde, a possibilidade de trabalho coletivo, inter e multidisciplinar, envolvendo outros setores sociais “vem sendo debatido com maior força desde o surgimento do atual modelo assistencial de Vigilância à Saúde, criado a partir das significativas mudanças de reorganização da gestão dos serviços de saúde no Brasil”. Essa possibilidade é fruto de



uma história na qual houve modificações profundas de concepções acerca da saúde da população e das responsabilidades do Estado em relação a ela.

Nessa história, vale destacar que a atuação de sanitaristas durante o Estado Novo expressou uma posição nitidamente vertical e autoritária que essa área imprimiu na sua relação com a população, considerada apenas receptora de seus conhecimentos (SANTOS, 2005). Nesse contexto, não eram consideradas as reais condições de vida da população e as suas conexões com os hábitos adotados, tornando apenas as pessoas responsáveis por eles. Para Vasconcelos (1997, apud SANTOS, 2005), tal postura tem persistido e ainda é perceptível na relação dos profissionais de saúde pública com a população, marcada não só pelo objetivo de orientá-la como de “educá-lo”, sem contribuir para a consciência das pessoas acerca das suas injustas condições de vida, relacionadas com as questões de saúde.

Na mesma direção, Santos (2005, p. 55, grifo nossos) aponta que, na ditadura militar, a parceria da Saúde com a Educação se dava em “dois tipos de ações 1) a **imposição** de valores, tidos como higiênicos; e 2) intervenções médicas nos corpos individuais”.

É evidente que, num trabalho intersetorial efetivo, é preciso superar essa postura e construir uma interlocução respeitosa, de escuta e troca com a Educação. Nesse sentido, um componente importante é a existência de uma proposta educacional clara e consistente que oriente as demandas da Educação em relação aos demais campos e seja capaz de indicar a eles as suas possíveis contribuições para a consecução de seus objetivos. Assim, nesse momento de crise sanitária, é bastante atual a posição de Oliveira (2012, p.13, grifos nossos):

A intersetorialidade, no sentido de integração e articulação das políticas para alcance de um objetivo comum, através da criação de consensos nas instâncias deliberativas e com forte **participação dos representantes do setor educacional**, pode potencializar as ações que objetivem o desenvolvimento da qualidade na educação.

Para a interlocução com outras áreas e políticas sociais, que contribua efetivamente para a qualidade da educação de bebês, crianças bem pequenas e pequenas, é indispensável que a Educação Infantil (e cada creches e/ou pré-escola) tenha bastante clareza sobre os seus objetivos e meios para os alcançar. Assim, será possível identificar quais outros saberes e práticas precisam ser apropriados. Nesse sentido, apontamos a seguir alguns princípios e concepções que são fundamentais para o fortalecimento da identidade dessa etapa da educação básica e devem guiar essa interlocução.

## AS CRIANÇAS SÃO PRIORIDADE

As questões específicas referentes à educação dos meninos e meninas abordadas por este artigo têm como pressuposto a concepção que vem sendo construída, expressa e impulsionada pela legislação e vários documentos oficiais, brasileiros e internacionais, relacionados aos direitos da pessoa humana, que reiteraram a criança como prioridade. Assim, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990, Art. 4º, grifos nossos) determina:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com **absoluta prioridade**, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (Art. 4º, grifos nossos).

É evidente, portanto, que não é facultativo, no período de pandemia que assola o país, cada gestor, professor, político, pai, mãe, decidir se dará ou não atenção prioritária às crianças. Trata-se de uma obrigação legal!

Desta forma, qualquer proposta de retorno às atividades presenciais em creches e pré-escolas precisa “considerar, primordialmente, **o melhor interesse da criança**” (UNICEF, 1989, p. 5, grifos nossos). Para que esse interesse possa ser realmente considerado, é preciso, entre outros aspectos, respeitar as especificidades dos modos de aprender e de se desenvolver dos bebês, das crianças bem pequenas e pequenas.

Mesmo que tradicionalmente as instituições educacionais tenham sido caracterizadas como espaços pouco democráticos, onde as pessoas (profissionais, crianças e suas famílias e/ou responsáveis) não se escutam muito e não tem sido efetivamente respeitado o direito que as crianças pequenas “têm de ser vistas, ouvidas e escutadas” (OLIVEIRA-FORMOSINHO e ARAÚJO, 2008, p.17), o enfrentamento à pandemia e o retorno às atividades presenciais, além dos desafios que trazem, também pode se converter em oportunidade para ressignificar as instituições de Educação Infantil.

As concepções e princípios presentes no ordenamento legal relativos à criança e à sua educação não podem ser desprezados, ainda que enfrentemos situação de excepcionalidade da pandemia de COVID-19 (BARBOSA et al, 2020). Desse modo, a prioridade absoluta da criança precisa ser garantida no respeito aos seus direitos fundamentais em toda situação, o que inclui também qualquer plano de retorno às instituições formais de educação. Como destacam Campos *et al.* (2020, p.8):

Traduzir os cuidados de prevenção da saúde e de apoio às famílias das crianças pequenas frente a uma pandemia, em condutas que sejam educativas e respeitem os direitos humanos de crianças, famílias e profissionais da Educação, requer, como se pode avaliar, um trabalho articulado, longo e complexo, de diferentes áreas das políticas sociais, que precisa ser desenvolvido o quanto antes.

## **AS CRIANÇAS TÊM DIREITO A UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE**

A garantia de padrão de qualidade é um dos princípios do ensino em qualquer etapa e modalidade (Art. 206 da Constituição e Art. 3º da LDB). Portanto, nesse momento difícil e inusitado, torna-se muito atual o alerta de que

Atingir, concreta e objetivamente, um patamar mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças, nas instituições onde muitas delas vivem a maior parte de sua infância, nos parece, nesse momento, o objetivo mais urgente (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p.7).

Não se pode garantir a qualidade da Educação Infantil sem a consideração das peculiaridades dessa primeira etapa da educação básica, fortalecendo concepções fundamentais. Entre elas, ocupa lugar central o objetivo da Educação Infantil: a promoção do desenvolvimento integral da criança. A clareza quanto a esse propósito é importante para que a identidade desta etapa educacional seja reafirmada e as instituições possam realmente se constituir em espaços de educação e cuidado desses sujeitos. Neste sentido, Oliveira (2020, p. 1) enfatiza que vivemos um momento ímpar decorrente da pandemia do coronavírus, o que “requer fortalecimento de avanços e não abandono de bons princípios e boas práticas”, subsidiados, por exemplo, pelas DCNEI (BRASIL, 2009) e pela BNCC (BRASIL, 2017).

Sendo assim, o medo do contágio da COVID-19, que é legítimo, não pode converter a frequência à creche ou pré-escola em uma rotina restritiva das possibilidades de interlocução, interação, movimento, desejos e necessidades que são imprescindíveis a qualquer criança para viver, com o mínimo de dignidade, a sua infância. Tampouco é possível permitir que a visão de creche como guarda ou tutela e a da pré-escola como preparatória, superadas no plano teórico (KRAMER, 2003), tomem corpo na composição do espaço, na oferta dos materiais, no gerenciamento do tempo, na organização dos grupos e na construção de vínculos (FOCHI et al., 2018). É preciso, mais do que nunca, “oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais” (BRASIL, 2009, Art. 7º, Inc. I).

A imagem de criança como ser histórico, cultural, rico, ativo, que tem voz, desejos, competências e direitos é outra importante concepção que precisa ser

fortalecida nesse momento de planejamento do retorno às atividades presenciais em creches e pré-escolas. Afinal, “todo projeto de Educação Infantil deve afirmar a igualdade, entendendo que as crianças são cidadãos de direitos” (KRAMER, 2003, p.55), portanto, são também protagonistas de suas experiências educativas.

Para fazer jus à agência da criança, mesmo na situação extraordinária de pandemia, o professor precisa assumir o papel de parceiro e mediador privilegiado do desenvolvimento da criança, o que pressupõe a sua escuta e planejamentos abertos ao inusitado; expressar o respeito à criança no tom de voz, no gesto, no contato visual, na escuta, no encorajamento; demonstrar empatia com as necessidades e preocupações da criança (SILVA, 2020); oportunizar “uma experiência de infância comprometida com a aprendizagem gerada pela ludicidade, brincadeira, imaginação e fantasia” (BARBOSA, 2010, p.3).

Assim, mais do que nunca, para que a instituição de Educação Infantil possa cumprir o seu papel de cuidar e educar as crianças de forma integrada, com tempos, espaços e materiais organizados de modo a contribuir com o desenvolvimento integral da criança, é necessário que esteja claro para os profissionais que nela trabalham e para as famílias e/ou responsáveis pelas crianças, quais experiências de aprendizagem serão priorizadas, quais são os seus objetivos e quais as formas que serão utilizadas para acompanhar cada bebê, cada criança bem pequena e pequena em seus processos de aprender, desenvolver-se e viver plenamente a sua infância, isto é, ter clareza sobre qual currículo será posto em ação.

Nesse sentido, ainda com o intuito de fortalecer concepções importantes que precisam orientar o retorno às atividades presenciais em creches e pré-escolas, é preciso lembrar que a criança, com suas experiências e saberes, é o centro do processo educativo. Esta centralidade se expressa na definição de currículo presente no Art. 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009): “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico”.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) também reforça o papel central das crianças no processo educativo. Neste sentido, tendo como premissas a concepção de criança, currículo, Educação Infantil e os princípios éticos, políticos e estéticos defendidos nas DCNEI (BRASIL, 2009), definiu seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Tais direitos expressam o reconhecimento das crianças como cidadãs com

características próprias e dão visibilidade aos peculiares e potentes modos das crianças aprender e se desenvolver.

Outro aspecto igualmente importante presente nas DCNEI (BRASIL, 2009) que corrobora com a ideia de que o retorno às creches e pré-escolas seja baseado nos “direitos humanos fundamentais da criança” (CAMPOS et al., 2020, p.2) refere-se à determinação de que a as interações e a brincadeira são os eixos norteadores da proposta curricular da Educação Infantil.

A organização e o uso dos tempos, bem como a seleção, disponibilização e utilização dos espaços e materiais devem apoiar e possibilitar diferentes formas da criança interagir, brincar, conviver, explorar, expressar-se e conhecer-se, mesmo adotando medidas de prevenção do contágio.

Sem dúvida, o planejamento de espaços, tempos e materiais tendo como centro a criança, os seus direitos, necessidades e interesses e a integração entre cuidado e educação, impõe ao professor mais uma valiosa atribuição:

Observar as crianças, escutá-las, colocar-se no seu lugar, aprender suas diversas linguagens verbais, expressivas e simbólicas, dar valor à diversidade cultural de cada uma, [isso] constitui desafio primordial para eles [professores] poderem conhecer e reconhecer as potências, interesses e necessidades das crianças. Assim como para repensar atividades, propostas ou programas a serem oferecidos às mesmas (FRIEDMANN, 2018, p.9).

Mais uma vez, é evidente a importância do trabalho docente. Mesmo no contexto de excepcionalidade provocado pela COVID-19, o professor deve “mediar a relação das crianças com as demais crianças e com o mundo à sua volta, ofertando tempo e espaço para que elas convivam, brinquem, participem, explorem, se expressem e se conheçam” (BARBOSA e OLIVEIRA, 2019, p.1).

Para enfrentar esses grandes desafios, os professores precisam, mais que nunca, contar com o apoio da gestão da instituição em que trabalham e dos aportes advindos de instâncias superiores e de outras áreas.

## **PLANEJANDO A RETOMADA DAS ATIVIDADES PRESENCIAIS**

O fechamento das creches e pré-escolas por meses, durante a pandemia, representou uma grande mudança no cotidiano de milhões de meninos e meninas e suas famílias. Essa mudança pode provocar comprometimentos no desenvolvimento e aprendizagem desses sujeitos, que ficaram sem acesso a espaços organizados e a experiências planejadas nas quais poderiam se desenvolver de forma integral. Há

também que se considerar o risco de comprometimento da saúde de bebês, crianças bem pequenas e pequenas que, em situação de pobreza extrema, dependem das refeições oferecidas nas unidades de Educação Infantil, pois, como mostra a pesquisa realizada em 3.978 redes municipais pela União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME e parceiros, cerca de 83% dos estudantes das redes públicas que responderam aos questionários vivem em famílias com renda per capita de até um salário-mínimo (OLIVEIRA, 2020). Além disso, há indícios de que, para uma parcela das crianças, a maior permanência em suas casas aumenta os riscos de exploração do trabalho infantil, violência doméstica e assédio/abuso sexual.

Do ponto de vista das famílias, também é necessário considerar que muitos dos responsáveis por crianças que frequentam creches e pré-escolas, sendo trabalhadores da área da saúde ou dos transportes públicos e segurança, empregadas domésticas, vigilantes, autônomos etc., já retomaram o trabalho presencial ou nunca deixaram de exercê-lo. Outros, trabalhando em casa, não têm condições de cuidar adequadamente dos seus filhos, e também demandam a reabertura desses equipamentos.

É compreensível, portanto, que parte das crianças e suas famílias, profissionais da educação, gestores municipais e sociedade como um todo, reivindique o retorno às atividades presenciais em creches e pré-escolas. Porém, como argumentou, em julho do corrente ano, o epidemiologista Guilherme Loureiro Werneck (2020), a maior parte das cidades brasileiras ainda não estava em condições epidemiológicas de retorno às escolas. Ele destacou que essa epidemia se expressa de forma muito diferenciada nos estados e cidades e são muitas as incertezas sobre a epidemiologia da COVID-19, já que os conhecimentos sobre os processos de transmissão, possível imunidade decorrente do contágio, tratamento e repercussões clínicas, a longo prazo, dos que sofreram o contágio, são muito escassos. Ele afirmou, ainda, que é muito difícil fazer previsões de um retorno seguro às escolas e lembrou que, mesmo em condições consideradas ideais para isso, outros países retomaram o fechamento após tentativas de reabertura. Em Israel, por exemplo, as escolas reabriram em maio e logo tiveram de antecipar as férias porque o número de infectados cresceu.

Há, porém, contextos em que o aumento do contágio não foi significativo. De acordo com o Centro Europeu para Prevenção e Controle de Doenças (2020), a detecção precoce dos casos surgidos entre os frequentadores das escolas, o acompanhamento e extenso rastreamento dos contatos para identificar se as pessoas que tiveram contato com doente desenvolvem sintomas durante o período de incubação de 14 dias, além da testagem, são estratégias importantes. Precisamos lembrar, no entanto, que as ações

dos governos e as condições econômicas e tamanho dessas populações nórdicas diferem muito das nossas. A falta de testagem e a situação de pobreza de grande parte das famílias atendidas em creches e pré-escolas no Brasil comprometem os seus cuidados com as crianças e as coloca em situação vulnerável.

Com as quedas significativas nos índices de contágio ocorridas no mês de agosto de 2020, os municípios brasileiros iniciaram o planejamento da reabertura de suas creches e pré-escolas. Contudo, Werneck (2020) lembra que, apesar das crianças demonstrarem ser menos suscetíveis ao vírus e apresentem sintomas mais leves que os adultos, há riscos de elas adoecerem e até morrerem; é preciso protegê-las. Também é necessário considerar que elas participam da transmissão do vírus e que a liberação do retorno à escola pode contribuir para o crescimento no índice de contágio, como já referido. Além disso, existem, entre os professores e assistentes de Educação Infantil, aqueles que fazem parte do grupo de risco para o agravamento da COVID-19, o que torna a contaminação ainda mais perigosa para eles.

É evidente, portanto, que as diretrizes para essa reabertura devem ser amplamente discutidas entre educadores, demais funcionários e familiares das crianças, com a colaboração de profissionais da saúde e da assistência, entre outros, num trabalho articulado entre os municípios, estados e governo federal, para que as políticas públicas da Saúde, Educação e Assistência Social deem suporte aos projetos de retorno construídos democraticamente por cada instituição educacional.

A participação é um dos direitos humanos e um critério fundamental de cidadania. Para Moss (2009, p. 419), ela é “um meio pelo qual crianças e adultos podem se envolver com outros na tomada de decisões que afetam eles mesmos, grupos dos quais eles são membros e a sociedade como um todo”. Assim, a participação promove a partilha das decisões que envolvem as pessoas, descentralizando o poder, e as incluem nessas decisões; portanto, as tornam corresponsáveis por elas.

A participação efetiva das famílias e das crianças tem encontrado resistência em grande parte dos ambientes educacionais, sendo mais comum serem colocadas na função de executoras de orientações ou tarefas previamente definidas. Logo, no contexto do planejamento do retorno às atividades nas creches e pré-escolas, essa postura precisa ser problematizada e transformada para que as famílias sejam realmente acolhidas pelas instituições. É fundamental que elas sejam ouvidas nos seus temores e preocupações, opinem sobre aspectos julgados importantes, expressem suas percepções a respeito do que, de fato, pode garantir o bem estar de seus filhos nesse retorno, enfim, participem das decisões. Não se pode esquecer também de outras

contribuições que elas podem dar para a prática pedagógica, por exemplo, fornecendo informações sobre os bebês, crianças bem pequenas e pequenas, com quem os professores irão se reencontrar depois de muitos meses.

É preciso destacar que a prática democrática também supõe a escuta e a participação das crianças. No entanto, como afirma Leavers (2014, p. 165-166, grifos nossos), “na verdade, apenas começamos a perceber as consequências de respeitar os direitos das crianças. [...]. Levar as crianças a sério significa que temos de **abordá-las como parceiras**”, inclusive, nos processos de tomada de decisão. De fato, várias pesquisas brasileiras que apreenderam a perspectiva das crianças sobre a sua experiência escolar indicam que elas se sentem pouco ouvidas e reivindicam interações mais democráticas (por exemplo, CRUZ, 2019). Portanto, é necessária uma atenção especial para que a escuta sensível dos receios, desejos e interesses das crianças faça parte da preparação do retorno às atividades presenciais, garantindo-lhes o direito de participação nesse processo.

Esse planejamento, como destacam Campos et al. (2020), deve estar baseado nos direitos humanos de todas as pessoas envolvidas. Para os autores, as **crianças** têm direito ao cuidado e à preservação da sua saúde; a um período de acolhimento e adaptação, em que possam expressar seus sentimentos; a se sentir apoiada e aceita com as mudanças que viveu; a ser apoiada e acolhida sem discriminação, no caso dela ou de um membro da sua família ter sido vítima da COVID-19. As **famílias das crianças** têm direito a se sentir seguras com relação aos cuidados com a saúde da criança, compartilhando de decisões sobre eles; a estar presente no período de adaptação da criança; à flexibilização da jornada de trabalho para ajustar-se aos horários reduzidos da criança na creche ou pré-escola; a ser encaminhada, caso necessite, de atendimento nos setores da Saúde, incluindo serviços de Psicologia, Assistência Social e Justiça. **Professores, assistentes e funcionários que lidam diretamente com a criança na instituição de Educação Infantil** têm direito à proteção da sua saúde, com a prevenção da infecção pelo COVID-19; a retornar a seus ambientes de trabalho antes das crianças, para planejar a recepção delas; a participar de formações com profissionais da Educação, Saúde, Psicologia e Assistência Social e da construção de protocolos; a ter os Equipamentos de Proteção Individual (EPI) adequados para o seu trabalho; a manifestarem suas angústias e medos e serem acolhidos e apoiados.

Para identificar quais as providências imediatas a serem tomadas acerca da estrutura física e compra de materiais, faz-se necessário um levantamento das



condições locais existentes, a fim de que sejam realizadas mudanças que garantam ambientes mais seguros quanto aos riscos de contágio, mas também ricos de possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças. Isso é inadiável!

A adequação do espaço como condição para a minimização dos riscos de transmissão do Coronavírus constitui-se um grande desafio, pois, além das incertezas sobre formas de contágio e a eficiência dos recursos de proteção, muitas creches e pré-escolas brasileiras têm como característica a precariedade das condições dos seus ambientes. Como lembram Campos *et al* (2020), com frequência, nossas creches e pré-escolas funcionam em prédios que não foram construídos para esse fim, passaram apenas por pequenas adaptações. Nesses prédios, são comuns salas de referência muito pequenas e sem janelas, trocadores nesse mesmo ambiente, banheiros minúsculos, muitas vezes distantes das salas de referência, e a inexistência de espaços externos apropriados para atividades com as crianças. Até mesmo os edifícios construídos com a finalidade de educar e cuidar de bebês e crianças bem pequenas e pequenas apresentam, em geral, espaços pequenos e sem salas reservadas para sono, refeições e trocas.

Espaços físicos e recursos inadequados, que em qualquer momento comprometem o bem estar das crianças e as condições de trabalho dos professores - portanto, a qualidade da educação de bebês e crianças bem pequenas e pequenas - tornam-se ainda mais inadequados nesse momento. Infelizmente, não têm sido identificadas as ações necessárias para o planejamento e execução de reformas ou adaptações na estrutura física das creches e pré-escolas, apesar da urgência dessas providências.

É preciso considerar também os problemas relativos às condições em que as creches e pré-escolas funcionam, alguns deles também citados por Campos *et al.* (2020): o elevado número de crianças por agrupamento (entre 18 e 35 crianças por turma); a alta razão criança/professor (em média oito crianças de zero e um ano, 15 crianças de dois e três anos e 20 crianças de quatro e cinco anos, por adulto); a frequente presença de apenas um profissional por agrupamento de crianças a partir dos três anos; o grande número de crianças por instituição, o que impacta não apenas no tamanho dos agrupamentos, mas nas condições de uso dos ambientes da instituição, como os pátios externos, banheiros e refeitórios.

Um aspecto fundamental para a possibilidade de um retorno relativamente seguro é a existência de processos de formação eficientes para gestores, professores, assistentes e demais funcionários das creches e pré-escolas. A adoção de práticas

necessárias para diminuir ao máximo o contágio (por exemplo, nas situações de cuidado físico e outras interações entre adultos e bebês e crianças bem pequenas e pequenas) exige formação e treinamentos realizados nos próprios locais de trabalho. Nesse sentido, vale lembrar a necessidade de participação dos profissionais responsáveis pela segurança, alimentação, limpeza etc. nesses processos como fundamental para promover a adesão e participação deles na adoção de novas práticas de prevenção de contágio.

Portanto, um retorno responsável com relação à saúde e bem estar de crianças e adultos, exige processos de formação para todos os profissionais. Especificamente, com relação aos professores, o desafio de desenvolver o seu trabalho num contexto de pandemia recoloca várias tarefas, pondo à prova a qualidade da formação inicial e dos processos de formação em serviço. Partindo-se da exigência de distanciamento social, por exemplo, surge para essas profissionais a necessidade de aprender a educar e cuidar de bebês e crianças bem pequenas e pequenas repensando a forma de estabelecer o contato físico, tendo em vista o problema da contaminação. Essa situação exige que os processos de formação promovam reflexões sobre o conceito de afetividade e sobre a ideia de professora afetuosa. Se para os bebês e as crianças bem pequenas o contato físico é imprescindível, para as crianças maiores o mostrar-se afetuosa acontece para além do toque, do colo, do carinho (DANTAS, 1993) e todos os meninos e meninas podem ser acolhidos com o olhar, confortadas com as palavras e sentir empatia com um gesto.

Os processos de formação devem contar com a colaboração de outras áreas, a exemplo da Saúde, Assistência Social e Segurança. Com a Saúde, é necessário discutir orientações sobre protocolos para a redução dos riscos de contágio nas diversas situações comuns na rotina de creches e pré-escolas, desde o acolhimento dos bebês e crianças bem pequenas e pequenas na sua chegada, passando pelas variadas atividades realizadas (brincadeira, alimentação, higiene etc.), nos diferentes espaços, ao longo do período de permanência das mesmas na instituição, até o momento de retorno às suas residências. Os profissionais da saúde podem contribuir, também, no diálogo com as famílias acerca de condutas que diminuem os riscos de contágio em situações cotidianas domésticas e no trajeto até à instituição de Educação Infantil, além da identificação precoce do adoecimento pela COVID-19. É importante que esse diálogo seja respeitoso e colaborativo e, sempre que possível, apoiado em textos claros e objetivos ou vídeos, atualizados sempre que necessário.

A Assistência Social também tem contribuições a dar nesses processos de formação, uma vez que, assim como os profissionais, as crianças e suas famílias podem carecer de informações sobre os serviços de assistência disponíveis, incluindo, atendimento psicológico, benefícios financeiros disponibilizados pelo Estado e os caminhos de acesso aos mesmos. Além disso, é muito importante um trabalho articulado com os órgãos e as ações próprias desse setor, especialmente, com o Centro de Referência de Assistência Social- CRAS mais próximo da creche ou pré-escola.

No planejamento do retorno, a experiência de países que já reabriram suas instituições de Educação Infantil (por exemplo, Portugal, Espanha, Alemanha) ou não chegaram a fechá-las, como a Estônia, a Finlândia, a Islândia e a Suécia (ECDC, 2020), devem ser consideradas, ainda que de forma cautelosa, levando sempre em consideração as diferenças culturais e as relativas à estrutura e funcionamento das nossas instituições. Países europeus adotaram, entre outras medidas, a limitação do tempo de permanência das crianças nas instituições, estratégia eficiente na redução dos riscos de contágio, pois, além da diminuição no número de crianças interagindo, também foi estabelecida uma menor razão meninos e meninas/professores, para facilitar o cumprimento dos protocolos nas diferentes situações da rotina. Também buscando diminuir os riscos de contágio, adotou-se a realização das refeições na própria sala de referência e não em refeitórios; foram definidas regras para os momentos de chegada e saída da instituição e feitas marcações no piso dos corredores e espaços comuns para orientar os trajetos e evitar aglomerações. Porém, é preciso considerar que a organização dos espaços e as medidas de distanciamento físico não podem representar o confinamento nem o isolamento social de bebês e crianças bem pequenas e pequenas.

Outras medidas adotadas nesses países são a limpeza mais frequente de superfícies e dos ambientes e a opção por materiais para experiências sensoriais, de descoberta e criação mais fáceis de higienizar ou descartáveis. A manutenção de portas e janelas abertas para tornar os ambientes mais arejados e a maior utilização de espaços externos para favorecer o espaçamento das crianças também é uma recomendação recorrente (por exemplo, CAMPOS et al., 2020). A Associação de Profissionais de Educação da Infância – APEI (2020), de Portugal, enfatiza a importância dessa medida também como estratégia para assegurar a oportunidade de movimento livre e autônomo, fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem desde bebês. Além disso, o uso do espaço externo é visto como facilitador da readaptação, já que ele costuma ser muito agradável para as crianças, sobretudo, após um tempo em que a

maioria delas viveu uma redução nas oportunidades de acesso a espaços amplos para correr, movimentar-se.

A APEI destaca que cuidar do bem-estar físico, emocional e social de bebês e crianças bem pequenas é uma tarefa primordial no retorno à creche, na mesma direção do documento brasileiro já citado (CAMPOS et al., 2020). Nesse cuidado, um aspecto fundamental é o fortalecimento dos vínculos afetivos entre o professor e as crianças, sendo necessário um esforço na permanência do mesmo profissional com o mesmo grupo de bebês e crianças. A APEI também põe em pauta um tema crucial: o desafio da comunicação dos professores e assistentes com os bebês e crianças bem pequenas, numa realidade em que o uso de máscara é imprescindível. Com a máscara, não é possível a visualização do sorriso dos professores e as possibilidades de comunicação através da expressão facial se reduzem. É importante lembrar que além da fala, o olhar e o corpo são instrumentos de comunicação valiosos e devem ser explorados pelos professores para facilitar que os bebês e as crianças bem pequenas e pequenas lhes reconheçam. Os profissionais devem ter um olhar atento e sensível a esses sujeitos, buscando compreender o que eles comunicam com o corpo, com as expressões faciais, com o choro e balbucios, sobretudo, durante a readaptação que será necessária no momento do retorno. Modulações da voz e trocas de olhares podem acolher e confortar bebês e crianças bem pequenas, fazendo-lhes sentir seguros e confiantes.

Para essa Associação, no contexto de pré-escola pode-se contar com a participação mais efetiva das crianças no estabelecimento de uma nova rotina. Enquanto na creche a escuta de bebês e crianças bem pequenas exige um olhar sensível e contínuo, em que o registro do observado e a reflexão são ferramentas fundamentais para os professores, na pré-escola, ouvir meninos e meninas, saber dos seus receios e dúvidas, assim como das suas expectativas quanto ao retorno à instituição, é uma tarefa menos complexa. Eles devem participar da organização dos espaços e materiais e do planejamento da rotina, opinando, por exemplo, sobre quais os materiais são realmente necessários e quais os que podem ser retirados de uso. É necessário, também, motivá-las a conhecer as novas regras de higiene do corpo e do ambiente, as novas etiquetas de convivência, e estimulá-las na divulgação e manutenção do respeito a essas novas normas. O desenvolvimento da autonomia das ações nessas crianças, num momento de necessidade de redução do contato físico, torna-se ainda mais relevante; as que ainda não sabem, devem ser estimuladas e ajudadas em aprendizagens como comer, fazer sua higiene, vestir-se e calçar-se sozinhas.

O fato do distanciamento social diminuir o risco de contágio coloca a necessidade de redução do tempo de permanência dos bebês e crianças bem pequenas e pequenas nas instituições, o que pode gerar dificuldades para as famílias em que todos os adultos trabalham. É necessário dialogar com os responsáveis, saber das suas demandas e acordar um calendário semanal, com horários específicos, nos quais eles considerem imprescindível ter seus filhos na instituição. Porém, não se pode esquecer que o acesso à creche e pré-escola é direito de *todas* as crianças, a flexibilização dos horários sempre causa problemas na rotina das famílias e é provável que muitas delas coloquem a necessidade de seus filhos frequentarem a instituição durante o mesmo período e com a mesma regularidade de sempre.

É preciso considerar, portanto, a tarefa bastante delicada de definição de critérios para identificar os bebês e as crianças bem pequenas e pequenas que têm maior necessidade de permanecer mais tempo nas instituições, ou mesmo de serem atendidas antes das demais. Além das secretarias de educação ou órgãos equivalentes, as próprias unidades devem refletir e tomar decisões sobre quais serão esses critérios. Pode-se aventar como possibilidade a situação econômica da família, pois para algumas crianças que vivem em situação de extrema pobreza, a alimentação servida nas instituições não está disponível em suas casas. Outro aspecto que pode ser considerado como prioridade é o fato de os responsáveis pelas crianças precisarem trabalhar fora de casa e não terem com quem deixá-las (em especial, as crianças que apresentam alguma deficiência, e em decorrência dela, precisam de cuidados especiais). As situações de extrema vulnerabilidade de crianças sujeitas a situações como a violência ou assédio e abuso sexual no ambiente em que moram, se ainda não são de conhecimento da instituição Educação Infantil, precisam ser identificados. O enfrentamento desses casos requer a articulação com programas de outras áreas, como os desenvolvidos pela Assistência Social (o CRAS possui cadastros que podem ser muito úteis), Saúde (os agentes comunitários da Estratégia Saúde da Família abrangem toda a comunidade) e Direito (especialmente, os Conselhos Tutelares). Se em todos os momentos essa articulação é importante, ela se mostra particularmente necessária agora.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A despeito do acúmulo de conhecimentos e da legislação que rege a Educação Infantil no país expressarem grandes avanços nesta área, muitos desafios ainda se

fazem presentes para que seja oferecida uma educação de qualidade aos bebês, crianças bem pequenas e pequenas brasileiras. Com a chegada da pandemia da COVID-19, vários desses desafios se agigantaram e deveriam ter sido enfrentados por políticas e normatizações específicas tanto para a área como para outras, que potencializassem seus efeitos através da perspectiva da intersetorialidade. No nível das creches e pré-escolas, a reação a essa nova situação e a apropriação das ações, normas e orientações emanadas dos governos central, estadual e municipal (além das contribuições de entidades e organizações não governamentais) exige clareza e o fortalecimento das características que diferenciam a Educação Infantil de outras etapas da educação. Elas precisam ser ressignificadas, mas não deturpadas.

Nesse sentido, consideramos imperativo um trabalho verdadeiramente compartilhado entre todos os que fazem a comunidade escolar que promova a defesa dos princípios e concepções construídos, conhecimentos acumulados e valores partilhados no campo da Educação Infantil que devem guiar as escolhas a serem feitas no momento de pandemia que vivemos. Como procuramos destacar ao longo desse texto, entre esses **princípios e concepções construídos**, estão os princípios éticos, estéticos e políticos definidos nas DCNEI (BRASIL, 2009); a indissociabilidade entre educação e cuidado na prática pedagógica; a visão de criança como sujeito, com absoluta prioridade, de todos os direitos fundamentais da pessoa humana, inclusive, a uma educação de qualidade, que promova reais oportunidades de desenvolvimento integral (BRASIL, 1990, Art. 3º), alguém que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, Art. 4º); a visão de família enquanto parceira na tarefa de desenvolver as crianças de modo integral (BRASIL, 1996, Art. 29º) e, por isso, como participante ativa no planejamento do retorno às creches e pré-escolas. Entre os **conhecimentos acumulados**, não se pode esquecer os relativos ao processo de desenvolvimento infantil, o reconhecimento das especificidades da criança, como a globalidade do seu desenvolvimento, sua ludicidade e sua vulnerabilidade (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001); os saberes a respeito das práticas pedagógicas promotoras do bem estar e do desenvolvimento dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Entre os **valores partilhados** ressaltamos o reconhecimento da participação democrática, valor fundamental para o enfrentamento dos problemas e dificuldades que afetam qualquer grupo ou sociedade; portanto, a crença de que os profissionais, as crianças e suas famílias têm voz e devem ser ouvidos e participar das decisões a serem tomadas.

É importante lembrar, portanto, que num contexto no qual há uma centralidade nos adultos e o foco está na transmissão de conteúdos pré-definidos, não é possível escutar nem levar em consideração a criança; então, os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento não são respeitados nem tampouco suas especificidades e competências. Como já referido, somente uma pedagogia participativa, guiada pelos valores da democracia, que prima pela promoção da igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades é capaz de apoiar e sustentar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças.

Todas essas demandas trazem à tona o tema da formação para o trabalho docente na Educação Infantil, pois elas nos obrigam a perguntar: os professores e gestores que atuam nessa etapa da educação tiveram oportunidades reais de construir os conhecimentos, habilidades e valores necessários que os ajudassem a lidar com tantos desafios que essa situação traz ou intensifica? Tiveram, por exemplo, uma preparação nos níveis teórico e prático para lidar profissionalmente com as famílias dos meninos e meninas? Tiveram oportunidade de desenvolver uma consciência das funções sociopolíticas e pedagógicas das instituições de Educação Infantil? Tiveram experiências que favorecessem o seu compromisso com a educação e o cuidado de todas os bebês e crianças bem pequenas e pequenas?

A promulgação, no dia 25 de agosto do corrente ano, da Emenda Constitucional 108/2020, que instituiu o novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, trouxe a garantia de maiores aportes financeiros para a Educação Infantil. Embora tais aportes não garantam a resolução de alguns problemas históricos da área, sem dúvida trazem grandes possibilidades de superar problemas tais como os relativos à estrutura física, equipamentos e materiais, número e valorização dos profissionais.

As forças políticas, entidades, movimentos sociais e todos que estiveram envolvidos e implicados nessa importante conquista precisarão estar atentos e mobilizados para que o uso desses novos recursos realmente contribua para a ampliação da oferta de vagas e maior qualidade da educação oferecida aos bebês, crianças bem pequenas e pequenas. Nesse sentido, como procuramos explicitar ao longo do texto, dois importantes desafios são a superação da descontinuidade e falta de articulação entre os níveis federal, estadual e municipal e a construção de políticas efetivamente intersetoriais e comprometidas com os princípios e concepções que são fundamentais para a identidade dessa etapa da educação e garantia dos direitos de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês, crianças bem pequenas e pequenas.

## REFERÊNCIAS

APEI. **Contributo para assegurar a qualidade pedagógica em creche (0-3 anos) em tempo de Covid19**. Lisboa, 2020. Disponível em: [http://apei.pt/upload/ficheiros/var/DocumentoAPEI\\_final\\_redux.pdf](http://apei.pt/upload/ficheiros/var/DocumentoAPEI_final_redux.pdf).

APEI. **Contributo para assegurar a qualidade pedagógica em educação pré-escolar (3-6 anos) em tempo de Covid19**. Lisboa, 2020. Disponível em: [http://apei.pt/upload/ficheiros/var/COVID\\_final\\_final\\_redux.pdf](http://apei.pt/upload/ficheiros/var/COVID_final_final_redux.pdf).

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Por que uma BNCC para a educação infantil**. Desafios da Educação. 2019. Disponível em: [https://desafiosdCAMPOS et al, 1992aeducacao.grupoa.com.br/bncc-na-educacao-infantil/](https://desafiosdCAMPOS%20et%20al,%201992aeducacao.grupoa.com.br/bncc-na-educacao-infantil/).

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. MEC: Consultoria Pública, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CRUZ, Silvia Helena Vieira; FOCHI, Paulo Sérgio; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Contribuição para a Consulta Pública do CNE sobre o Parecer que trata da Reorganização dos Calendários Escolares e a realização de Atividades Pedagógicas não presenciais durante o período de Pandemia da COVID-19**. Brasil: 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069 de 13/06/1990.

BRASIL. **LDB/Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394 de 26/12/1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Parecer 20/09 e Resolução 05/09. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf).

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel Morsoletto. **Creches e Pré-escolas no Brasil**. São Paulo, Cortez, 1992.

CAMPOS, Maria Malta. Educação e políticas de combate à pobreza. **Revista Brasileira de Educação**. Set /Out /Nov /Dez nº 24. Rio de Janeiro, 2003.

CAMPOS, Maria Malta e ROSEMBERG, Fúlvia. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CAMPOS, Maria Malta *et al*. **Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais das crianças, família e educadores**. Brasil: 2020.



COMERLATTO, Dunia et al. Gestão de políticas públicas e intersectorialidade: diálogo e construções essenciais para os conselhos municipais. **Revista katálysis** [online]. 2007, vol.10, n.2, pp.265-271.

CRUZ, Silvia Helena V. Brazilian research into children's perspectives on their educational experience: participation and play at risk. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 27, p. 409-419, 2019.

DANTAS, Heloysa. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon. In **Temas em Psicologia**, São Paulo, v. 1, n.º 3, p. 73-76, dez. 1993. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1993000300010](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000300010).

ECDC. **COVID-19 in children and the role of school settings in COVID-19 transmission**, 6 August 2020. Stockholm: ECDC; 2020. © European Centre for Disease Prevention and Control, Stockholm, 2020. Disponível em: <https://www.ecdc.europa.eu/sites/default/files/documents/COVID-19-schools-transmission-August%202020.pdf>.

FOCHI, Paulo Sérgio. (Orgs). **O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil - OBECI**. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

FRIEDMANN, Adriana (org.). **Escuta e observação de crianças: processos inspiradores para educadores**. Centro de Pesquisa e Formação Sesc, São Paulo, 2018.

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL (2020). **Desafios do acesso à creche no Brasil: subsídios para o debate**. Disponível em: <http://www.fmcsv.org.br>. Acesso em 10/08/2020.

GÓES, Flávia Temponi e MACHADO, Lucília Regina de Souza. Políticas Educativas, Intersetorialidade e desenvolvimento Local. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 627-648, abr./jun. 2013.

KRAMER, Sônia. Direitos da criança e o projeto político de educação infantil. In: BASÍLIO, Luiz Cavalieri.; KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

LEAVERS, Ferre. Fundamentos da educação experiencial: bem-estar e envolvimento na Educação Infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 152-185, maio/ago. 2014.

MIEIB. Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. **Posicionamento público do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) relativo 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**. Disponível em <http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2020/04/POSICIONAMENTO-MIEIB-PARA-O-CNE-FINAL-19.04.2020.pdf>.

MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a Educação Infantil como prática democrática. **Psicologia USP**. São Paulo, julho/setembro, 2009, 20(3), 417-436.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Trabalho docente em tempos de pandemia**. Belo Horizonte: Relatório Técnico, GESTRADO/UFMG, 2020

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **A Covid 19 e seu impacto na estrutura da educação infantil: análise das normatizações dos conselhos estaduais de educação**. Brasil: 2020 (texto preliminar).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-participação: a perspectiva da Associação Criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org). **O Espaço e o tempo na Pedagogia-em-participação**. Porto Editora: Portugal, 2011.

OLIVEIRA, Rita de Cássia. Intersetorialidade entre as políticas públicas e seus efeitos na escola pública brasileira. **Anais do IV Congresso Internacional de Pedagogia Social e Simpósio de Pós-Graduação** (USP, UNISAL; UNICAMP; PUC-SP e Mackenzie). São Paulo, 2012.

UNICEF. **Convenção sobre os direitos da criança**. 1989. Nova Iorque: UNICEF. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>.

ROSEMBERG, Fúlvia. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.) **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Débora de Souza. **Ações intersetoriais de educação e saúde**: entre a teoria e a prática [Dissertação de Mestrado]. Campinas (SP), 2005.

SILVA, Kátia Cristina Fernandes e. **As concepções de professoras e de auxiliares sobre a atuação docente promotora de práticas educativas de boa qualidade com os bebês**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2020.

WERNECK, Guilherme Loureiro. (*Live em 13.jul.2020*) **Ciranda Reflexiva - Retorno à Escola de Ed. Infantil: articulações e proposições intersetoriais**. Fórum Baiano de educação infantil. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=mCmXMMDhm4w>.

## NOTAS

### TÍTULO DA OBRA

#### **A EDUCAÇÃO INFANTIL E DEMANDAS POSTAS PELA PANDEMIA: INTERSETORIALIDADE, IDENTIDADE E RETORNO ÀS ATIVIDADES PRESENCIAIS**

Early childhood education and the demands posed by pandemic: intersectoriality, identity and conditions for resuming face-to-face activities

**Silvia Helena Vieira Cruz**

Doutorado

Departamento de Estudos Especializados

Universidade Federal do Ceará

Fortaleza, Brasil

[silviavc@uol.com.br](mailto:silviavc@uol.com.br)

<https://orcid.org/0000-0002-3406-3005>

### **Cristiane Amorim Martins**

Doutorado  
Departamento de Estudos Especializados  
Universidade Federal do Ceará  
Fortaleza, Brasil  
[crisamorimufc@gmail.com](mailto:crisamorimufc@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0003-2797-2515>

### **Rosimeire Costa de Andrade Cruz**

Doutorado  
Departamento de Estudos Especializados  
Universidade Federal do Ceará  
Fortaleza, Brasil  
[rosimeireca@yahoo.com.br](mailto:rosimeireca@yahoo.com.br)  
<https://orcid.org/0000-0003-2532-010X>

### **Endereço de correspondência do principal autor**

Rua Júlio Lima, 300 – casa 7. 60822-500 Fortaleza, CE, Brasil

### **AGRADECIMENTOS**

À Rita Coelho, por nos provocar, inspirar e mobilizar nesse momento tão difícil para a educação infantil e toda a sociedade brasileira, especialmente para a população mais pobre e negra.

### **CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA**

**Concepção e elaboração do manuscrito:** S. H. V Cruz, C. A. Martins e R. C. A. Cruz

**Coleta de dados:** S. H. V Cruz, C. A. Martins e R. C. A. Cruz

**Análise de dados:** S. H. V Cruz, C. A. Martins e R. C. A. Cruz

**Discussão dos resultados:** S. H. V Cruz, C. A. Martins e R. C. A. Cruz

**Revisão e aprovação:** S. H. V Cruz, C. A. Martins e R. C. A. Cruz

### **CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA**

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

### **FINANCIAMENTO**

Não se aplica.

### **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: 04-01-2021 – Aprovado em: 15-01-2021