

# Cenários da Educação Infantil no Território de Identidade de Irecê (TII)<sup>1</sup> na pandemia da COVID-19

**Resumo:** A pandemia da COVID-19 tem desafiado os diferentes profissionais da educação. Cenário marcado pela incerteza, em que se faz necessário enfrentar novas dinâmicas de trabalho, utilizar recursos para se comunicar com as famílias e os educandos, ressignificar o fazer pedagógico e compreender o papel da educação frente à nova realidade. O presente texto tem como objetivo refletir sobre os cenários tecidos no campo da educação infantil na pandemia, a partir da colaboração de sete técnicas que atuam em secretarias municipais de educação no Território de Identidade de Irecê (TII). O estudo de natureza qualitativa tem sua ancoragem nos pressupostos da fenomenologia e se pautou na pesquisa do tipo narrativa. Utilizamos como principal meio a gravação das narrativas orais, através de tecnologia de comunicação instantânea. A interpretação das questões que se entrelaçam nas falas das técnicas levam ao entendimento de que os cenários educativos com as crianças de até 5 anos, no TII, conta com o esforço dessas profissionais em coordenar, apoiar e incentivar os professores no processo de aproximação e orientação das famílias, com o intuito de propor situações que ampliem as experiências infantis em suas residências, enfrentando algumas dificuldades em relação ao uso das TIC pelas(os) professoras(es) dos municípios, o alcance das famílias e crianças que não têm acesso à internet e/ou não possuem dispositivos móveis. Esses cenários, portanto, caracterizam-se por incertezas, tentativas de diálogo com as concepções de infância, currículo e criança, explícitas nas bases legais que norteiam a educação infantil, sobretudo, repleta de aprendizagens profissionais.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Pandemia COVID-19. Técnicas de educação. Família. Criança.

**Joelma Gomes de Oliveira Bispo**  
Universidade do Estado da Bahia  
– UNEB

joelma.bispog@gmail.com

**Flávia Lorena de Souza Araújo**  
Universidade do Estado da Bahia  
– UNEB

flavialorena2005@yahoo.com.br

(1) TII-Território de Identidade de Irecê é um dos 27 territórios do estado da Bahia, está localizado no semiárido do estado e é formado por 20 municípios: América Dourada, Barro Alto, Barra do Mendes, Cafarnaum, Canarana, Central, Gentio do Ouro, Ibipeba, Ibititá, Ipupiara, Irecê, Itaguaçu da Bahia, João Dourado, Jussara, Lapão, Mulungu do Morro, Presidente Dutra, São Gabriel, Uibaí e Xique-Xique. "No ano de 2003, iniciou-se a implantação do Território de Identidade de Irecê a partir da articulação entre representantes de movimentos sociais – polos sindicais, ONGs e instituições públicas – EBDA-CODEVASF – para execução da política de Desenvolvimento Rural Sustentável, proposta pelo MDA no âmbito da Secretaria de Desenvolvimento Territorial". (ARAÚJO, 2012, p. 42)

## Introdução

A pandemia da COVID-19 tem provocado crise humanitária no mundo inteiro e as discussões sobre suas consequências têm sido constantes nos meios de comunicação e entre a população brasileira. Uma crise que provoca, além da perda de milhares de vidas, recessão para todos os setores da sociedade, exigência de atenção, cuidado e proteção coletiva. Os drásticos impactos na saúde, educação, economia e cultura trazem desafios para todos os grupos geracionais, incluindo as crianças de até 6 anos de idade. "A infância é, em princípio, exposta (econômica e institucionalmente) às mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular". (QVORTRUP, 2011, p. 207)

Assim, quando as recomendações de distanciamento físico começaram em muitas cidades do Brasil, em meados do mês de

março, a suspensão de aulas foi uma das primeiras medidas das autoridades nos diferentes estados da federação. Logo após a primeira semana de suspensão, acompanhamos a corrida de algumas escolas privadas que buscavam alternativas para manter seus serviços educacionais, com propagandas supervalorizando o papel da escola como o único lugar onde acontece a aprendizagem. Aos poucos, a volta da atuação das escolas de forma não presencial foi ganhando proporções cada vez maiores, tanto na esfera pública quanto na privada.

Os desafios, as possibilidades, as ressonâncias ocasionadas pelas mudanças nesse contexto, de certa forma, inserem-se na vida dos diferentes atores educacionais, de maneira dramática, constituindo-se, ao mesmo tempo, como campo fértil para as pesquisas em educação, em que se percebe a emergência de novos e velhos problemas. Entre dúvidas, inquietações e angústias, entendemos que a ausência do espaço-tempo-institucional aproxima as crianças de situações e as distancia de outras. Quais? Em que medida? Para todas? Boas, ruins? Depende! Depende do quê? Do jeito que a gente vê! E como que a gente vê?

Kuhlmann Júnior (2015, p. 31) assevera que a compreensão da “[...] criança como sujeito histórico exige entender o processo histórico” complexo e a trama social na qual ela se encontra e as demandas que nos apresentam. Nessa mesma direção, Santos (2014, p. 131) declara “[...] que as crianças são atores envolvidos ativamente na complexidade da trama social”, o que mobiliza pesquisadores, profissionais, fóruns e associações que militam em defesa das crianças e de suas infâncias em diferentes períodos históricos.

Neste momento de pandemia da COVID-19, isso não tem sido diferente no Fórum de Educação Infantil do Território de Identidade de Irecê (FEITII), lócus deste trabalho. O fórum, desde o início das medidas de distanciamento social, vem realizando reuniões virtuais, com debates, relatos e trocas de experiências, acolhimento das variadas manifestações (questionamento, compartilhamento de informações) através do grupo de mensagens, evidenciando a preocupação, esforço e compromisso de seus membros em compreender como e por que empreender ações educativas junto às famílias e às crianças neste período.

Entre essas manifestações, é notório o quanto é latente a busca de caminhos pelas técnicas das secretarias, que precisam entender, estudar e, ao mesmo tempo, coordenar e orientar as

ações educativas, lidando com os desafios dos professores e das famílias que, segundo seus relatos, ora exigem posicionamento a favor da continuidade das práticas direcionadas aos seus filhos, ora apresentam queixas e angústias por não conseguirem ou não poderem acompanhá-los nas atividades não presenciais.

Ao fazermos o exercício interpretativo deste cenário, reconhecemos nossa implicação como membro do grupo e enxergamos a presença marcante das técnicas a partir de suas problematizações e relatos de experiências. Essa realidade contribuiu para sistematizarmos a seguinte questão: quais os desafios, dificuldades e aprendizagens desenvolvidas pelas técnicas em educação infantil em municípios do Território de Identidade de Irecê (TII) nos cenários educativos constituídos na pandemia da COVID-19?

Nessa direção, entendemos a importância da radicalidade fenomenológica que, segundo Galeffi (2009, p. 43), tem como propósito “[...] compreender e saber de si mesmo, do outro e do mundo em um fluxo ininterrupto e dialógico – fluxo transformativo [...]”, o que nos possibilitará tomar esse universo, por nós vivido, buscando ao mesmo tempo entender os sentidos das experiências vivenciadas pelas referidas técnicas de educação, integrando as dimensões formativas, transformativas e de intervenção social.

Dada a natureza da pesquisa, optamos por uma abordagem qualitativa, entendendo a necessidade de um cuidado com os detalhes e sentidos atribuídos pelos sujeitos. Nesse ínterim, foi preciso iniciar um exercício de interpretação dos movimentos desenvolvidos pelos membros do FEITII, na fase inicial de adesão dos municípios às atividades não presenciais na Educação Infantil.

Desse modo, constatamos que, dos cinquenta e sete membros que integram o fórum, catorze são técnicas de secretarias municipais de Educação Infantil. E, ao visitarmos nossas anotações, discussões do grupo (por aplicativo de mensagens instantâneas), percebemos que, entre elas, seis técnicas apresentavam uma maior assiduidade, participação nas ações e posicionamento frente às situações referentes aos cenários educativos em construção.

Para nós, este grupo traria uma significativa contribuição ao traçarmos um percurso, durante a pesquisa, que favorecesse às técnicas participantes da pesquisa recorrer às suas memórias do vivido, que se tornam experiências formadoras, uma vez que ocorre uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, efetivação e ideação (JOSSO, 2007; OLIVEIRA, 2017).

Para tanto, lançamos mão da pesquisa narrativa, uma vez que se mostra fecunda para produzir sentido às experiências dos sujeitos envolvidos em um processo e em um dado tempo-lugar.

Deste modo, escolhemos o procedimento da gravação de narrativas orais através da ferramenta WhatsApp, uma vez que solicitamos aos participantes da pesquisa que narrassem sobre seus afazeres, reflexões, destacando os desafios e as aprendizagens construídas ao longo do processo inicial de adesão às atividades remotas das escolas de Educação Infantil nas redes municipais em que trabalhavam.

As participantes da pesquisa têm entre 37 e 43 anos de idade. Cinco são licenciadas em pedagogia e uma delas é licenciada em biologia. Duas têm especialização em psicopedagogia, uma em gestão educacional, duas em Educação Infantil; destas uma também é especialista em educação especial e uma das participantes é mestra em educação. Todas elas têm ampla vivência como profissionais em Educação Infantil, variando de 10 a 16 anos. Para preservar suas identidades, usaremos, ao longo do texto, pseudônimos que foram escolhidos por não coincidir com nenhum dos nomes das 14 técnicas que fazem parte do FEITII.

Para Josso (2007, p. 415), “[...] a colocação em comum de questões, preocupações e inquietações, explicitadas graças ao trabalho individual e coletivo sobre a narração de cada participante, permite [...] refletir [...] desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades”. Mobilizamo-nos, nesta produção, com o intuito de contribuir para debates, reflexões que nos mantenham na direção da defesa do direito das crianças brasileiras a uma educação de qualidade.

O presente texto está estruturado de forma a discutirmos os significados da Educação Infantil e das infâncias em tempos de distanciamento físico/social. Na segunda parte, trazemos os processos vivenciados pelas coordenadoras do TII para organizarem o trabalho pedagógico, após publicação do decreto de suspensão das aulas no estado da Bahia. Na terceira e última parte, apresentamos algumas (in)conclusões.

## **Educação Infantil no contexto da pandemia: alguns apontamentos**

O distanciamento físico/social imposto pela pandemia da COVID-19, de um modo geral, alterou as rotinas e dinâmicas de

vida em todo planeta terra, mesmo daqueles que seguem uma tendência negacionista, teimando ou não respeitando as normas de distanciamento físico/social. Temos acompanhado o desafio da sociedade para entender o que estamos vivendo e o que é necessário para que as vidas sejam preservadas: ficar em casa não é simples, demanda processos formativos de “ensino e aprendizagem”, formação e transformação em uma sociedade caracterizada pela sua complexidade. Como diz Santos (2020), este é um momento em que as desigualdades se tornaram ainda mais dramáticas.

Sem nenhuma bússola, as diferentes instituições sociais, em meio a angústias, incertezas e demandas, procuram agir na urgência, muitas vezes fazendo, por meios diferentes, aquilo que já faziam. Segundo Sato, Santos e Sánchez (2020), esta é uma crise que a civilização teima em não aprender com ela. Para os autores, “[...] a mudança do mundo ainda dependerá de grandes esforços daqueles que buscam uma civilização mais ética” (SATO; SANTOS; SANCHES, 2020, p. 10), o que nos coloca diante da tarefa de refletir sobre os desafios impostos à educação, em especial, à Educação Infantil.

Cenários tão distintos nos convidam a ampliar os processos de reflexão que apontam a importância e os desafios para a aproximação dos educadores de infância com as famílias e as crianças durante a quarentena. Ao tratar sobre a função sociopedagógica da Educação Infantil, Barbosa e demais autores (2020) afirmam que ela se

[...] configura como um importante espaço de socialização, acesso ao patrimônio sócio-histórico e, deste modo, de enfrentamento às desigualdades sociais. Em qualquer situação de excepcionalidade, emergência e/ou calamidade não seria diferente

chamando a atenção para que façamos o esforço de estar perto, ainda que distantes fisicamente das crianças.

Isso demonstra que a sociedade precisa, também em tempos de crise, de profissionais que contribuam para avanços na compreensão do papel que o adulto ocupa frente aos processos de desenvolvimento da criança e na progressiva defesa da garantia de seus direitos, refutando, posicionando-se criticamente diante de toda e qualquer violação desses direitos. E quem são esses profissionais? Estamos aqui entendendo que é possível fazer Educação Infantil de forma não presencial?

Nessa direção, faz-se necessário refletirmos sobre como e por que nos aproximarmos das crianças na quarentena, pautando-nos em compreensões que ultrapassam a preocupação com o cumprimento do calendário escolar. Ao contrário disso, busca-se trilhar na direção de saber como estão as crianças, com quem estão, o que têm sentido e como podem compreender a si mesmo e o mundo atravessado por uma crise sanitária sem precedentes, com o apoio dos educadores de Educação Infantil.

Diante disso, sabe-se que a suspensão das aulas provocou um corte nas rotinas das crianças, as quais passavam entre 4h e 10h de suas vidas nas instituições de Educação Infantil. Isso com certeza trouxe para elas boas oportunidades de vivências em suas casas, até de fazer coisas altamente conectadas com o universo infantil, as quais nem sempre são garantidas quando vão todos os dias às escolas, como brincar, ter tempo livre, ficar com a família por um tempo maior, o que é uma situação inédita para algumas crianças, em especial aquelas que vão para creche antes de completarem um ano de idade.

Contudo, houve também o distanciamento dos colegas, aqueles tão importantes para seu crescimento pessoal e social. Houve rupturas de investigações pedagógicas que estavam em curso e de momentos próprios da vida coletiva, “[...] tramados e construídos pela ação do eu com o outro e do outro, que supõe estar em contínuo exercício de construção”. (FOCHI, 2015, p. 35) E, é claro, também ocorreu um distanciamento das crianças de suas(seus) professoras(es) e de outros adultos com os quais elas conviviam, que as abraçavam, compartilhavam emoções, sentimentos e expectativas. Profissionais que lhes ofereciam, diariamente, oportunidades de participar de situações pedagógicas, considerando o que era importante naquele momento para cada grupo de crianças. Um emaranhado de relações se estabelecia entre risos, choros, afetos e interações.

A tentativa e a orientação oficial para realização de proposições pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação), com sugestões direcionadas aos pais ou responsáveis, para serem realizadas com seus(suas) filhos(as) em suas casas, ao longo da quarentena (BRASIL, 2020), é uma realidade que vem acontecendo desde março, em muitos municípios da Bahia. Conforme informações obtidas na reunião

realizada pelo FEITII em março, isso vem acontecendo em 12 municípios que constituem o TII.

Fomos convidadas, nesse contexto, a refletir sobre que conceituações, concepções e práticas as escolas e os educadores estão desenvolvendo neste período de pandemia, se elas asseguram as concepções de criança como protagonista, sujeito histórico, com necessidades, afetada, que tem o que dizer, que pensa sobre o que está vivendo e elaborando visões de mundo a partir dessa experiência ou negando-a.

Assim, é importante não perdermos de vista que a Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, oferecida em instituições públicas e privadas, constitui-se como espaço que efetiva o direito social da criança à educação. Nessa direção, apontam Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009, p. 194):

A educação de crianças pequenas coloca-as no espaço público, que deveria ser um espaço não fraternal, não doméstico e nem familiar. Queremos dizer com isso que o espaço público é aquele que permite múltiplas experimentações. É o espaço, por excelência, da criação, em que se exercitam formas diferentes de sociabilidade, subjetividade e ação, o que não é possível em espaços familiares [...]. O espaço público expõe e possibilita à criança outros agenciamentos, afetos e amizades.

A natureza da entrada da criança nesta cena pública nos lembra que os atos de currículos, desenvolvidos pelas instituições em tempos de pandemia, através de orientações e diálogo com as famílias, apresentando algumas proposições pedagógicas, não pode ser na contramão da afirmação da Educação Infantil enquanto conquista histórica.

### **Fazer e reflexões na pandemia da COVID-19 das técnicas de Educação Infantil das secretarias municipais de educação do TII: desafios e aprendizagens**

Processos incertos e complexos, neste momento de pandemia, vêm se impondo sobre a vida de todas e todos nós, interferindo fortemente na dinâmica, na organização do trabalho pedagógico e na constituição dos processos educativos a serem desenvolvidos pelos profissionais da educação básica ao ensino superior.

Contudo, de um modo geral, sabe-se que os técnicos das secretarias de educação, pelo papel que desempenham na orientação das redes, foram os primeiros a ser confrontados com uma avalanche de dúvidas, cobranças, e a enfrentar os desafios pedagógicos e estruturais no início da adesão das atividades não presenciais, na pandemia da COVID-19.

Ao questionarmos sobre a função que elas desempenham na secretaria de educação, a maioria descreveu como função do cargo, coordenar os profissionais, bem como contribuir com o desenvolvimento das ações e promover a formação de professores e coordenadores do segmento. Apenas uma delas aponta questões que remetem ao manejo, acompanhamento e fomento de políticas municipais, estaduais, previstas em documentos de âmbito federal, tais como o Plano Nacional de Educação (PNE).

E, ao ouvir a narração de seis técnicas de Educação Infantil sobre suas trajetórias no período inicial da adesão às atividades não presenciais, percebemos que saber lidar com as incertezas provocadas pela pandemia foi uma das questões mais evidentes em suas falas e, para elas, uma das grandes aprendizagens. Os desafios apresentados nesse momento de pandemia são inúmeros, partindo da suspensão das atividades sem uma programação anterior até as condições efetivas para a realização das atividades propostas às famílias. Conforme destaca uma das coordenadoras,

*Nós não estávamos preparados para isso. Então saiu o primeiro decreto de suspensão de aulas e logo no outro dia tivemos que tomar as providências. Não tendo ainda orientações vindas de órgãos superiores, nesse primeiro momento. Nós orientamos as escolas a encaminhar atividades, que tivessem uma relação com as sequências didáticas, com os projetos e atividades que estavam sendo trabalhadas. Algumas escolas encaminharam algumas proposições nos grupos de WhatsApp. (MARCELA, 2020)*

Observa-se, nesse relato, que a primeira tentativa foi de seguir com o planejamento feito no início do ano, com base nas sequências didáticas que as professoras e professores tinham iniciado antes desse período. Entretanto, com o transcorrer dos dias de distanciamento físico/social e também com o surgimento de outras orientações acerca do que era uma pandemia e quais as consequências para a população brasileira, as orientações foram mudando e essas profissionais foram cada vez mais se aproximando da condição de

incerteza, em relação ao trabalho a ser desenvolvido, e insegurança sobre como responder às demandas apresentadas pelas famílias e pela sociedade. Sobre isso, destaca outra técnica/coordenadora:

*A gente tem o desafio de não saber responder tudo. As nossas respostas são bem provisórias. A gente tem uma reinvenção diária constante, todo dia. Eu tenho uma demanda diferente e eu preciso pensar sobre ela e aguardar algum retorno [...]. Eu não sei como é que a gente vai pensar isso, fazer isso e organizar, mas eu tenho buscado sempre dar respostas provisórias. (KARLEANE, 2020)*

Parece que os esforços de lidar e reconhecer a provisoriidade, como aponta Karleane, representam o esforço de ser presença na ausência, de profissionais que estavam imbuídos da tarefa de compreender o modo como “[...] participar das vidas das crianças e das famílias mantendo o seu compromisso com a qualidade educacional da oferta e a proteção e formação integral dos bebês e crianças”. (BARBOSA et al., 2020, p. 4)

Nesse percurso, muitos desafios foram surgindo, dentre eles o meio pelo qual seria possível as escolas se articularem, comunicarem-se com as famílias. Isso explicitou a dificuldade das professoras e dos professores de utilizar a tecnologia e dominar o recurso tecnológico para desenvolver atividades que se concretizassem em orientações efetivas para a aprendizagem da criança.

*Tem professores que não querem, que se negam a participar de uma forma mais ativa e também a gente não tem legislação que diz que é para ele fazer isso e nem os nossos decretos, os nossos documentos também não dizem. Isso, então a gente vai muito tentando pela linha da boa vontade. Por outro lado, também temos profissionais [...] se esforçando bastante para poder fazer com que aquele dia daquela criança do seu aluno, seja um dia diferente e que tenha alguma coisa e que tenha alguma interação com o profissional ou com a escola. (KARLEANE, 2020)*

Tais questões, trazidas por Karleane, envolvem pensarmos acerca do processo de profissionalização e profissionalidade docente. (CONTRERAS, 2002; NÓVOA, 1992) Qual o papel dos profissionais de educação em momentos como esses? Quais imagens sociais/profissionais emergem quando os professores participam como “podem”, e quando, por motivos variados, saem de cena? Sem ações coordenadas vindas da Secretaria de Educação Básica

do Ministério da Educação (MEC), como já mencionamos anteriormente, a resposta à pandemia, no campo da educação infantil no TII, parece ter ocorrido, na perspectiva narrada por Karleane (2020), não como uma compreensão coletiva dos profissionais sobre por que estarem juntos às crianças, participarem da vida delas ao longo da pandemia e do distanciamento social.

Ao destacar que alguns professores não querem e se negam a participar, quando outros se mostram dispostos, a técnica, como se observa, faz uma atuação no sentido de engajar aquelas(es) que, na visão dela, podem “colaborar” por meio da “boa vontade”, o que traz muitas implicações e merece problematizações acerca do reconhecimento e valorização profissional, tão necessário para a profissionalização docente, em especial para os que trabalham em creches e pré-escolas.

Contreras (2002) diz que a profissionalidade envolve três dimensões: a obrigação moral, a competência profissional e o compromisso com a comunidade. Sem desprezar os diversos motivos que podem ter conduzido os professores a não aderir às atividades não presenciais, entendemos que a perspectiva trazida pelo autor nos ajuda a refletir sobre a importância dos profissionais de educação infantil, buscar outros caminhos, mesmo aqueles que não forem na direção da adesão, de modo que expressem estas dimensões.

Para Nóvoa (1992, p. 23) “[...] a profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam seu poder/autonomia”. Contudo, sabe-se que este momento da pandemia é bastante delicado. Os professores e demais profissionais foram surpreendidos, com a necessidade de um investimento na promoção de situações que gerem cuidado e formação, direcionado a elas(es). Por isso, além de reflexões sobre a atuação docente, faz-se necessário refletirmos até que ponto as redes conseguiram acolher os medos, as angústias dos professores, seus não saberes, suas expectativas, dificuldades e possibilidades.

Os desafios da formação profissional, em tempos de isolamento, são inúmeros. Outro aspecto, evidenciado em um dos relatos, destaca a impotência diante de tantas incertezas presentes na narrativa de Cleire, quando problematiza as práticas que têm sido compartilhadas nas redes sociais.

*Às vezes a gente sente impotente diante da luta pela qualidade da educação infantil, mesmo em tempo de pandemia, porque*

*muitas concepções estão sendo reveladas. Você vê quando alguém publica algo no Facebook que distancia totalmente. A gente pensa criar criança e quando fala que a Educação Infantil não se dá na modalidade Educação a Distância e o professor grava um vídeo como se tivesse dando aula. Ele ainda não compreendeu e aí a gente vê a importância da formação continuada. (CLEIRE, 2020)*

Entre o fazer e a forma de conduzir a prática, Cleire evidencia uma compreensão de docência na educação infantil que se articula ao contexto histórico e o problematiza, destacando, para isso, a importância da formação continuada e das concepções que norteiam o fazer pedagógico, mesmo em tempos excepcionais. Lessard (2006, p. 209) nos lembra que “[...] é na partilha com os colegas e os outros atores (especificamente pais, alunos e o *staff* escolar) que as ‘profissionalidades’ vão se dotar de coerência e consistência, harmonizar-se”.

As questões referentes às exigências para o trabalho docente, neste momento, apontam o quanto a formação continuada é fundante, para além da utilização da mediação tecnológica. É preciso desenvolver debates sobre como estamos usando determinados recursos e/ou ferramentas para realizar a aproximação com as famílias e com as crianças.

Cabe, portanto, nos processos de formação e atuação, pensar na narrativa de Cleire, para analisarmos até que ponto as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) aparecem como meio para favorecer as expressões das crianças, a produção das culturas infantis, ou quando elas são usadas de forma equivocada, contribuindo para, além de prejuízos para a saúde emocional das crianças, perpetuar uma concepção de educação infantil que não respeita as especificidades das crianças, robotizando-as, com o intuito de dominar seus corpos, gestos, expressões e silenciar a infância.

É importante destacar que, mesmo se tivéssemos recursos tecnológicos, banda larga de alta conexão que sustentasse sua realização, a Lei nº 9.394/96, coerentemente com a compreensão de criança e infância, que perpassa outros documentos legais, não admite Educação a Distância (EAD) para esse segmento, mesmo em situações excepcionais.

Como já tratamos na sessão anterior, conforme recomenda o Conselho Nacional de Educação - CNE (BRASIL, 2020), este é o momento para orientar proposições que possam ampliar as oportunidades das crianças de explorarem seus cotidianos junto às suas

famílias, manter e alimentar vínculos. Processo atravessado pelos desafios que se impõem de diversas maneiras, passando pelo não acesso, por parte das famílias, às mensagens enviadas via celular, por não terem acesso à internet ou até por não possuírem aparelho celular, conforme observamos nos relatos desta pesquisa, citado por todas as participantes e que pode ser exemplificado na fala a seguir:

*Uma das dificuldades que a gente enfrenta é a falta de acesso à internet por uma parte das famílias. Como cada turma tem um grupo de WhatsApp formado para que o professor comunique. Esses que não possuem a internet, a gente tem uma certa dificuldade para ter uma resposta. (MARCELA, 2020)*

A realidade que se impõe para as crianças menos favorecidas é triste e “[...] as zonas de invisibilidade poderão multiplicar-se”. (SANTOS, 2020, p. 9) Para elas, as consequências da crise causada pelo vírus chegam muito mais rápido do que o Estado, fazendo com que novos processos de exclusão sejam instalados e as dificuldades de meninos e meninas sejam ainda maiores. Em contextos onde a pobreza se alastra, as crianças precisam conviver com a ausência de condições, inclusive para cumprir as medidas de distanciamento social/físico.

Ao analisarmos as falas das técnicas ao comentarem sobre o distanciamento da família em relação à aprendizagem das crianças, vem à tona questões específicas relativas à importância dada ao processo educativo de crianças de 0 a 5 anos. As falas sugerem que ainda permeia no contexto familiar que a função da escola da educação infantil é para a criança “apenas brincar”, sem compreender a importância do brincar, bem como a função precípua da educação infantil de “[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis, contribuindo para a formação de crianças felizes e saudáveis”. (BRASIL, 1998, p. 23) Essas questões também são relatadas pelas coordenadoras entrevistadas.

*Outra dificuldade que a gente tem é a falta de reconhecimento da educação infantil com uma etapa importante. Não sabemos do amanhã o que irá acontecer [...]. Ter preocupação maior e passar essa orientação para as escolas, as creches, é que cuidem das crianças, protejam as crianças, porque às vezes as crianças ficam à mercê das ruas sem a proteção. (DIANA, 2020)*

A falta de cuidado com as infâncias das crianças do TII não é diferente em outras cidades do estado da Bahia, nem muito menos em todo o território brasileiro. Vale lembrar que, no Brasil, do total de crianças na fase referente à infância, “61% [...] vivem na pobreza, 49,7% sofrem privações múltiplas” (DIECHTIAREFF et al., 2018, p. 7). Muitas dessas crianças vivem sob os mais variados tipos de violência física e simbólica, em contexto que a privação de informação é total ou parcial. Há também os que são filhos de pais letrados ou alfabetizados e muitos que não têm com quem contar para fazer a leitura de um bilhete. (DIECHTIAREFF et al., 2018)

Por outro lado, a não participação das famílias deve ser analisada, considerando todos os fatores. Muitas contradições emergem neste contexto e implicam na distinção dos papéis da família e da escola. No início do distanciamento físico/social, muitas atividades propostas por professores de crianças que estudavam em escolas privadas circularam na internet. Também foram veiculados depoimentos, piadas em torno dos desafios das famílias para acompanhar seus filhos e fazer o papel do(a) professor(a).

Esse foi um movimento em que ficou evidenciada uma clara transferência do que se fazia na escola, antes da quarentena, para as casas das crianças, usando plataformas e tecnologias digitais. Essas experiências serviram como os primeiros insumos para amplos e importantes debates sobre o sentido da educação em tempos de pandemia.

Logo, entendemos que, diferentemente daquilo que acontece no cotidiano das instituições, as escolas estão desenvolvendo proposições pedagógicas de orientações que não correspondem com os processos possíveis quando as crianças se encontram presencialmente com seus professores. Estão inventando, vivenciando um momento delicado da história da humanidade que demanda participação dos educadores na vida das crianças. Não é, portanto, o que se faz nas instituições de Educação Infantil, nem se trata de um dever de casa. Contudo, precisam estar vinculados com o “[...] acúmulo reflexivo, teórico e normativo que vem caracterizando e afirmando a identidade da Educação Infantil brasileira”. (BARBOSA et al., 2020, p. 1)

Nesse contexto de atuação diferenciada da escola, considerando as especificidades, não se pode perder de vista o quanto é desafiador sustentar o propósito da Educação Infantil de desenvolver um currículo produzido “[...] nas interações e em práticas educativas

intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana". (BRASIL, 2010, p. 4)

Avançar na distinção destes papéis deixa clara a necessidade de mais movimentos sociais que favoreçam outras compreensões acerca da educação infantil no âmbito da sociedade, embora, nas narrativas das participantes, perceba-se um investimento no apoio às famílias, uma vez que o grupo de técnicas do TII construiu estratégias diferenciadas para enfrentar os desafios apresentados, neste momento de distanciamento físico/social, conforme apresentado abaixo.

*Começamos só com atividades impressas. Depois eu fui orientada para a questão de atividades lúdicas. Criei um documento, desenvolvi as aulas. Fui na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [...] e fui mostrando para eles que precisavam fazer com o objetivo de aprendizagem. E aí hoje eu acho mais tranquilo.*  
(FABIOLA, 2020)

No compasso dos debates e orientações legais, as escolas, as redes municipais foram vivenciando processos que assumiram centralidade e passaram a ser debatidos no campo da educação. A partir das primeiras ações, percebemos manifestações sobre a nova "rotina", vindas de diferentes sujeitos que fazem parte da sociedade. Surgiram críticas sobre os tipos de "atividades", mas também apareceram pais que, através de *post* nas redes sociais, mostram seus filhos cumprindo as atividades, que passaram, de fato, a ser "dever de casa"! Conforme afirma Stefanni abaixo, a experiência com as famílias sinalizou a necessidade de modificar as estratégias pensadas.

*Quando as famílias começaram a questionar o que fazer, alguns profissionais voluntariamente começaram a conversar com essas famílias e enviar por conta própria algumas sugestões de atividades. [...] depois de alguns diálogos com coordenadores, gestores escolares e técnicos da Secretaria de Educação, foi elaborado um documento norteador [...].* (STEFANNI, 2020)

A não escola-espaco e o não dever de casa após um trabalho desenvolvido com as crianças nas instituições se apresentaram e foram sendo desconstruídos pelo próprio cenário que vem sendo desvelado. As construções e desconstruções a partir das primeiras proposições, frente à escolha da ação e não da inércia, mostraram

que tudo exigia um tempo, quando não se tinha tempo, para entender que mesmo em situações de exceções os papéis da escola e da família são distintos e complementares.

Diante desses relatos, foi possível perceber como o desafio da incerteza do trabalho em tempos de distanciamento físico/social gerou aprendizagens para todos os envolvidos no processo educativo das crianças, reafirmando a defesa da função social da escola de educação infantil, que é o de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas destinadas às crianças de 0 a 5 anos, conforme afirma Diana.

*O papel social da escola. Qual é a função dela mesmo? [...] E quando não está em funcionamento? Quantas crianças não aparecem todo dia? O que ela significa? Qual é a mesma função dela? [...] reafirmamos que as crianças têm direito a uma escola de pesquisa, uma escola de interações de construções de diálogos, de uma escola que dê abertura mesmo à criança e não apenas prestação de serviço.*  
(DIANA, 2020)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) propõem que as práticas, as experiências, na Educação Infantil, permitam às crianças “[...] conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se)”. (BRASIL, 2017, p. 39)

Por conseguinte, essas direções podem não ser possíveis nas atividades não presenciais. Muda-se o contexto, mudam-se as possibilidades. É o compromisso com as infâncias. A potência que as crianças têm de inventar e reinventar pode nos permitir, junto com elas, neste período tão desafiador, aproveitar a oportunidade do encontro e fazer o melhor possível. Percebemos, conforme Karleane traz abaixo, que a maioria das técnicas narram um processo rico de construção e desconstrução que gera conflitos e dificuldades, mas também tem permitido às crianças se sentirem mais próximas da escola como espaço para dividir seu cotidiano em casa.

*Tem tido relatos das crianças que têm falado dos seus animais de estimação e aí elas vão trazendo muito conhecimento e relações com relação a isso. Então a gente tem buscado experimentar esse exercício de escutar as crianças [...]. Isso tem sido fantástico.*  
(KARLEANE, 2020)

Esses relatos trazem reflexos do movimento em construção da compreensão do lugar da educação infantil na formação plena das crianças, de forma a fundamentar a busca por alternativas que contribuam para o melhor desenvolvimento do trabalho pedagógico, gerando, dessa forma, aprendizagens significativas pautadas na busca por novas formas de interagir dos professores com as famílias, mesmo diante das dificuldades apresentadas.

*A experiência está sendo desafiadora, porém, de bastante aprendizagem. A educação tem um papel importante nesse processo, por ser um caminho potente para a conscientização da sociedade, especialmente das crianças. As famílias também são protagonistas.*  
(DIANA, 2020)

Por fim, tem um aprendizado destacado nos relatos das coordenadoras, que falam de uma educação diferente, que possui uma escola que aprendeu, no momento de crise, a trabalhar em rede de parceria entre secretaria municipal, gestão, professoras(es), funcionários e famílias, comprometidos com o desenvolvimento das crianças.

*Temos trabalhado em rede e cada unidade desenvolvendo os seus afazeres, de acordo com a realidade de cada espaço e de acordo com os relatórios que a secretaria recebe semanalmente, a proposta vem dando certo, visto que, conforme os resultados que estamos acompanhando o município tem atingido um número considerável de alunos e as famílias têm dado um retorno bem expressivo em relação a isso. No entanto, temos como principal desafio tentar atingir o maior número de crianças com muita criatividade, atenção e cuidado. [...] Diante de cada vivência, a gente sabe que acontecem as aprendizagens e uma delas, para mim particularmente, é a quebra de paradigmas em relação ao comprometimento das famílias na atenção, na educação dos filhos, visto que quase noventa por cento das famílias estão empenhadas.* (KARLEANE, 2020)

A complexidade faz surgir diversos mosaicos que não foram previstos antes da pandemia e, ao mesmo tempo, mostra que a “[...] pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum”. (SANTOS, 2020, p. 23) Na Educação Infantil, especificamente, somos presença, não pelo nosso corpo encarnado; somos presentes nas vidas das pessoas por conta dos gestos, dos afetos,

pelas expressões, pelas relações que construímos umas com as outras, em especial com as crianças.

## (In)conclusões

O devir da história da humanidade é marcado por um movimento complexo de ordem, desordem e organização. Sem dúvida, os cenários educativos acerca da Educação Infantil, na pandemia da COVID-19, no TII, apresentados aqui, não pretendem dar conta da totalidade de experiências vivenciadas nos espaços educativos de Educação Infantil, principalmente por se tratar de uma experiência inédita para todos(as) nós.

Ao dialogarmos ao longo deste texto acerca destes cenários, identificamos que incertezas, dúvidas, buscas por resoluções permearam as falas das técnicas das secretarias de educação, participantes deste estudo. Elas sinalizaram tentativas de reestruturação de concepções e práticas, com vistas à garantia de uma educação infantil comprometida com a vida das crianças e de suas famílias, ainda que parte dos profissionais de educação infantil tenha resistido no começo do distanciamento social a participar desse processo, além das dificuldades das professoras e professores em relação ao uso e domínio das TICs, para a efetivação das ações educativas em caráter não presencial.

Esses cenários são carregados de uma diversidade de questões que subsidiaram as ações do grupo de coordenadoras que, nas tentativas de garantir educação de qualidade às crianças do TII em tempos de distanciamento físico/social, enfrentou alguns desafios, como também desenvolveu aprendizagens profissionais que são destacadas como conquistas no que se refere aos processos de construção de um ciclo significativo de relação da Educação Infantil com as famílias, mesmo com o distanciamento e o não retorno delas em relação às orientações dos professores.

Infelizmente, por outro lado, percebe-se que ainda existem famílias que não compreendem a importância dessas experiências educativas vivenciadas pela criança de 0 a 5 anos e 11 meses no espaço escolar. Esse é um debate a ser ampliado, uma vez que é preciso pensar a qualidade da relação entre família e escola, compreendendo as diferenças entre uma relação diretiva em que a escola define o quê e como os pais devem participar, ou uma relação que parte de uma perspectiva de parceria, que ocorre de

forma colaborativa, onde família e escola dialogam, compreendem e produzem processos de ação coletiva.

Muitos questionamentos emergem, vindo à tona o quanto a violação de direitos, como o acesso à cultura digital, à informação e comunicação, é prejudicial para garantir a manutenção de vínculos, aproximação da escola com as famílias e, portanto, a garantia do direito à educação a meninos e meninas, mesmo em tempos excepcionais. Privações comuns em nosso país, mas que, certamente, ampliam-se e se tornam ainda mais dramáticas, gerando novos processos de exclusão.

O conjunto das questões debatidas também sugere atenção às lacunas que se evidenciaram em função da excepcionalidade do momento que estamos vivendo. Nas falas das técnicas aparecem aspectos relacionados ao amparo legal das ações no campo da educação infantil em tempos pandêmicos. A Lei nº 9.394/96 não trata sobre como as instituições de educação infantil devem proceder em momentos excepcionais como esse.

Logo, essa ausência pode justificar, total ou parcialmente, a não ação dos profissionais, no momento em que se faz necessário uma atenção ao artigo 227 da Constituição Federal de 1988, ao determinar que é dever da família, da sociedade e do Estado cuidar da criança com absoluta prioridade, assegurando direitos fundamentais, como vida, saúde e educação.

Diante desse contexto, ao refletir sobre que conceituações, concepções e práticas que as escolas e os educadores estão desenvolvendo neste período de pandemia, primou-se em assegurar as concepções de criança como protagonista, sujeito histórico, com necessidades, que tem o que dizer, que pensa sobre o que está vivendo e elabora visões de mundo a partir da experiência ou negando-as.

Vale destacar que estamos considerando o atual momento de distanciamento físico/social, nas nossas análises, mas não podemos esquecer que após esse período teremos outros desafios a serem enfrentados, em um país em que é visível a lentidão das políticas públicas para implementar ações que resultem no bom funcionamento das instituições. Para tanto, assim como registramos a participação do FEITII neste cenário, enquanto espaço privilegiado para o debate e reflexão, esperamos que sua atuação seja crescente também na pós-pandemia.

Diante desse contexto, mesmo que os marcos legais voltados para garantia das infâncias não amparem devidamente as escolas de Educação Infantil, existe um movimento dos trabalhadores e trabalhadoras da educação que mostra o desejo da ação e assegura os direitos das crianças. Essa organização gera movimentos de participação dos indivíduos que estão implicados com a atenção e cuidado à criança, que é mais do que cumprir carga horária, emergindo, dessa forma, uma pedagogia que vai para além de pensar as interações e as brincadeiras, de pensar no desenvolvimento integral da criança. Trata-se de uma tentativa de aproximação com a pedagogia da escuta da criança.

### Scenarios of early childhood education in the Irecê Identity Territory (TII) in the COVID-19 pandemic

**Abstract:** The COVID-19 pandemic has challenged different education professionals. A scenario marked by uncertainty, in which it is necessary to face new work dynamics, use resources to communicate with families and students, redefine the pedagogical practice and understand the role of education in the face of the new reality. This text aims to reflect on the scenarios woven in the field of early childhood education in the pandemic, based on the collaboration of seven techniques that work in municipal education secretariats in the Irecê Identity Territory (TII). The qualitative study is anchored in the assumptions of phenomenology and was based on narrative research. We use the main means of recording oral narratives, using instant communication technology. The interpretation of the questions that intertwine in the speeches of the techniques lead to the understanding that the educational scenarios with children up to 5 years old, in the TII, count on the effort of these professionals to coordinate, support and encourage teachers in the process of approach and guidance of families, in order to propose situations that expand children's experiences in their homes, facing some difficulties in relation to the use of ICT by teachers (s) in the municipalities, the reach of families and children who do not have access to the internet and / or do not have mobile devices. These scenarios, therefore, are characterized by uncertainties, attempts at dialogue with the concepts of childhood, curriculum and child, explicit in the legal bases that guide early childhood education, above all, full of professional learning.

**Keywords:** Early childhood education. COVID-19 pandemic. Education techniques. Family. Kid.

### Escenarios de educación infantil en el territorio de identidad Irecê durante la pandemia COVID-19

**Resumen:** La pandemia COVID-19 ha desafiado los diferentes profesionales de la educación. Un escenario marcado por la incerteza, donde se hace necesario enfrentar nuevas dinámicas de trabajo, utilizar recursos para comunicarse con las familias y los educandos, resignificar el quehacer pe-

dagógico y comprender el papel de la educación frente a la nueva realidad. Este texto tiene como objetivo reflexionar sobre los escenarios tejidos en el campo de la educación infantil en la pandemia, a partir de la colaboración de siete técnicas que funcionan en las secretarías de educación municipal del Territorio Identidad Irecê (TII). El estudio cualitativo está anclado en los supuestos de la fenomenología y se basó en la investigación narrativa. Utilizamos los principales medios de grabación de narrativas orales, utilizando tecnología de comunicación instantánea. La interpretación de las preguntas que se entrelazan en lo dicho por las técnicas nos llevaron a entender que los escenarios educativos con los(as) niños(as) de 5 años en el TII, cuentan con un esfuerzo de esas profesionales en coordinar, apoyar e incentivar los profesores en el proceso de aproximación y orientación de las familias, con la finalidad de proponer situaciones que amplíen las experiencias infantiles, enfrentando algunas dificultades en relación al uso de las TICs por las(os) profesoras(es) de los municipios, sumadas al alcance que tendrán a las familias y a los(as) niños(as) que no tienen acceso a internet y/o que no tienen celular o teléfono. Estos escenarios, por lo tanto, se caracterizan por las incertezas, las tentativas de diálogo con las concepciones de infancia, de currículo y de niño(a) explícitas en las bases legales que nortean la educación infantil; escenarios que, más que nada, están repletos de aprendizajes profesionales.

**Palabras clave:** Educación Infantil. Pandemia COVID-19. Técnicas/Profesionales. Familia. Niños(as).

## Referências

- ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. C. Infâncias em Educação Infantil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v20n3/v20n3a12.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.
- ARAÚJO, F. L. de S. *Educação, juventude e agricultura familiar agroecológica: o caso do território de identidade de Irecê*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.
- BARBOSA, M. C. S. et al. *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 COVID19*. [S. l.: s. n.], 2020.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 25 fev. 2021
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para educação infantil*. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2021
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em [http://www.uac.ufscar.br/doumentos-1/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://www.uac.ufscar.br/doumentos-1/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 25 fev. 2021

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF, 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) Acesso em: 7 abr. 2018.
- BRASIL. Parecer CNE/CP 05/2020, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. *Conselho pleno* Brasília, DF, 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 jun. 2020.
- BRASIL. Lei Federal n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 7 abr. 2018.
- DIECHTIAREFF, B. et al. *Pobreza na infância e na adolescência*. [S. l.]: Unicef, 2018. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza\\_na\\_Infancia\\_e\\_na\\_Adolescencia.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza_na_Infancia_e_na_Adolescencia.pdf). Acesso em: 20 jun. 2020.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- FOCHI, P. *Afinal, o que os bebês fazem no berçário?* Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.
- GALEFFI, D.; PIMENTEL, Á.; MACEDO, R. S. *Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa*. Salvador: Edufba, 2009.
- JOSSO, M.-C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: [https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a\\_tranfor2.pdf](https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf). Acesso em: 13 jun. 2020.
- KUHLMANN JR, M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. São Paulo: Mediação, 2015.
- LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006.
- MORIN, E. *Os saberes necessários à educação do futuro*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2001.
- NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, L. D. G. de C. Pesquisa narrativa e educação: algumas considerações. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 13., Curitiba, 2017. *Anais eletrônicos [...]*. Curitiba:

PUCPR, 2017. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23688\\_11993.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23688_11993.pdf) Acesso em: 15 maio 2020.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. *Pro-posições*, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, jan./abr. 2011. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072011000100015](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000100015) Acesso em: 13 jun. 2020.

SANTOS, B. de S. *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, S. V. S. dos. Sociologia da infância: aproximações entre Willian Corsaro e Florestan Fernandes. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 117-139, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6589>. Acesso em: 13 jun. 2020.

SATO, M.; SANTOS, D.; SÁNCHEZ, C. *Vírus: simulacro da vida?* Rio de Janeiro: Unirio; Cuiabá: UFMT, 2020.

---

Submetido em: 20/07/2020  
Aprovado em: 14/10/2020

