

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

EDUCAÇÃO INFANTIL EM PERÍODO PANDÊMICO:
uma análise das dificuldades vivenciadas por professoras de uma CIEI do município
de Santa Rita-PB

JOYCE KAMILLY MONTEIRO DA SILVA

JOÃO PESSOA - PB

2023

JOYCE KAMILLY MONTEIRO DA SILVA

**Educação Infantil em período pandêmico:
uma análise das dificuldades vivenciadas por professoras de uma CIEI do município de
Santa Rita-PB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para a
obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Diego dos Santos Reis

JOÃO PESSOA - PB

2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586e Silva, Joyce Kamilly Monteiro da.

Educação infantil em período pandêmico: uma análise das dificuldades vivenciadas por professoras de uma CIEI do município de Santa Rita-PB / Joyce Kamilly Monteiro da Silva. - João Pessoa, 2023.

41 f.

Orientação: Diego dos Santos Reis.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação infantil. 2. Pandemia - Covid 19. 3. Desigualdade social. I. Reis, Diego dos Santos. II. Título.

UFPB/CE

CDU 373.2(043.2)

JOYCE KAMILLY MONTEIRO DA SILVA

Educação Infantil em período pandêmico: uma análise das dificuldades vivenciadas por professoras de uma CIEI do município de Santa Rita-PB

APROVADO EM: 07/06/2023

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Diego dos Santos Reis
(Orientador - DFE/UFPB)

Profa. Dra. Thais Oliveira de Souza
(Examinadora - DFE/UFPB)

Profa. Karen Guedes Oliveira
(Examinadora - DFE//UFPB)

JOÃO PESSOA - PB

2023

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo sonho de me formar e ter me sustentado até aqui nessa jornada árdua que é a formação e o trabalho.

À minha avó Maria e minha tia Rosineide, que mesmo não estando aqui me motivaram a ser forte em meio ao caos da pandemia, em cada momento como se estivessem fisicamente presentes, esse trabalho é dedicado a vocês.

Aos meus pais, Pedro e Josilene, vocês são as pessoas mais preciosas do mundo, não seria eu sem vocês.

Às minhas amigas de curso, Rafaela e Janielly, nossa formação não teria sido tão leve sem vocês nos meus dias de UFPB.

À minha amiga, irmã e fiel conselheira, Raiane, obrigada por estar ao meu lado em todos os momentos desde que nos conhecemos, você não soltou minha mão em meio a tudo que passei.

Não posso deixar de agradecer ao orientador, professor Diego dos Santos Reis, que confiou e acreditou que eu conseguiria, me ajudou, orientou e abraçou meu trabalho, quando nem eu acreditava. Minha gratidão professor.

Às professoras Thais Oliveira de Souza e Karen Guedes Oliveira, pela leitura atenciosa e pelo aceite para participação na banca de defesa desse trabalho.

Aos professores e à Universidade Federal da Paraíba, obrigada por proporcionarem uma formação de qualidade em tempos onde a educação sofre tanto descaso.

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

Paulo Freire, *Pedagogia da Indignação*

RESUMO

A pandemia de COVID-19 resultou em índices alarmantes de contágio e óbitos, desde o ano de 2020. Diante disso, instituições públicas e privadas cessaram as atividades presenciais e o convívio social foi impossibilitado. Práticas pedagógicas e escolares necessitaram ser adaptadas a uma nova realidade em todas as modalidades da Educação Básica e do Ensino Superior. As instituições de ensino tentaram, nesse período, atender às necessidades da aprendizagem sem a presencialidade, com o Ensino Remoto Emergencial (ERE) que, por sua vez, foi aprovado pelo Ministério da Educação (MEC) ainda em 2020. A Educação Infantil enfrentou uma série de desafios, com emprego de metodologias alternativas e o uso das tecnologias da informação e comunicação voltadas aos processos de ensino-aprendizagem das crianças. Muitos/as educadores/as contribuíram e se empenharam em buscar novas formas de educar remotamente, mas as dificuldades do contexto da pandemia explicitaram diversas realidades que são espelho das desigualdades sociais/raciais existentes no país. O trabalho busca compreender, a partir das vozes das professoras, colaboradoras da pesquisa, as dificuldades vivenciadas por elas no Centro Integrado de Educação Infantil (CIEI), localizado no município de Santa Rita, na Paraíba, durante o período de pandemia. A pesquisa, que tem uma abordagem qualitativa, apoia-se em entrevistas semiestruturadas realizadas com três educadoras da CIEI. Os resultados da pesquisa evidenciaram o quanto a pandemia escancarou a realidade das desigualdades sociais e educacionais vivenciadas, principalmente, pelas crianças nos Centros Integrados de Educação Infantil, onde as políticas públicas não supriram as necessidades desses grupos, vítimas do racismo que afugenta o país, além da falta de acesso aos meios tecnológicos e as dificuldades mencionadas pelas educadoras, como a adaptação emergencial ao ERE, o que demonstra como foi difícil o enfrentamento do período pandêmico para a Educação Infantil.

Palavras-chave: Pandemia. Educação Infantil. Desigualdade Social.

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic has resulted in alarming rates of contagion and deaths since 2020. As a result, public and private institutions have ceased face-to-face activities and social interaction has been made impossible. Pedagogical and school practices needed to be adapted to a new reality in all types of Basic Education and Higher Education. Educational institutions tried, during this period, to meet learning needs without presence, with Emergency Remote Teaching (ERE) which, in turn, was approved by the Ministry of Education (MEC) in 2020. series of challenges, with the use of alternative methodologies and the use of information and communication technologies aimed at the teaching-learning processes of children. Many educators contributed and committed themselves to seeking new ways to educate remotely, but the difficulties of the pandemic context made explicit several realities that mirror the social/racial inequalities existing in the country. The work seeks to understand, from the voices of the teachers, research collaborators, the difficulties experienced by them at the Integrated Center for Early Childhood Education (CIEI), located in the municipality of Santa Rita, in Paraíba, during the pandemic period. The research, which has a qualitative approach, is based on semi-structured interviews with three CIEI educators. The survey results showed how much the pandemic exposed the reality of social and educational inequalities experienced, mainly, by children in the Integrated Centers for Early Childhood Education, where public policies did not meet the needs of these groups, victims of the racism that scares the country, the lack of access to technological means and the difficulties mentioned by the educators, such as the emergency adaptation to the ERE, demonstrate how difficult it was for Early Childhood Education to face the pandemic period.

Keywords: Pandemic. Child education. Social inequality.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CIEI - Centro Integrado de Educação Infantil

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ERE - Ensino Remoto Emergencial

LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional MEC - Ministério da Educação

MPT - Ministério Público do Trabalho

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar PNE - Plano Nacional de Educação

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil SBP - Sociedade Brasileira de Pediatria

SES - Secretaria de Estado da Saúde

TBM - Taxas brutas de matrículas

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
METODOLOGIA.....	15
1 A PANDEMIA DE COVID-19 EM SANTA RITA/PB.....	17
2 EDUCAÇÃO INFANTIL.....	20
2.1 Creche e o direito à educação infantil.....	20
2.2 Educação infantil no período de pandemia.....	23
3 DESIGUALDADES EDUCACIONAIS DESVELADAS PELA PANDEMIA.....	25
4 PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE AS AULAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA.....	29
4.1 Contexto local da CIEI e as educadoras.....	30
4.2 Aulas durante a pandemia.....	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
REFERÊNCIAS.....	37
APÊNDICES.....	42

INTRODUÇÃO

A COVID-19, nome atribuído à doença decorrente do novo coronavírus, detectado pela primeira vez em 2019, na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), teve índices alarmantes de contágio e óbitos. Até o presente momento ainda contabiliza-se inúmeros casos diários, tendo diminuído a taxa de mortalidade, entretanto, devido à vacinação em massa da população. Nesse contexto, medidas governamentais foram tomadas em todos os setores, onde, inicialmente, a educação não foi considerada como setor ou serviço essencial e, assim como todos os serviços não essenciais, foi paralisada. Segundo a Portaria nº343, de 17 de março de 2020, tanto crianças, jovens e adultos, em todas as modalidades e etapas da educação brasileira, tiveram que se afastar das salas de aula e das atividades educacionais presenciais (BRASIL, 2020).

Por meio da Portaria nº 343 de 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) tomou medidas de enfrentamento, para que as aulas presenciais fossem substituídas por aulas que fizessem uso dos meios digitais durante o período de emergência sanitária. Diante disso, o município de Santa Rita, situado no estado da Paraíba, direcionou medida direta com relação à Educação Infantil e acatou a recomendação, decretando fechamento de todos os Centro Integrados de Educação Infantil (CIEI) do município pesquisado. Os CIEI tentaram de todas as formas atender as necessidades da educação sem a presencialidade nas salas de referência e passaram a executar novas abordagens para desenvolver as atividades com as crianças até então afastadas pelo isolamento social em decorrência do vírus.

A Educação Infantil tinha, por sua vez, que se refazer em meio às novas metodologias e ao uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC), para dar conta das necessidades de aprendizagem das crianças. O que se pode perceber, de fato, foi o distanciamento das crianças das salas de referência da Educação Infantil. Não se sabe ao certo quantas famílias afastaram as crianças e ficaram impossibilitadas, por falta de recursos materiais ao acesso aos aparatos tecnológicos, um problema que não foi apenas da Educação Infantil, mas também de outras modalidades e etapas, que agravou as distâncias no ensino remoto emergencial. Isso significa, sem dúvida, como afirma Stevanim (2020) em seu artigo, o retrato de uma exclusão digital, que foi ainda mais agravada pela pandemia.

Como aluna do curso de licenciatura em Pedagogia, sofri na pele e enfrentei aulas com má conexão e instabilidade. Não só minha, como de professores/as que também notificaram o quanto era limitador as aulas no formato remoto. Muitos/as colegas não conseguiam frequentar

as aulas, devido a inúmeros problemas, inclusive pela falta de aparelhos tecnológicos e lugar adequado para assistir às aulas.

Em relação ao estágio supervisionado nesse período, sabemos que o estágio propicia ao/à aluno/a vivenciar a prática do cotidiano, o fazer, como fomenta Pimenta e Lima (2012, p. 45), “no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá”. Como docente, presenciei, na pele, um estágio todo pensado a partir do ensino remoto emergencial e o desafio que era, todos os dias, as aulas mediadas por áudios no *WhatsApp*.

Desafio diante da não participação dos/as alunos/as, porque simplesmente não tinham acesso à internet ou casos em que o celular do/a responsável pela criança só estava com a família em casa à noite, logo após o trabalho. Sentir-se limitada é avassalador para uma futura docente que se preocupa com a educação brasileira e com a qualidade dela para todas as pessoas. Pensar nessas situações vivenciadas me fizeram pensar várias vezes em como a educação remota emergencial naquele momento não era importante apenas para mim, que estava em processo formativo, como também para aquelas crianças que, por muitos fatores, não tinham acesso da devida maneira aos meios para sua formação.

Como mulher, filha e trabalhadora, o medo de perder mais alguém para um vírus era enorme, além do cansaço físico e psicológico de me manter bem, desafio não menor nesse cenário. As notícias tocavam o meu emocional, mas ao mesmo tempo eu tinha por dever cuidar de todos ao meu redor e de mim. Assim como eu, os educadores e as educadoras tiveram inúmeras dificuldades, vinculadas ao isolamento social e à educação emergencial em virtude da COVID-19. Por isso, o presente trabalho se propõe a ouvir as sujeitas da pesquisa - e colaboradoras -, com o objetivo de compreender as principais dificuldades da prática docente enfrentadas por professores/as da rede de Educação Infantil municipal da cidade de Santa Rita.

Diante disso, como objetivo geral, essa pesquisa busca compreender os fatores no período pandêmico da COVID-19 na prática docente no contexto da Educação Infantil da CIEI municipal na cidade de Santa Rita-PB. Os objetivos específicos foram: 1) Identificar o fator mais indicado pelas professoras na tomada de decisão de afastamento das atividades educacionais pelos pais das crianças matriculadas nas salas de referência físicas ou virtuais; 2) Verificar os aspectos ligados às desigualdades sociais evidenciadas no período pandêmico.

METODOLOGIA

O trabalho baseia-se em estudo qualitativo. Como afirma Minayo (1993, p. 240), “o conhecimento científico é sempre uma busca de articulação entre uma teoria e a realidade empírica; o método é o fio condutor para se formular esta articulação”. Por isso, a presente pesquisa está pautada na relação indissociável entre teoria e a realidade vivenciada, aliando reflexão e prática.

A fim de compreendermos a percepção das sujeitas colaboradoras, a pesquisa foi fundamentada em um estudo qualitativo, com educadoras atuantes na Educação Infantil da CIEI, no período da pandemia da COVID-19, entre os anos de 2020 e 2022, na cidade de Santa Rita, no estado da Paraíba. A CIEI possui 10 (dez) pessoas no quadro de funcionários, 3 (três) salas de aula, 62 (sessenta e duas) crianças matriculadas. Amostra não probabilística contou com a participação de 3 (três) educadoras, que responderam 14 (quinze) perguntas, por meio de uma entrevista semiestruturada. Manzini (2004), com respaldo nos estudos de Triviños (1987), aponta que a entrevista semiestruturada fornece à pesquisadora a oportunidade de levantar hipóteses, a partir das respostas das informantes, favorecendo ainda mais a explicação e o entendimento da totalidade, colocando a pesquisadora como ser ativa no processo de coleta das informações.

O roteiro da entrevista semiestruturada foi organizado com base em 14 perguntas, voltadas para traçar o perfil das educadoras e sua atuação, assim como o vínculo com o CIEI em período da Covid-19. As demais perguntas apresentam-se necessárias para identificar como foram realizadas as atividades durante a pandemia, o uso das tecnologias antes, durante e após a pandemia, assim como perguntas pertinentes à pesquisa, no que diz respeito à análise do aprofundamento das desigualdades educacionais. De acordo com Manzini (2004, 2003), uma entrevista significativa começa com a formulação de perguntas básicas que supram o objetivo da pesquisa. Para isso, é importante fazer uma análise da linguagem, estrutura e sequência das perguntas.

A análise dessas questões terá como objetivo pautar a experiência das educadoras e, com nitidez, demonstrar seu entendimento nessa vivência, garantindo total transparência das concepções das respondentes. Como afirma Santos (2018) sobre a pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa não se baseia em métodos estatísticos para garantir fidedignidade e validade de dados e resultados, mas é possível a utilização de estratégias metodológicas que asseguram transparência, metodicidade e fidelidade às evidências, garantindo o refinamento dos dados produzidos, bem como credibilidade e confiabilidade durante o planejamento e realização dessa metodologia investigativa.

Das três educadoras entrevistadas, duas foram na CIEI, presencialmente, e uma entrevista se deu via Whatsapp, pois, no período da pesquisa, uma das educadoras estava afastada, por razões médicas. Todas as professoras foram solícitas e atenciosas, buscando compartilhar com riqueza de detalhes suas vivências no momento.

1 A PANDEMIA DE COVID-19 EM SANTA RITA/PB

A COVID-19 foi um vírus que se disseminou a partir do final do ano de 2019. O primeiro caso registrado no Brasil aconteceu no dia 26 de fevereiro de 2020, quando, após uma viagem à Itália, um homem de 60 anos residente da cidade de São Paulo foi diagnosticado com a doença. Segundo a Folha Informativa sobre COVID-19 emitida pela OPAS (2021) no dia 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia, sendo o conceito de “pandemia” uma referência à expansão geográfica que a doença alcança e não a sua gravidade ou letalidade, reconhecendo que existem picos da doença em vários países pelo mundo.

Na Paraíba, o primeiro caso não demorou muito a surgir, pois a COVID-19 se espalhava com muita facilidade, pois pouco se sabia das medidas preventivas, e os diagnósticos tardios colaboraram para disseminação do vírus. Após 16 dias, segundo a Secretaria de Estado da Saúde (SES) e emitido pelo Portal Institucional de João Pessoa (2020) o primeiro caso foi diagnosticado como infectado e curado. O paciente procurou o médico no dia 2 de março e só recebeu seu resultado no dia 18 de março, tendo testado positivo, paciente foi atendido pela rede privada hospitalar, esteve em isolamento e ficou fora de perigo.

No dia 17 de março de 2020, o Diário Oficial do município de Santa Rita-PB, cidade campo de minha pesquisa, decretou situação de emergência em toda a cidade:

DECRETO MUNICIPAL Nº 12/2020, de 17 de março de 2020. Declara situação de Emergência em Saúde Pública no Município de Santa Rita/PB e adota medidas de enfrentamento da Pandemia de infecção humana pelo Coronavírus (COVID-19) definida pela Organização Mundial de Saúde. (2020, p. 1)

Decreto esse estabelecido pelo prefeito da cidade, com respaldo na Declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) pelo Ministério da Saúde, em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus, por meio da PORTARIA Nº 188, DE 3 DE FEVEREIRO DE 2020. Neste mesmo decreto, ainda se instaurava os primeiros passos com relação à Educação Infantil no município de Santa Rita, como medida preventiva, em razão do novo coronavírus:

CONSIDERANDO a recomendação da Sociedade Paraibana de Pediatria, divulgada no dia 17/03/2020, no sentido de que haja o fechamento imediato das escolas e creches públicas e privadas do Estado da Paraíba. (2020, p. 1)

Em virtude do decreto, todos os CIEI e creches situados no município, sejam eles da rede municipal, estadual ou fossem da rede privada, fecharam suas portas para as atividades educacionais presencialmente, conforme decreto publicado pelo Diário Oficial.

Nos dias 07 e 08 de abril de 2020 surgiram os primeiros quatro casos confirmados no estado. A partir daí, todos os dias foram sendo emitidos boletins informativos, que orientavam os habitantes a manter o distanciamento social e os cuidados a serem tomados, ainda que as informações sobre a doença, naquele momento, fossem bastante limitadas. Segundo o Portal de notícia institucional da cidade:

Agora, com a confirmação da doença entre a população local, as autoridades reforçam a necessidade de manter distanciamento social e de redobrar os cuidados para evitar contaminação. Todos os dias, são divulgados boletins acerca da situação no município, com o objetivo de orientar a população. Utilizando-se de meios de comunicação, com informativos e entrevistas em emissoras de rádio e TV, além do uso de carro de som pelos bairros, a população está sendo alertada diariamente sobre prevenção e orientada sobre o enfrentamento à pandemia (SANTA RITA, 2020).

As coordenadas a serem seguidas foram emitidas às escolas e CIEIS municipais. Essas deveriam adotar o ensino remoto em plataformas virtuais de fácil acesso, nas quais as aulas seriam contabilizadas para atender a carga mínima do ano de 2020 de 800 horas. No entanto, não seriam realizadas avaliações, apenas no retorno às aulas presenciais. As orientações, assim como adaptação dos conteúdos, ficaram a cargo dos/as gestores/as e professores/as de cada instituição municipal. A partir do dia 05 de maio de 2020, almoços também passaram a ser distribuídos nas unidades escolares municipais direcionadas às crianças e aos adolescentes matriculados. As crianças que estavam na faixa etária de seis meses a três anos também receberam *kits* com leite, massas, açúcar, frutas e outros produtos específicos para a idade (SANTA RITA, 2020).

Apenas no dia 19 de janeiro de 2021 foi aplicada a primeira vacina contra a covid na cidade. As primeiras vacinas foram direcionadas aos profissionais da saúde e idosos acima de 75 anos, ou institucionalizados acima de 60 anos. Após o início da vacinação, a educação privada e municipal foi liberada para a retomada das aulas virtuais a partir do dia 25 de janeiro de 2021 e híbrido (virtual e presencial), a partir de 22 de fevereiro, seguindo todos os protocolos sanitários e vistoriados por uma equipe montada por membros do Conselho Municipal e

secretarias de Educação e Saúde, para fiscalizar se os protocolos estavam sendo atendidos. A partir do mês de maio, gradualmente foi sendo retomado o formato presencial das aulas (SANTA RITA, 2021).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de acordo com o Censo de 2010, a população santarritense era de 120.310 pessoas. A Educação Infantil era frequentada por 6.423 crianças de 0 a 6 anos de idade e, na mesma faixa etária, eram 7.018 crianças que não frequentavam as creches e escolas existentes no município. Segundo a Secretaria de Educação de Santa Rita, no ano de 2023, 2.182 crianças estão matriculadas nas CIEIS e 459 crianças em escolas que oferecem a primeira etapa da educação básica, totalizando 2.641 crianças, divididas em 17 CIEIS e 16 escolas que ofertam a Educação Infantil. Quando perguntado ao funcionário da Secretaria se a quantidade de vagas ofertadas supria a necessidade do município, o mesmo declarou que *“não, ainda tem alta procura para poucas vagas... Até o final da gestão, acredito que serão entregues mais duas cieis”*. A Secretaria foi procurada, pois os portais de informação do município não estão atualizados com tais informações, que deveriam ser publicizadas, tal como defendemos.

Muitas dessas crianças ficaram afastadas das salas físicas de referência, em virtude do isolamento social, e ficaram em suas casas ou em situação que favoreciam o trabalho infantil. Em levantamento realizado por Lacerda (2022), segundo os dados do Ministério Público do Trabalho (MPT), cerca de 39,6 mil crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos estão em situação de trabalho infantil na Paraíba e 74,1% deles são negros. Isso evidencia, como afirma a Procuradora do Trabalho da Paraíba, Edlene Lins Felizardo, que *“o trabalho infantil tem raça e classe social”*. Outro ponto pertinente, são os dados alarmantes que demonstram que, em 2020, 160 milhões de crianças, uma em cada 10 crianças de 5 a 17 anos, estavam em situação de trabalho infantil no mundo, pela vulnerabilidade e crescimento da pobreza agravada pela pandemia (LACERDA, 2022).

Nesse cenário, os/as educadores/as atuantes nos CIEI tiveram que cumprir a função de promover educação e cuidado a essas crianças, mesmo diante de todas as dificuldades, que serão evidenciadas nessa pesquisa.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é reconhecida hoje como a primeira etapa da Educação Básica. Mas, até chegar a esse marco, foram necessárias muitas lutas e mudanças. Segundo Luna (2015), conforme a sociedade passou por transformações, a visão em torno da infância também foi se modificando e, a partir da década de 90, a Educação Infantil no Brasil começou a ser pensada para além do ato de apenas "guardar" a criança em um espaço educativo. A criança passou, assim, a ser pensada como um ser histórico e social de direitos ativos, em desenvolvimento, com suas especificidades.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) menciona que a Emenda Constitucional nº 59/2009 determinou a obrigatoriedade e a gratuidade para as crianças ingressarem na educação básica a partir dos 4 anos de idade completos. A Lei nº 12.796/2013 ainda manifesta que as crianças de 0 até 5 anos e 11 meses são destinadas à Educação Infantil, e que as crianças na faixa etária entre 4 anos completos a 5 anos e 11 meses fazem parte da pré escola.

A BNCC (2018) ainda ressalta que a Educação Infantil está ligada diretamente à ação de educar e cuidar, sendo essa interação indissociável do processo educativo da criança. As instituições que oferecem atendimento educacional às crianças e que fazem parte da Educação Infantil precisam acolher suas vivências, com a família, em comunidade e nas interações das crianças, ampliando seu desenvolvimento, trabalhando as culturas existentes e valorizando essas crianças culturalmente, fornecendo assim uma suplementação à socialização e à educação familiares.

A BNCC determinam cinco campos de experiências que orientam a Educação Infantil:

- 1) O eu, o outro e o nós;
- 2) Corpo, gesto e movimentos;
- 3) Traços, sons, cores e formas;
- 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Pacheco, Cavalcante e Santiago (2021) nos incitam a pensar sobre os campos de experiências e seu objetivo em relação ao desenvolvimento da criança:

O principal objetivo na organização curricular dos campos de experiências é unir tempo, espaço, materiais e interações que permitam à criança explorar, experimentar, elaborar conhecimentos a sua maneira, com seu olhar infantil sobre o mundo e não o contrário. Os seis direitos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer se corroboram com o compromisso sociopolítico e pedagógico na educação infantil, ressaltando assim, a ação

que permeia as aprendizagens da criança e os processos de desenvolvimento que constitui a si mesma e ao mundo. (PACHECO *et al.*, 2021, p. 7)

É importante evidenciar o quanto a Educação Infantil tem suas especificidades e a principal dela é apontada por Rocha:

Não é por acaso que prefiro o termo educar no contexto da Educação Infantil. Este termo parece dar um caráter mais amplo que o termo ensinar que, em geral, refere-se mais diretamente ao processo ensino-aprendizagem no contexto escolar. Como já disse, o aspecto cognitivo privilegiado no trabalho com o conteúdo escolar, no caso da Educação Infantil, não deve ganhar uma dimensão maior do que as demais dimensões envolvidas no processo de constituição do sujeito-criança, nem reduzir a educação ao ensino. De fato, em meu entender, isto deveria valer também para as séries iniciais do Ensino Fundamental, embora seja o “ensino” o seu objetivo precípua. (ROCHA, 2001, p. 32)

Como menciona Rocha (2001), a Educação Infantil não tem o papel apenas escolar, mas tem por objetivo garantir o direito ao bem estar, à brincadeira, ao movimento, ao integrar-se com o coletivo e produzir seu próprio conhecimento a partir das suas relações.

Na próxima seção, abordamos como surgiu a creche, historicamente, em meio a mudanças da sociedade, assim como a quebra da visão da creche como um lugar de guarda da criança. Desse modo, nos interessa enfatizar como passou-se a pensar uma educação para a criança, reconhecendo-a como um ser de direitos que se desenvolve e aprende por suas interações.

2.1 Creche e o direito à Educação Infantil

O processo do direito da criança à creche caminhou a passos lentos. Antes de ser direito consolidado, este foi reivindicado por manifestações sociais femininas e feministas, como o Movimento Lutas Por Creches, liderado por mulheres no século XX. Inicialmente, a creche possuía caráter de amparar as crianças enquanto os pais trabalhavam, em especial ao assistencialismo às mães, pois as mulheres, com as mudanças advindas da Revolução Industrial e suas lutas por emancipação, inseriram-se no mercado de trabalho. Diante dessa necessidade, houve uma concepção de assistencialismo, inicialmente, mais do que um direito da criança, como menciona Gava e Sánchez (2016).

A guarda das crianças em creches era ofertada por entidades filantrópicas ou asilos

infantis, que atendiam mulheres e crianças em situação de abandono e miséria, já que os governos não se preocupavam com a implantação e funcionamento dessas instituições. Como afirma Spada:

Assim, as creches passam a ser conhecidas apenas por absorver as funções de guarda de crianças e, portanto, não são consideradas dignas de atenção por parte do governo, que se nega a fiscalizar estabelecimentos mantidos pela caridade ou por indivíduos dispostos a explorar comercialmente tais serviços (SPADA, 2005, p. 3-4).

Ainda segundo Gava e Sanchez (2016), com o alavanque das indústrias, a elite buscou meios de oferecer espaços para suas crianças. Já as crianças pobres e filhos/as de trabalhadores/as, eram destinadas, por vezes, ao trabalho infantil precoce, para ajudar na renda de suas famílias. Com o crescimento e organização dos movimentos sociais, com toda sua conjuntura, houve uma preocupação em implantar as creches para todas as crianças. Se, de um lado, temos a reivindicação por direitos, de outro, também se alarga a orientação estatal de, desde cedo, formar a mão-de-obra futura, com um objetivo específico. Isso demonstra também a desigualdade social estabelecida por condição de classe/raça, com diferentes instituições educativas voltadas a diversas classes. A Constituição de 1934, em que pese as concepções limitadas e problemáticas da educação, passa a formalizar a educação para todos, a proibição do trabalho infantil e amparo a maternidade:

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. d) proibição de trabalho a menores de 14 anos; de trabalho noturno a menores de 16 e em indústrias insalubres, a menores de 18 anos e a mulheres; [...]3º - Os serviços de amparo à maternidade e à infância, os referentes ao lar e ao trabalho feminino, assim como a fiscalização e a orientação respectivas, serão incumbidos de preferência a mulheres habilitadas (BRASIL, 1934).

A Constituição Federal de 1988, por sua vez, se tornou responsável pela consolidação do direito à Educação Infantil, na medida em que as creches e a oferta de vagas passaram a ser deveres do Estado. A Constituição de 1988 remodelou o pensamento de que a creche seria apenas o lugar de "guardar" ou "deixar" a criança necessitada por um período de tempo e passou a pensar a creche como um lugar de acesso à educação e à formação da criança.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:[..]IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 1988).

A creche passa a ter um papel fundamental na Educação Infantil a partir da Constituição Federal de 1988. Luna (2015) menciona o surgimento de outros documentos para pôr em prática e reafirmar o que a Constituição prevê como direito da infância, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990; a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), em 1996, que passou a reconhecer a Educação Infantil e a reafirmou como primeira etapa da Educação Básica; o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em 1998; os Parâmetros em Ação para a Educação Infantil, de 2002; a Política Nacional para a Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação, em 2005; os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil, em 2006, além dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil do mesmo ano de 2006; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em 2009, que fomentou o entendimento da relação do cuidar e educar. Mais tarde, outro documento também seguiu esse direcionamento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017; e, de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), que possui metas que fortalecem o direito à Educação Infantil.

Com isso, passaram a ser pensadas propostas pedagógicas que abarcassem as diversas realidades existentes no país (BRASIL, 2006), pois a/o educador/a precisa conhecer a história dessa instituição e desvincular a creche do papel assistencialista ou filantrópico e, sim, entendê-la como um espaço de desenvolvimento e aprendizagem para a primeira infância reconhecendo que, ao buscar compreender as potencialidades das crianças, valorizam novas aprendizagens importantes a elas nessa etapa. Como afirma Spada (2005, p. 6):

Entendemos que, à medida que o educador conhece as estruturas que regem o raciocínio da criança entre zero e três anos e compreende suas potencialidades de aprendizagem, ou seja, aquilo que a criança é capaz de aprender, tornar-se á capaz de propor atividades significativas, estimulantes e aprenderá a definir a criança por suas capacidades e possibilidades, buscando desafiá-la para novas aprendizagens.

A creche é um direito da criança e um dever do Estado, e foi conquistada a partir de muitas lutas sociais no Brasil. Apesar de muito recente, é um direito assegurado e democrático,

que se estende às pessoas excluídas socialmente e se compromete em oferecer às crianças a visibilidade nas políticas públicas e a garantia de seus direitos legais. Promove-se, desse modo, a quebra do olhar da creche como um lugar de assistencialismo, para defesa de um espaço de desenvolvimento e de aprendizagem infantil, que reconhece a criança como um cidadão de direito. Ainda segundo Gava e Sanchez (2016), o processo de efetivação do direito ao atendimento das crianças na educação infantil, por sua vez, precisa transpor práticas históricas e sociais, e as/os educadores/as precisam assumir o papel ativo diante das mudanças políticas, econômicas e culturais, para que, ao menor sinal de qualquer retrocesso contra o que já foi alcançado, seja possível resistir, por meios dos movimentos e das lutas sociais.

2.2 Educação infantil no período de pandemia

Em razão das medidas emergenciais tomadas em virtude da contenção do vírus SARS CoV-2, as aulas presenciais, segundo orientação repassada pelo Ministério da Educação, deveriam naquele momento ser realizadas de maneira que respeitassem o distanciamento social. Assim, o ensino remoto emergencial foi adotado no contexto da pandemia. Segundo Nunes (2021, p. 60), esse formato tornou visível a grande desigualdade presente no oferecimento da primeira etapa da educação básica para crianças pequenas empobrecidas, “já que com o fechamento das instituições públicas, quem mais sofre são elas”.

A priori, o que se perguntou com o adotar dessas medidas em caráter emergencial era como, diante de um país marcado por desigualdades socioeconômicas e raciais, todas as crianças e jovens teriam acesso ao ERE, visto que tecnologia não é uma realidade para todas as pessoas, principalmente para aquelas que estão inseridas nas instituições públicas e em situação de vulnerabilidade.

Segundo Reis (2020, 2021), não podemos ignorar as desigualdades socioeconômicas e raciais que estão intrinsecamente ligadas às desvantagens vivenciadas pelos grupos mais vulnerabilizados e, conseqüentemente, ao benefício de alguns grupos que impedem as transformações estruturais, coletivas e democráticas.

O Brasil é um país que convive com a desigualdade, durante o estágio vivenciado inúmeras foram as vezes que se notou como as crianças foram atingidas pela falta de condições que propiciam a educação. Durante a formação acadêmica, disciplinas, textos nos davam uma

dimensão do que presenciamos no dia a dia, mas nem de perto o que seria de fato. O que se percebe é uma dívida enorme em relação aos grupos marginalizados, esses sofrem com a falta de políticas que os abracem e reparem as desigualdades que são enraizadas no país. Fato esse observado no estágio, visto que muitos pais não puderam acompanhar seus filhos, seja por falta de meios tecnológicos, seja por falta de tempo para mediar as atividades propostas, em meio a uma pandemia, de um vírus desconhecido, esses não podiam parar suas atividades trabalhistas pois tinham inúmeras necessidades onde as políticas públicas emergenciais criadas, não davam conta.

Totalmente ligado às desigualdades está o racismo que se segura a preconceitos, discriminações e etnocentrismo contra pessoas não brancas. A necessidade de questões sejam levantadas e buscando rebater as desvantagens vivenciada por tantos e a derrubada do etnocentrismo, lutar para que disciplinas como a Educação das Relações Etnico-Raciais estejam presentes desde a educação básica, para que assim abrindo espaço para a aclamação de todas as pessoas e suas culturas. O caminho é árduo e longo, mas com perspectivas para a conquista.

No próximo capítulo, as desigualdades educacionais que ocasionaram na falta de recursos tecnológicos será discutida, assim como alguns dados que evidenciam a quebra de direitos da criança em período de pandemia serão abordadas, evidenciando a necessidade de políticas públicas que abranjam todos os grupos marginalizados e vulneráveis no país, não apenas em caráter emergencial.

3 DESIGUALDADES EDUCACIONAIS DESVELADAS PELA PANDEMIA

Como afirma Reis (2020), a pandemia do COVID-19 resultou no aprofundamento do abismo entre grupos já marginalizados e vulnerabilizados, por suas marcações de raça/cor e classe social, em relação aos direitos sociais. Diante de uma pandemia que alargou as desigualdades, os sujeitos em situação de vulnerabilidade, negros, de comunidade, indígenas e demais grupos marginalizados, ficaram ainda mais expostos às desigualdades estruturais, ainda mais propenso a riscos, pois estes não podiam ficar em suas casas em isolamento social em razão da sobrevivência. Necessitaram, assim, furar a bolha do isolamento, devido ao descaso de governos e políticas públicas, que não contemplavam suas necessidades básicas naquele momento.

Com o fechamento das instituições de ensino em virtude do isolamento social, a implantação do ERE como medida emergencial da educação ampliou ainda mais a desigualdade educacional atrelada à desigualdade socioeconômica e racial existente no país, visto que apenas uma pequena porcentagem da população tinha acesso pleno ao que era requerido para que as aulas acontecessem. Como menciona Diehl (2021, p. 5):

O aumento da distância entre ricos e pobres se manifestou diretamente no aumento das desigualdades no que se refere ao acesso à educação. A imposição do isolamento social levou à adoção do ensino remoto em grande parte das escolas, universidades e faculdades públicas e privadas no Brasil, que exigiram das famílias não apenas a disponibilidade de meios tecnológicos, mas também de uma série de outras condições só disponíveis para pequenas parcelas da população.

Concordamos com Reis (2020) sobre os limites da Educação a Distância - e, em nosso caso, do ERE -, pois nem todas as pessoas teriam acesso aos meios e saberiam fazer uso dessas plataformas e ferramentas:

[...] é preciso atentar para o fato de que nem todos/as têm acesso aos meios e aos instrumentos necessários para serem digitalmente integrados/as nessa modalidade de ensino; e, ainda que tenham acesso, isso não significa que dominem plataformas e linguagens digitais, sequer que disponham das condições mínimas para um processo significativo de ensino-aprendizagem em suas residências e territórios – tanto no que concerne à disponibilidade de infraestrutura e dos dispositivos de acesso ao ambiente digital, quanto às condições para o acesso efetivo, isto é, a posse e o uso pessoal dos dispositivos digitais (REIS, 2020, p. 2-3).

A Educação Infantil, nesse cenário, passou por grandes desafios, como a adaptação ao contexto digital e remoto, a falta de conectividade e o acesso a aparelhos tecnológicos que

assegurassem a interação com as crianças. Tentou-se, igualmente, adaptar as atividades educativas de forma remota, mesmo sabendo, como afirmam as pesquisas da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2022), citando a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), que o uso das tecnologias nas aulas remotas não dariam conta de substituir a relação traçada entre educador/a criança e criança-criança, conexões intrínsecas e necessárias ao desenvolvimento infantil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, dispõe sobre a obrigatoriedade da pré-escola a crianças a partir de 4 anos completos até o dia 31 de março. Diferentemente da creche, que não é obrigatória, mas sim uma opção da família e direito constitucional da criança, elas devem ingressar na educação básica. Observando dados de pesquisa realizada pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2022), houve queda significativas nas taxas brutas de matrículas (TBM) na creche e também na pré-escola nos anos em que a pandemia se instaurou. Queda notada tanto nas instituições públicas como privadas, demonstrando, assim, mais um declínio para efetivação do direito da criança à educação infantil.

Outros aspectos que evidenciam como a pandemia degradou os direitos da criança estão ligados à insegurança alimentar e à falta proteção da criança frente à violência doméstica. Sobrinho e Moraes (2020) fazem uma comparação da falta da alimentação fornecida na escola entre o período de férias regulares, que é consideravelmente curto, e a pandemia, que durou muito mais tempo, e como isso acarretaria na falta de garantia à alimentação adequada às crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica:

E levando-se em conta que em época de pandemia o fechamento das instituições de ensino pode perdurar mais tempo do que apenas as férias regulares, pois se no curto tempo das férias esta pode ser aterrorizante para as crianças que vivem sob a intermitência de situações de fome, uma pandemia traz uma grande angústia às famílias. Nesse cenário sem alimentação escolar, crianças em situação de pobreza correm o risco de adoecer pelas consequências da fome, abandonar a escola e perder a melhor chance de escapar da pobreza (WFP, 2020, p. 656).

Com o isolamento social, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), responsável por garantir a alimentação escolar, teve um papel importantíssimo e desafiador para continuar com o combate à insegurança alimentar e à fome durante a pandemia (AMORIM, RIBEIRO JUNIOR, BANDONI, 2020). Sobrinho e Moraes (2020) indicam que o Governo Federal, pela ocorrência da circunstância da pandemia, editou a Lei nº 13.987, de 7 de abril de 2020, e alterou a Lei nº 11.947 de 2009, autorizando a distribuição de alimentos adquiridos com os recursos do PNAE para que fossem destinados aos pais ou responsáveis dos/as alunos/as

matriculados/as na educação básica. Os dados informados pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2022) confirmam que, dos 361 municípios pesquisados, 92% procederam à distribuição de alimentos para as famílias no período em que as escolas estiveram fechadas, além do aumento da procura por merenda e alimentação como essencial fonte de nutrição das crianças.

Acerca da violência contra a criança, muitas hipóteses foram levantadas em relação a situações que levariam a violência no convívio entre pais e responsáveis com as crianças. Em nível social, comunitário, relacional e individual, como afirmam Marques *et al.* (2020, p. 03):

No nível social, destacam-se a erosão de suporte social (especialmente o escolar) e questões estruturais relativas à desigualdade de gênero. No nível comunitário, a competição pelos poucos recursos (principalmente na área da saúde), funcionamento parcial de muitos serviços de defesa dos direitos de crianças e adolescentes, bem como a redução das redes sociais podem aumentar o risco de violência. No nível relacional, destaca-se a sobrecarga de trabalho, o estresse dos pais devido às múltiplas tarefas e ao momento que estamos vivendo. As crianças e adolescentes também podem ficar mais irritadiças pelas restrições de mobilidade e pela falta dos colegas, acarretando comportamentos agressivos ou de desobediência. Ademais, o aumento do tempo de convivência, bem como o aumento das tensões nas relações interpessoais, são fatores que podem tornar mais frequentes os episódios de violência contra criança e adolescente neste período. No nível individual, identifica-se a importância de doenças mentais preexistentes e sua possibilidade de agravamento, o que pode diminuir a capacidade de lidar com conflitos e reduzir a supervisão parental.

Ainda segundo Marques *et al.* (2020), as situações naquele momento seriam agravadas nas famílias com maior vulnerabilidade socioeconômica e em lugares com maior aglomeração de pessoas. Em contrapartida, o Datasus (DATASUS *apud* Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2022) traz dados de que a violência sofreu uma diminuição durante a pandemia, mas expõe também que os/as gestores e profissionais da assistência social, da educação e da saúde perceberam aumento da violência contra a criança, o que evidencia que muitos casos talvez não tenham sido denunciados, dado também demonstrado na pesquisa:

A variável mais importante do estudo é a taxa de notificações de violência por 100 mil crianças. Ela foi construída a partir do número total de casos reportados de violência contra crianças de 0 a 6 anos incompletos por tipo de violência pelo dado do Sinan e pela população total entre 0 e 5 anos, disponível no sistema TabNet do Datasus. Verificou-se que a taxa anual de notificação de violência contra as crianças era de 77 por 100 mil crianças por ano no período pré-

pandêmico (2016-2019) e que ela caiu para 60,4 a cada 100 mil crianças por ano durante a pandemia (2020-2021) – uma retração da ordem de 23,7%.

Tais dados, produzidos e analisados pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2022), demonstram que o índice de violências sofridas por crianças passou por uma queda nos anos em que a pandemia foi declarada. Uma hipótese levantada no estudo é que, com a falta de assistência e o distanciamento dos espaços educativos, os casos de violência não foram efetivamente denunciados, gerando subnotificação.

Refletindo o quanto é importante a fase da Educação Infantil, as desigualdades socioeconômicas e raciais que ficaram ainda mais evidentes durante a pandemia podem ser apontadas como dano à etapa de desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças que, além de isoladas, sofreram com as condições materiais as quais tiveram - e têm - que conviver.

4 PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE AS AULAS NO CONTEXTO PANDÊMICO

Diante dos decretos relativos à educação emergencial que foram sendo publicados, as/os professoras/es da escola básica e do ensino superior tiveram que encarar um grande desafio. O ensino remoto, adotado como método para atender o ensino que antes era presencial, acabou por deixar muitas lacunas na educação infantil. Como Arndt e Cruz (2020) afirmaram em suas pesquisas, nessa etapa as/os professoras/es apenas repassaram orientações e atividades aos familiares, que se tornaram corresponsáveis por educar as crianças em casa.

Alguns impasses apontados pelas/os professoras/es na pesquisa de Arndt e Cruz (2020) foram a necessidade do contato impossibilitado da criança com o/a educador/a, assim como sua interação entre criança-criança, impactando diretamente na aprendizagem significativa dessas crianças. As/os educadoras/es que antes planejavam suas aulas ou vivências para o ensino presencial tiveram que repensar metodologias e práticas pedagógicas para que elas fossem readequadas para o ensino remoto. Sabe-se que muitas/os delas/es nunca cursaram durante suas graduações disciplinas que orientassem para a mediação on-line, o que resultou na necessidade de aprendizado coletivo, para dar conta do novo contexto.

Segundo a pesquisa realizada pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, muitas famílias não aderiram ao ensino remoto:

[...] as atividades remotas tiveram baixa adesão entre as crianças e as famílias. Por serem mais dependentes do engajamento dos cuidadores, elas sucumbiram à falta de tempo ou disponibilidade dos pais ou responsáveis, à baixa escolaridade das famílias para dar apoio às crianças e também ao contexto de vulnerabilidade, incluindo a mencionada ausência de recursos tecnológicos para acessar os conteúdos digitais (FMCSV, 2022, p. 51).

Ainda segundo Arndt e Cruz (2020), as/os educadoras/es ficavam em um impasse de não conseguir cumprir a premissa de desenvolvimento integral da criança e sentiam que a família, muitas vezes, não conseguia mediar as atividades propostas. Dessa forma, não sabiam ao certo como as crianças realizavam as atividades ou como entendiam as orientações propostas:

No entanto, boa parte dos professores avaliou que esse período de pandemia pegou a todos de surpresa. Ou seja, tanto as famílias não se sentem preparadas para mediar as atividades junto aos filhos, como os professores se sentem sobrecarregados e despreparados para fazer a transposição pedagógica e usar as tecnologias que foram escolhidas pela sua instituição. Também sentem que muitas crianças estão sendo excluídas do processo por não terem acesso à

internet e muitas vezes não têm certeza se as atividades estão sendo feitas realmente pela criança, sem interferência da família (Arndt e Cruz, 2020, p. 656).

Em razão dessas perspectivas, nos próximos subcapítulos, a pesquisa buscou se debruçar na escuta das dificuldades enfrentadas por educadoras da CIEI mencionada e suas perspectivas sobre o que vivenciaram em um momento tão desafiador e limitador que foi a pandemia da COVID-19.

4.1 Contexto local da CIEI e as educadoras

O Centro Integrado de Educação Infantil está localizado na rua 1º de maio, no bairro Popular, na cidade de Santa Rita. Ele oferta a Educação Infantil e possui uma sala para creche, voltada a bebês de 0 a 1 ano e 6 meses; uma sala creche para crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e uma sala para a pré-escola, crianças de 4 a 5 anos e 11 meses. Atende os bairros Popular, Santa Cruz e Alto das Populares, bairros onde, majoritariamente, pessoas de baixa renda moram e estão sujeitas a índices elevados de violência.

A comunidade onde a CIEI está inserida é conhecida como “Onze”, onde, por diversas vezes, o cotidiano presenciado por essas crianças mistura-se ao cotidiano de violência. Segundo as professoras entrevistadas, todas do gênero feminino, autodeclaradas como pardas - logo, negras, segundo o Estatuto da Igualdade Racial -, afirmam que as crianças matriculadas na CIEI têm baixa renda. As educadoras entrevistadas possuem formação superior em Pedagogia. A Educadora 1 (Educ.1) tem 24 anos de sala de aula; a Educadora 2 (Educ. 2) tem 20 anos; e a Educadora 3 (Educ. 3) possui 12 anos de sala de aula. Ao perguntar às educadoras quais responsáveis eram mais presentes na CIEI atualmente e durante a pandemia, elas responderam que:

Se quando não estava em pandemia não vinham na escola, durante a pandemia piorou, nem assistir aula as crianças assistiam, inventavam mil e uma desculpas, mas por parte eu entendo, porque nem todo mundo se importa com a Educação Infantil, nem podia ficar com a criança no celular. Mas quem mais vem aqui é mãe ou pai, porque tem criança que só um tem a guarda (EDUC. 1).

A maioria das vezes quem vem é a mãe deixar na porta, mas nem conversa, não perguntam nada, uma vez até ameaçaram: mande essas "merdas" desses vídeos pra mim não, que não precisa não, quando voltarem as aulas, ele vê (EDUC. 2).

Mãe, na maioria das vezes. Mas bem desatenciosas com a creche, agora se acontecer da criança cair, até ameaça a gente recebe. Na pandemia, [foram] mais as mães mesmo, que ainda ligavam as câmeras de vez em quando (EDUC. 3).

As educadoras contam que muitos pais "só deixam" as crianças na CIEI, o que nos faz retomar a história do surgimento da creche pensada apenas em seu viés assistencialista, como afirmam Gava e Sanchez (2016), entendida como local onde a criança fica por um período de tempo para que a mãe pudesse trabalhar. Na pandemia, como menciona as educadoras, os responsáveis iam até a escola apenas para pegar as refeições e kits oferecidos, direcionados pela Secretária de Educação. As educadoras viam nesse momento a oportunidade de enviar também as atividades para as crianças. Quando perguntado se elas veem a CIEI como ajuda às famílias das crianças, as educadoras responderam que:

Ajuda muito... na covid-19 eles vinham pegar o almoço que a gente dava todos os dias, os kits que a prefeitura mandava para as menores era mensal, com massa, leite, fralda era tipo uma cesta (EDUC. 1).

Ajuda muitos os pais que trabalham, muitas mães também. Tem gente que precisa mesmo da creche, pra ter onde deixar os meninos, né? Quando tava sem aula eles tinham comida e os da outra sala também tinham os kits com leite, as coisas de crianças pequenas (EDUC. 2).

Ajuda... Eles ficam o dia aqui com a gente, comem, tomam banho, dormem, porque a maioria é integral e, na pandemia, quem estava matriculado recebia comida e os kits que pareciam uma cesta com coisas para as crianças comerem (EDUC. 3).

Sobrinho e Moraes (2020) citam o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) como responsável por garantir a alimentação escolar e a segurança alimentar de muitas crianças e jovens. São enviados, por meio do PNAE, recursos aos municípios para que sejam distribuídas alimentação nas escolas e creches, garantindo assim a alimentação escolar e sendo fonte de alimentação/nutrição de muitas pessoas da educação básica.

Art. 21-A. Durante o período de suspensão das aulas nas escolas públicas de educação básica em razão de situação de emergência ou calamidade pública, fica autorizada, em todo o território nacional, em caráter excepcional, a distribuição imediata aos pais ou responsáveis dos estudantes nelas matriculados, com acompanhamento pelo CAE, dos gêneros alimentícios adquiridos com recursos financeiros recebidos, nos termos desta Lei, à conta do Pnae (2020).

Durante a pandemia, constatamos que esse direito, garantido pela Lei nº 13.987, de 7 de abril de 2020 e que alterou a Lei nº 11.947 de 2009, foi fundamental para o sustento de inúmeras crianças matriculadas nas escolas e creches municipais.

4.2 Atividades de cunho pedagógico durante a pandemia

Com relação às atividades desenvolvidas, as educadoras foram claras sobre o contexto emergencial e suas principais dificuldades, quando perguntado se fizeram uso do ensino remoto e de que modo ele se deu:

Fiz uso sim. Tinha os dias pra vim pra escola, a gente planejava, fazia a aula, mas quase ninguém entrava, como eu disse, era um monte de desculpa. Às vezes sem internet ou o celular só ia tá em casa a noite, aí não participavam das aulas de dia, aí a gente mandava vídeo, atividade para eles imprimirem, mas só ia, nunca voltava (EDUC. 1).

Fiz uso sim. A Secretaria cobrava que a gente fizesse e mesmo que eles não assistissem no Google Forms (se referiu ao Google Meet), a gente gravava e mandava nos grupos do Whatsapp (EDUC. 2).

Os meus pequenos, a gente tentava seguir a BNCC, sair da folha e tentar construir, né? E a gente tinha que registrar tudo com os códigos, tive que aprender a mexer em edição, era tanto grupo no Whatsapp...Eles não participavam das aulas não, muito difícil os pais entrarem na chamada (EDUC. 3).

Essas respostas vão ao encontro daquilo que menciona a pesquisa realizada pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2022) sobre as taxas de assiduidade das crianças nas aulas e encontros do ensino remoto. Essas taxas foram baixas, por diversos motivos, seja de conexão, seja pela falta de conhecimento tecnológico dos pais e responsáveis, seja pela falta de

recursos tecnológicos ou pela situação de vulnerabilidade do contexto. Na entrevista, as educadoras acabavam respondendo às perguntas e abrindo ainda mais seu olhar para aquele momento, lembrando como foi desafiador. Ao serem perguntadas sobre suas principais dificuldades, elas responderam que:

Aprender a mexer na plataforma e me soltar nos vídeos era o pior, repetia umas 10 vezes e os que não era pela chamada de vídeo, tinha que editar colocar um fundo colorido, lúdico né? Pra "prender" a criança a assistir, colocava minha filha pra editar, porque era difícil, tudo isso a gente tinha que aprender (risos) (EDUC. 1).

Editar os vídeos para as crianças assistirem e ficar sozinha a maioria das vezes nas chamadas de vídeo; eu "apanhei" um pouquinho... tudo era tutorial no YouTube para aprender (EDUC. 2).

Construção das aulas para passar aos menores e muitas vezes os pais nem davam retorno. A gente só via os pais e [consegua] conversar nos dias que a gente conseguia vir, para gravar as aulas (EDUC. 3).

A dificuldade de adaptação do formato presencial para o remoto requeria um saber vindo das/os docentes que antes não usavam essas plataformas digitais para ensinar, como explicitam Arndt e Cruz (2020). Pois, não se tratava apenas de adaptar as aulas com os recursos tecnológicos, mas de capacitar as/os professoras/es a fazer o uso pleno desses recursos, que, naquele momento, eram usados na tentativa de suprir elementos que as crianças tinham acesso no ensino presencial, bem como a interação professor-criança e entre criança-criança, que é tão importante para seu desenvolvimento integral.

No que diz respeito à assiduidade e às dificuldades das crianças, as professoras sempre reforçavam em suas falas a falta de participação delas. Muitos pais e responsáveis justificaram a ausência indicando a falta de aparelhos ou rede destinados a essa função em suas casas, bem como falta de tempo para mediar o encontro das crianças com as educadoras, ou, ainda, tinham funções para desempenhar durante o dia que impossibilitavam o suporte nos encontros. As educadoras mencionaram que a média de participação nas aulas remotas naquele período era de 2 a 4 crianças e que, quando entravam, não ficavam até o final da aula. Em média, a instituição tinha de 18 a 20 crianças matriculadas por sala, demonstrando assim uma queda abrupta de participação nas aulas. Podemos elencar uma série de hipóteses sobre a falta de assiduidade dessas crianças, mas, em especial, concordamos com Reis (2020) que, além das desigualdades

socioeconômicas e raciais causarem prejuízos por falta de acessibilidade às tecnologias, a educação implantada ainda exigia um conhecimento prévio que deveria se ter para o uso pleno das plataformas. Conhecimento esse que, como mencionado por uma das professoras, tiveram que dar conta recorrendo a tutoriais em vídeos que as ensinassem como fazer uso de plataformas e recursos.

A última pergunta tornou-se redundante, pois, quando perguntado: *Como educadora de uma CIEI municipal frequentada por crianças da comunidade, você acredita que as condições de desigualdade social prejudicaram o acesso à educação?* Visto que durante todas as respostas anteriores as educadoras mencionaram tanto as suas dificuldades como as dificuldades das crianças, pais e responsáveis, as respostas a seguir confirmaram seu posicionamento:

Com toda certeza, se você pegar uma outra creche na qual eu trabalho (menciono o bairro), eles participavam, os pais ainda iam pegar as atividades, tinham um pouco de participação, mas pra alguns pais a escola é só um lugar de deixar os filhos, aqui na comunidade são tantos problemas, a gente vê tanta coisa. (EDUC. 1).

Sim, tem criança aqui que não tem acesso à internet, muita gente acha até impossível, mas é realidade. Aquela criança ali (se voltando a uma criança de 3 anos), durante a pandemia, a mãe vinha pegar quentinha aqui com ela e os três irmãos dentro do carrinho de catar papelão. Você acha que uma família assim tem condições de ter celular com internet para a criança ver a professora? E isso não acontecia só na minha sala não (EDUC. 2).

Sim, né? Pegue uma criança de condição boa, em escola particular, para você ver se os pais não tem tablet ou celular pra eles. Nunca que uma pessoa de classe melhor passou pelo que eles aqui passaram. Tem criança aqui que, se não fosse a creche, eles não comiam não... Na pandemia, você via [que] o desespero [era] por comida, não era nem por educação (EDUC. 3).

Essa foi uma realidade vivenciada não só por essas crianças de Santa Rita, mas por muitas outras crianças por todo o país, especialmente, das populações negras, indígenas, quilombolas, de periferias e os demais grupos marginalizados, para os quais as políticas públicas não têm proporcionado melhorias efetivas nas condições de vida. O fato de tantas crianças terem perdido o direito constitucional à educação nos faz perceber como a exclusão social e racial é uma marca enraizada nas desigualdades do país. Se perante a Constituição Cidadã somos todos iguais, em termos de direitos e deveres, é preciso exigir, de fato, a igualdade, por meio de políticas públicas que garantam o acesso à educação, à permanência e a

outros direitos, para não revivermos situações como aquelas da pandemia, que demonstraram que a “exclusão é a norma que vige no Brasil” (REIS, 2020, p. 4).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia explicitou algo muito importante para todas as pessoas: é necessário mudança. Em um país onde as crises culminam com crianças impedidas de ter acesso à educação - direito que, como vimos, é fruto de tantas lutas de movimentos sociais -, ainda é necessário reafirmar a igualdade como objetivo. Durante a realização do trabalho, as educadoras expressavam o quanto a educação ficou distante das crianças naquele momento e como elas se sentiram limitadas por não poderem preencher a lacuna de educar e cuidar.

As crianças presentes na CIEI são integrantes diretas de grupos que, por sua raça/cor e sua classe social, sofreram (e sofrem) em todos os âmbitos de sua vida em sociedade. A falta de políticas públicas impossibilitaram o acesso dessas crianças e seus responsáveis a um momento digno de isolamento e cuidado e, muitas famílias, por obrigação e com medo, tiveram que se expor a um vírus desconhecido e às chances maiores de contaminação e morte.

A educação implementada e vivenciada de forma remota nos aponta a duas constatações ligadas ao que vivemos na pandemia: a emergência de novas formas de interação com a criança e configurações do processo educativa mediadas pelas tecnologias; e o quanto é necessário garantir o acesso igualitário de todas as crianças às tecnologias, mesmo essas não sendo capazes de dar conta das práticas pedagógicas entre educadoras e crianças e entre elas mesmas.

As educadoras ficaram sobrecarregadas e com sentimento de limitação, sentimento esse compartilhado por quase todos os agentes educativos da CIEI. A falta de recursos tecnológicos, a necessidade de adaptação aos novos meios sem planejamento e, muitas vezes, a falta de conhecimento das plataformas foi estressante e desanimador, tanto para as professoras como para os pais/responsáveis que, além de trabalhar, não estarem em isolamento e terem que sair de casa em meio a proliferação de um vírus até então desconhecido, tiveram que assumir um papel de mediadores/as da educação de seus filhos. Essa é mais uma razão que pode ser apontada como possível motivo para falta de interação nas aulas remotas.

Entendemos que as políticas públicas devem propiciar a ruptura das desigualdades demarcadas por raça/cor, gênero e classe, e não escancará-las, pois pouco adianta propor ações pontuais e momentâneas e não mudar efetivamente as dinâmicas. A falta de eficiência dessas

políticas resultam em segregação, exclusão e abismos ainda maiores no pós-pandemia. Se nesse momento não são propostas mudanças, caímos em estado de inércia e pouco adiantará a experiência desse momento tão duro, que foi a pandemia.

As dificuldades das professoras evidenciaram que a pandemia foi um momento no qual as crianças da comunidade onde a CIEI está inserida sofreram acentuadamente, em decorrência das suas vulnerabilidades, ocasionadas pela desigualdade sociais e raciais.

Como docente em formação, o trabalho me trouxe uma ótica de tentar de todas as formas fazer com que meus alunos e alunas compreendam de onde surgem essas exclusões, segregações e que sejam sujeitos conscientes de seus direitos, busquem e exijam mudanças que abranjam a vida digna a todas as pessoas. Como pesquisadora, se faz necessário ir ainda mais fundo nas pesquisas, em prol de entender como os pais/responsáveis se sentiram com relação a mediação da educação de seus filhos e filhas, quando eles não tinham nem formação nem noções refletidas sobre práticas pedagógicas e estavam sofrendo os percalços de um novo vírus, em constante exposição, por ocuparem uma posição de vulnerabilidade.

Esse trabalho, assim, se fez necessário para que se produza uma reflexão sobre os problemas emergentes na pandemia e no pós-pandemia e para que se crie, a partir desse, outros trabalhos que se preocupem em analisar como a pandemia e as dificuldades enfrentadas por grupos marginalizados, em decorrência das desigualdades sociais, nos fazem perceber o quanto é necessário mudar e transformar essa realidade. Isso só se torna possível entendendo a educação como fator importante, pois, conforme Paulo Freire (2000), com quem concordamos: *“se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”*

REFERÊNCIAS

AMORIM, Ana Laura Benevenuto de; RIBEIRO JUNIOR, José Raimundo Sousa; BANDONI, Daniel Henrique. Programa Nacional de Alimentação Escolar: estratégias para enfrentar a insegurança alimentar durante e após a COVID-19. **Revista de Administração Pública**, 54 (4), p. 1134–1145, 2020. Recuperado de <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/81908>

ARNDT, Klalter Bez Fontana; CRUZ, Dulce Márcia. O olhar do pedagogo para sua prática em tempos de pandemia. **Interfaces Científicas - Educação**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 644–660, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p644-660. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9195>. Acesso em: 15 mai. 2023.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 15 mai. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei nº 13.987, de 07 de abril de 2020**. Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº343, de 17 de março de 2020**. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria MS nº 188. Declara Emergência em Saúde Pública**

de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo

Coronavírus (2019-nCoV). Diário Oficial da União, Brasília, n. 24, 03 de fev. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 20 abr. 2022.

DIÁRIO OFICIAL ELETRÔNICO DO MUNICÍPIO DE SANTA RITA – PARAÍBA. Nº 1215. Terça feira, 17 março de 2020, Santa Rita: ano 8, p. 01.

DIEHL, Diego Augusto. Pandemia e desigualdades sociais. **InSURgência:** revista de direitos e movimentos sociais, Brasília, v. 7, n. 1, p. 303–314, 2021. DOI: 10.26512/insurgencia.v7i1.36286. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/view/36286>. Acesso em: 15 mai. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL. **Desigualdades e Impactos da Covid 19 na atenção a primeira infância.** 2022. Disponível em: <<https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/impactos-covid>

GAVA, Fabíola Alves Coutinho; SÁNCHEZ, Damián Sánchez. Movimentos sociais e educação infantil: dos caminhos históricos às conquistas e desafios atuais. **Revista Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE**, 2 (7), p. 55–75, 2016. Recuperado de <https://journals.ufrpe.br/index.php/cadernosdecienciassociais/article/view/444>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo Brasileiro de 2010.** Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

JUNIOR, João Ferreira Sobrinho; MORAES, Cristina de Cássia Pereira. A COVID-19 e os reflexos sociais do fechamento das escolas. **Dialogia**, 36, p. 128-148, 2020.

LACERDA, Lua. Quase 40 mil crianças estão em situação de trabalho infantil na Paraíba; maioria está na agricultura. **Jornal da Paraíba.** Publicado em: 15 out.de 2022. Disponível em:<<https://jornaldaparaiba.com.br/comunidade/quase-40-mil-criancas-estao-em-situacao-de-trabalho-infantil-na-paraiba-maioria-estao-na-agricultura/>>. Acesso em: 13 mai. 2023.

LUNA, Fabiana Gomes de. **A educação infantil no município de Santa Rita/PB:** uma análise

sobre as práticas curriculares na pré-escola. João Pessoa: UFPB, 2015.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista semi-estruturada:** Análise de objetivos e de roteiros. Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos, Bauru, 2, 2004. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf. Acesso em: 24 abr. 2023.

MARQUES, Emanuele Souza et al. A violência contra mulheres, crianças e adolescentes em tempos de pandemia pela COVID-19: panorama, motivações e formas de enfrentamento. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, 2020.

MINAYO, Maria Cecilia de S. e Sanches, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública [online]**. 1993, v. 9, n. 3, 2004, pp. 237-248. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300002>>. Epub 16 Set 2004. ISSN 1678-4464. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300002>. Acesso em: 16 out. 2022.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. Educação antirracista para crianças pequenas: ideias para começar um novo mundo. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 58-76, jan./jan., 2021. ISSN 1980-4512. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79002>. Acesso em: 23 mai. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Histórico da pandemia de COVID-19**. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>>. Acesso em: 16 out. 2022.

PACHECO, M. A. L. .; CAVALCANTE, P. V. .; SANTIAGO, R. G. F. P. . A BNCC e a importância do brincar na Educação Infantil. *Ensino em Perspectivas*, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 1–11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6383>. Acesso em: 18 jun. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Estágio e Docência**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

PREFEITURA DA CIDADE DE SANTA RITA. **Decreto define volta às aulas a partir de 22 de fevereiro em Santa Rita**. Disponível em: <<https://santarita.pb.gov.br/decreto-define-volta-as-aulas-a-partir-de-22-de-fevereiro-em-santa-rita/>>. Acesso em: 28 de abr. 2022.

PREFEITURA DA CIDADE DE SANTA RITA. **Escolas privadas de Santa Rita podem voltar às aulas em sistema híbrido.** Disponível em: <[https://santarita.pb.gov.br/escolas-](https://santarita.pb.gov.br/escolas-voltar-as-aulas-em-sistema-hibrido/)

PREFEITURA DA CIDADE DE SANTA RITA. **Merenda escolar será distribuída aos alunos em Santa Rita.** Disponível em: <[https://santarita.pb.gov.br/merenda-escolar-sera distribuida-aos-alunos-em-santa-rita/](https://santarita.pb.gov.br/merenda-escolar-sera-distribuida-aos-alunos-em-santa-rita/)>. Acesso em: 28 de abr. 2022.

PREFEITURA DA CIDADE DE SANTA RITA. **Paraíba confirma primeiro caso de coronavírus.** Disponível em: <[https://paraiba.pb.gov.br/noticias/paraiba-confirma-primeiro caso-de-coronavirus](https://paraiba.pb.gov.br/noticias/paraiba-confirma-primeiro-caso-de-coronavirus)> Acesso em: 28 abr. 2022.

PREFEITURA DA CIDADE DE SANTA RITA. **Prefeitura distribui almoço para alunos da rede municipal.** Disponível em: <[https://santarita.pb.gov.br/prefeitura-distribui-almoco-para alunos-da-rede-municipal/](https://santarita.pb.gov.br/prefeitura-distribui-almoco-para-alunos-da-rede-municipal/)>. Acesso em: 28 abr. 2022.

PREFEITURA DA CIDADE DE SANTA RITA. **Quatro casos do COVID-19 são confirmados em Santa Rita.** Disponível em: <[https://santarita.pb.gov.br/quatro-casos-do covid-19-sao-confirmados-em-santa-rita/](https://santarita.pb.gov.br/quatro-casos-do-covid-19-sao-confirmados-em-santa-rita/)> Acesso em: 28 abr. 2022.

PREFEITURA DA CIDADE DE SANTA RITA. **Santa Rita inicia campanha de vacinação contra Covid-19.** Disponível em: <[https://santarita.pb.gov.br/santa-rita-inicia-campanha-de vacinacao-contracovid-19/](https://santarita.pb.gov.br/santa-rita-inicia-campanha-de-vacinacao-contracovid-19/)> Acesso em: 28 abr. 2022.

PREFEITURA DA CIDADE DE SANTA RITA. **Secretaria de Educação organiza início de aulas não presenciais.** Disponível em: <[https://santarita.pb.gov.br/secretaria-de-educacao organiza-inicio-de-aulas-nao-presenciais/](https://santarita.pb.gov.br/secretaria-de-educacao-organiza-inicio-de-aulas-nao-presenciais/)> Acesso em: 28 abr. 2022.

[privadas-de-santa-rita-podem-voltar-as-aulas-em-sistema-hibrido/](https://santarita.pb.gov.br/escolas-voltar-as-aulas-em-sistema-hibrido/)>. Acesso em: 28 de abr. 2022.

REIS, Diego dos Santos. Coronavírus e desigualdades educacionais: reposicionando o debate. **Olhar de Professor**, v. 23, p. 1-5, 25 jul. 2020.

REIS, Diego dos Santos. Pandemia e desigualdades raciais na educação brasileira: olhares crí(p)ticos. 2021, In: *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2711>

ROCHA, E. A. C.. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 27–34, jan. 2001.

SANTOS, Karine da Silva *et al.* O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. **Ciência & Saúde Coletiva [online]**. v. 25, n. 2, 2018, pp. 655-664. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232020252.12302018>>. ISSN 1678-4561. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020252.12302018>. Acesso em: 16 out. 2022.

SPADA, Ana Corina Machado. Processo de criação das primeiras creches brasileiras e seu impacto sobre a Educação Infantil de zero a três anos. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, n. 5, jan. 2005, ISSN 1678-300. Disponível em: <http://www.faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/iG3tNqxQCLnBRLr_2013-6-28-12-6-20.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2023.

STEVANIM, Luiz Felipe. Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. **RADIS: Comunicação e Saúde**, n. 215, p. 10-15, ago. 2020.

APÊNDICE - ROTEIRO DA ENTREVISTA

1) EXPERIÊNCIA E CONTEXTO SOCIAL

Nome? Idade?

Autodeclaração Étnico-Racial:

Qual a sua formação e há quanto tempo atua como educadora?

Qual a quantidade de alunos na sua sala atualmente?

Qual o perfil social familiar das crianças que frequentam a CIEI?

Sujeitos responsáveis mais presentes na creche?

Você vê a CIEI como uma ajuda aos pais da comunidade onde está inserida?

2) ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DURANTE A PANDEMIA

Durante a pandemia, as autoridades do município liberaram o Ensino Remoto Emergencial, com uso de tecnologias da informação e comunicação. Como a educadora fez uso dessa modalidade de ensino emergencial?

Como aconteciam as atividades de cunho pedagógico durante a pandemia na CIEI?

Existia assiduidade da presença de todas as crianças durante essas aulas?

As crianças estavam presentes nas aulas, se sim, existiram dificuldades?

Os familiares responsáveis, possuíam recursos necessários para fazer com que as crianças participassem?

Quais as principais dificuldades enfrentadas por você naquele momento?

Como educadora de uma CIEI municipal frequentada por crianças da comunidade, você acredita que as condições de desigualdade social prejudicaram o acesso à educação?