

DISTANCIAMENTO DAS CONQUISTAS HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE A ATIVIDADE PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE CONFINAMENTO

DISTANCING FROM HISTORICAL ACHIEVEMENTS: PEDAGOGICAL PRACTICE IN EARLY YEARS EDUCATION DURING COVID 19 PANDEMICS

Cassiana Magalhães **1**

Lucineia Maria Lazaretti **2**

Juliana Campregher Pasqualini **3**

Resumo: Este artigo procura registrar, sistematizar e sintetizar as principais questões que se apresentaram no/ao universo da educação infantil no cenário da pandemia do coronavírus (Covid-19). O objetivo é contribuir para se traçar um panorama do período e acumular subsídios para um futuro balanço dos efeitos e consequências da condução social e política das problemáticas que se colocaram para a educação infantil na situação de excepcionalidade pandêmica. Considerando a atividade do professor e da criança no interior da atividade pedagógica, argumenta-se que as escolhas e encaminhamentos deste período confinaram a educação infantil ao atendimento de demandas formais, protocolares e burocráticas, e distanciada de sua tarefa humanizadora e desenvolvvente. O imperativo de “reinventar-se”, em tal cenário, parece ter cumprido a função ideológica de ocultar a ausência de condições e suporte social e institucional.

Palavras-chave: Atividade Pedagógica. Educação Infantil. Pandemia.

Abstract: This article seeks to register, systematize and synthesize the main issues that arose within the universe of early childhood education in the scenario of the coronavirus pandemic (Covid-19). The objective is to contribute to draw an outline of this period and accumulate subsidies for a future assessment of the effects and consequences of the social and political conduct of the difficulties and dilemmas that arose for early childhood education in the situation of pandemic exceptionality. Considering the activity of the teacher and the activity of the child within the pedagogical activity, it is argued that the choices and actions of this period confined early childhood education to meeting formal, protocol and bureaucratic demands, and distanced it from its humanizing and developmental societal responsibility. The imperative of “reinventing oneself”, in such a scenario, seems to have fulfilled the ideological function of hiding the absence of conditions and social and institutional support.

Keywords: Pedagogical activity. Early childhood education. Pandemics.

Possui Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Évora **1**
– Portugal. Doutorado em Educação pela Unesp de Marília – SP. Mestrado
em Educação pela Universidade Estadual de Londrina – PR. Docente do
Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da
Universidade Estadual de Londrina.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4143702372700862>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6609-691X>.
E-mail: cassiana@uel.br

Possui doutorado em Educação pela Universidade Federal de São **2**
Carlos. Mestrado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista. Docente
da Universidade Estadual do Paraná (Câmpus Paranavaí).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7146481573883908>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3878-8158>.
E-mail: lucylazaretti@gmail.com

Possui Pós-doutorado em Educação pela Unicamp. Doutorado e **3**
Mestrado em Educação Escolar pela Unesp de Araraquara. Graduação em
Psicologia. É Docente do Departamento de Psicologia da UNESP/Bauru e
do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da UNESP/Araraquara.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9538404415935536>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6497-8783>.
E-mail: juliana.pasqualini@unesp.br

Introdução

Mais de cento e trinta mil vítimas fatais da Covid-19 são contabilizadas no momento em que elaboramos este artigo¹. O Brasil conviveu com a média de mil mortes diárias por mais de três meses. Fizéssemos um minuto de silêncio por cada vida perdida, permaneceríamos calados por mais de 80 dias. Um total de 8,9 milhões de postos de trabalho foram fechados no trimestre que se encerrou em julho, elevando a taxa oficial de desemprego no Brasil para 13,3%, informa o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)²: o índice nos fala de 12,8 milhões de pessoas desempregadas. No mesmo intervalo, os 42 bilionários brasileiros aumentaram seu patrimônio em R\$ 177 bilhões, chegando a um montante de cerca de R\$ 839,4 bilhões, segundo levantamento da Oxfam³. As aulas presenciais permanecem suspensas em praticamente todo o país há seis meses. Escolas fechadas, crianças confinadas, professores e professoras em regime de tele-trabalho.

O período de quarentena iniciou-se, nos diversos Estados brasileiros, na segunda quinzena de março de 2020. O problema que então se colocou aos sistemas de ensino foi quê fazer diante da impossibilidade de manutenção do funcionamento presencial das escolas. Seria possível dar continuidade à atividade pedagógica escolar e manter vigente o calendário letivo? Em parte dos municípios brasileiros, houve suspensão do calendário escolar concomitante à suspensão de aulas presenciais. Alguns sistemas e escolas da rede particular e pública optaram por antecipar o período de recesso de julho. Não era possível, àquele momento, estimar a duração do período de pandemia, mas havia, por assim dizer, uma perspectiva de que a “normalidade” pudesse ser retomada dentro de alguns meses, o que não se confirmou. A suspensão dos calendários escolares acabou por ser revertida, e nos parece terem sido decisivas, para tanto, as disposições do Parecer 05/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, que adota a expressão “atividades pedagógicas remotas” e enfatiza a necessidade de reposição da carga horária. Para tanto, justifica a adoção de práticas de ensino remoto para contabilizar carga horária diante da nova realidade que se impôs.

Na condição de pesquisadoras que têm como campo de pesquisa e atuação a educação escolar da criança pequena, notadamente na escola pública, estivemos ao longo de todo esse período intensamente envolvidas nos debates voltados a construir respostas coletivas no âmbito da educação infantil para o enfrentamento dessa situação tão excepcional. Reunimo-nos regularmente com profissionais da educação, gestores, familiares, estudantes universitários, colegas pesquisadores e docentes de outras universidades em um sem número de atividades e fóruns que buscaram tecer um entendimento compartilhado dos desafios que estavam e estão colocados para a educação infantil nesse cenário, analisando as alternativas de ação e as escolhas que foram sendo feitas, ponderando suas consequências imediatas e de médio e longo prazo para os sistemas de ensino, seus profissionais, nossas crianças e suas famílias.

Este artigo representa, assim, um esforço de registrar, sistematizar e sintetizar as principais questões que se apresentaram no/ao universo da educação infantil no cenário da pandemia. O objetivo é contribuir para se traçar um panorama do período e acumular subsídios para um futuro balanço dos efeitos e consequências das formas pelas quais foram conduzidas as problemáticas que se colocaram na situação de excepcionalidade pandêmica, considerando a *atividade* do professor e a *atividade* da criança, no interior da *atividade* pedagógica, como um tipo particular de atividade humana. Destacamos o conceito de atividade como nuclear para orientar nossas discussões, no sentido de evitar a compreensão superficial que ecoa nos discursos e práticas que esvaziam sua complexidade.

Leontiev (1978, p. 68) explica que “por atividade designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isso é, o motivo”. Disto podemos depreender que o motivo da atividade do professor deve se dirigir a um objeto e coincidir com um objetivo, e questionamos: como a atividade docente tem se objetivado na atividade pedagógica no contexto da excepcionalidade pandêmica? E quais os motivos que têm mobilizado a atividade da criança? As reflexões que apresentamos a seguir, buscando dar visibilidade às particularidades da

1 Setembro/2020.

2 Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Mensal (PNAD Contínua), divulgada em 06 de agosto nos principais portais de notícias do país.

3 <https://www.oxfam.org.br/noticias/bilionarios-da-america-latina-e-do-caribe-aumentaram-fortuna-em-us-482-bilhoes-durante-a-pandemia-enquanto-maioria-da-populacao-perdeu-emprego-e-renda/>

atividade do professor e da atividade da criança, orientam-se pela seguinte questão norteadora: o que as escolhas desse período nos revelam sobre a educação infantil brasileira?

A atividade docente na pandemia: o que há de novo?

A condição de trabalho dos profissionais da educação neste *novo* contexto tensionou *velhos* problemas e desafios de inúmeras ordens, em especial na educação infantil, explicitando as contradições históricas de desvalorização e precarização que se manifestam nos relatos das profissionais. O cenário pandêmico foi marcado por demissões, suspensão de contratos, salários reduzidos e, principalmente, a pressão e o controle da produtividade por meio de elaboração de materiais e/ou *atividades* para justificar a remuneração salarial (COUTINHO e CÔCO, 2020; CORRÊA e CASSIO, 2020). Diante desse *novo* contexto, as profissionais foram instadas a se “reinventar”, cobradas a produzir materiais digitais e elaborar vídeos, de modo improvisado, com recursos próprios, como se dominar o uso das tecnologias digitais fosse tão simples quanto “dar um *print*” e qualquer “*download*” expressasse a relação ensino-aprendizagem.

Porém, em uma pesquisa realizada pela Rede GESTRADO e o Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) (2020), com dados coletados no período de 8 a 30 de junho de 2020 com aproximadamente 15 mil profissionais da educação brasileira, constatou-se que 91% das respondentes que atuam na educação infantil não possuem experiência prévia com ensino remoto. Das profissionais que estão realizando ações de ensino remotas, 55% afirmaram que não receberam e nem tiveram nenhum tipo de formação para atuar com essas ferramentas digitais, exigindo que recorressem a tutoriais *on-line* e outros auxílios, mediante busca individual de aperfeiçoamento. Além disso, das profissionais da educação infantil, 78% realizam as tarefas remotas em seu ambiente doméstico, sendo que 52% precisam compartilhar os recursos (computador, *notebook*, *tablet*) com outras pessoas da casa. Estes dados escancararam as condições precárias em que a modalidade remota foi e vem sendo realizada, principalmente por ser um nível de ensino que é majoritariamente representado por mulheres – que neste período da pandemia assumiram o gravame das tarefas domésticas e do cuidado dos filhos e filhas, acumulados com as demandas profissionais (COUTINHO e CÔCO, 2020). Soma-se a estes dados o conhecido fato de que as profissionais da educação infantil são as que geralmente têm menor remuneração, em comparação aos profissionais de outros níveis de ensino (ALVES e PINTO, 2011), e muitas nem são pertencentes ao quadro do magistério, com denominações de auxiliares, cuidadores, agentes (MOREIRA; SAITO; VOLSJ; LAZARETTI, 2019), o que agrava as limitações materiais e formativas para lidar com as exigências do tele-trabalho.

É decisivo notar que as problemáticas em tela são pré-existentes à pandemia, como conseqüências do processo de desvalorização e precarização que assola a profissão docente, o qual se intensificou nas últimas décadas, reflexo da reestruturação da organização econômica de sociedade e da escola, trazendo comprometimentos à atividade docente, principalmente no tocante à finalidades e funções educativas, que se refletem nas práticas pedagógicas. Assistimos, há tempos, a escola sendo sucateada, empobrecida de suas finalidades e funções, com cobranças de avaliações em larga escala, culpabilização individual pelo parco desempenho dos estudantes, professores reféns de metas, com um modelo de gestão empresarial, preocupada em controlar o trabalho docente medido pela produtividade e competitividade em notas de desempenho e resultados. O professor é convertido em “tarefeiro”, executor de propostas padronizadas, avaliado por parâmetros herdados do tecnicismo metamorfoseado em neoprodutivismo, neotecnicismo e outras variantes. Neste cenário, enaltecem-se as competências e habilidades individuais, enfatizando-se a capacidade do profissional em termos de iniciativa e “*inovação*”, e requerendo que se mostre prontamente adaptável às mudanças e ao imprevisível (SAVIANI, 2008). A bancada privatista e empresarial assume protagonismo dos debates e encaminhamentos referentes à seara educacional, liderando projetos que fornecem aos profissionais, cada vez mais alijados de sua atividade, uma espécie de “*kit sobrevivência*”, com treinamento em técnicas e metodologias, uso de livro didático e apostilamento, na modalidade remota, aligeirada e precarizada (LIBÂNEO, 2012).

É nesta trama de problemas graves e crônicos que deitam raízes profundas no cenário educacional, que veio incidir o advento da pandemia do novo coronavírus, ou, mais precisamente,

o modo particular de enfrentamento da pandemia que se desenhou no Brasil – afinal, não se trata de uma situação criada por um vírus, mas pelo modo como a sociedade lidou com o fenômeno. O que se observou como tendência geral, no âmbito da educação escolar, foi a intensificação da precarização do trabalho docente. O que desejamos salientar nesta oportunidade é que o professor, inserido nestas condições e circunstâncias, foi apartado de sua principal função, qual seja: organizar e promover a *atividade de ensino*! Tal afirmação sustenta-se ante os encaminhamentos e escolhas efetivadas neste cenário de isolamento social e na observação de como tem se dado a relação entre atividade de ensino do professor e atividade de aprendizagem da criança.

No sentido de contribuir para recuperar e reiterar as defesas que nos mobilizam a atuar no enfrentamento desse cenário, assumimos que é necessário não recuarmos de nossas concepções para que nossas escolhas sejam orientadas por princípios e pressupostos. Por que afirmamos que a atividade pedagógica não pode ser sinônimo de qualquer tarefa e/ou encaminhamento a ser desenvolvido para cumprimento de carga horária letiva, mediada ou não por recursos tecnológicos, tal como apregoa o Parecer do CNE 05/2020 e outros dispositivos legais? Porque orientamo-nos pela concepção de que atividade pedagógica, como uma atividade humana, se constitui em uma unidade que dá movimento aos processos de ensino e aprendizagem (MOURA; ARAÚJO; SERRÃO, 2019, p. 413). Professores e crianças, como sujeitos em formação e ação no mundo, precisam ser inseridos em atividade e se formarem pela atividade que desenvolvem.

A atividade de ensino do professor envolve dominar e mobilizar conhecimentos teóricos que se materializam em ações e em operações. Em vista disso, o processo de planejamento e de organização do ensino converte-se em tarefas mobilizadoras de aprendizagem das crianças. Com isso, o significado social da atividade docente adquire sentido pessoal e configura-se como fonte de *autodesenvolvimento* do professor, por seu caráter consciente e socialmente referenciado. Isso exige que o professor tome consciência de suas ações, perceba e compreenda os princípios teóricos dos pressupostos filosóficos, psicológicos e pedagógicos que o orientam de modo a efetivar uma prática pedagógica coerente e consciente. Se entendemos o ensino como uma atividade orientada, isso desencadeia processos de reflexão, análise e síntese por parte do professor. Portanto, o motivo da atividade do professor é gerado pelo seu objeto – o ensino promotor de desenvolvimento. Para tanto, o professor precisa ter consciência de suas ações e seu esforço para atingir seu objetivo que é a aprendizagem.

A perspectiva histórico-cultural explica que a aprendizagem pressupõe a *criança em atividade*, atividade esta que vise a apropriação de conhecimentos objetivados no mundo da cultura de modo a promover mudanças qualitativas nas capacidades psíquicas. Ao interagir com estes conhecimentos – objeto de sua atividade – mobilizam-se na criança motivos de aprendizagem, o que reveste de sentido pessoal o conteúdo e a ação proposta.

Porém, observando os dados da mesma pesquisa anteriormente citada, 34% dos professores afirmam que a participação das crianças diminuiu drasticamente por meio das tarefas remotas e 37% avaliam que as famílias não conseguem auxiliar na realização das tarefas. Isso valida o quão difícil é refletir sobre o objeto da atividade docente nesse contexto limitante. Porque esse processo de ensino e de aprendizagem não é uma relação de transmissão direta, mas um processo mediado professor-conhecimento-criança, que depende de intervenção qualificada, que mobilize motivos em sintonia com os sentidos pessoais e os significados sociais. Por isso questionamos: as escolhas feitas neste período excepcional têm inserido professores e crianças em atividade? Os professores são sujeitos de sua atividade e estão envolvidos nas ações de refletir, planejar e encaminhar ações de ensino de modo a contribuir e/ou mobilizar motivos de aprendizagens nas crianças?

Estes questionamentos nos mobilizam a identificar, em meio a esse cenário pandêmico, iniciativas promissoras de professores em atividade. Afastados da instituição física e angustiados pelo distanciamento social das crianças, encontramos professores se auto-organizando para promover ações de estudo para entender e compreender o contexto e buscar alternativas favoráveis para promover o ensino diante dos limites espaciais e temporais. Dialogamos com professores que têm feito enfrentamentos a esse desenfreado uso de recursos tecnológicos e/ou envio de tarefas padronizadas, formulando ações menos prescritivas e mais propositivas, de fortalecimento de vínculos e escuta das famílias e das crianças, dialogando com pares, planejando o devir de modo cuidadoso, atentos às recomendações administrativas e sanitárias mas vertendo

o pêndulo para a preocupação com os princípios pedagógicos, de modo a assegurar as funções e finalidade educativas que direcionam a atividade pedagógica.

Tendo focalizado a atividade docente, e considerando as preocupações aqui arroladas, passamos, a seguir, a direcionar a análise para a atividade da criança.

Atividade para a criança ou a criança em atividade? Vestígios de um passado presente

Orientadas pela concepção de atividade pedagógica, dedicamo-nos, neste tópico, a analisar aquilo que se convencionou chamar de atividades pedagógicas não-presenciais, atividades remotas ou ainda atividades *on-line* para esse período de suspensão das aulas presenciais no país.

Uma primeira observação a ser feita refere-se à preocupação central em torno do cumprimento da carga horária que marcou o já mencionado Parecer 05/2020, como bem pontuam Coutinho e Côco (2020, p.1-2):

A centralidade de iniciativas voltadas ao cumprimento de carga horária associada a conteúdos, com o uso de plataformas virtuais, redes sociais, correio eletrônico, recursos de videoaulas e outros, parece negar nossa situação de excepcionalidade, em que se mostram as condições de desigualdade em que vivemos, também no acesso aos recursos tecnológicos. Marca-se um entendimento da educação infantil (EI) como um serviço que precisa ser ofertado, *como se fosse possível transpor o modelo presencial para um modelo a distância*. Essa compreensão, além de não adequada aos processos educativos, vem impactando as dinâmicas familiares e afetando sobremaneira o trabalho docente (grifo nosso).

Destacamos deste excerto a posição crítica das autoras em relação à pressuposição de que o modelo presencial poderia ser transposto para o modelo a distância, que lamentavelmente parece ter triunfado em parte significativa das escolas e sistemas de ensino. A esse respeito, enfatizamos, com Saviani (2020, p.6-7), que:

Deve-se ter presente que, pela sua própria natureza a educação só pode ser presencial. Como uma atividade da ordem da produção não-material em que o produto não é separável do ato de produção, a educação se constitui, necessariamente, como uma relação interpessoal implicando, portanto, a presença simultânea dos dois agentes educativos: o professor com seus alunos. E sabe-se que uma das principais funções da educação é a socialização das crianças e jovens, o que não pode ser feito com o ensino remoto ou a distância e muito menos com o ensino dito doméstico.

As orientações pedagógicas que constam no Parecer aparentemente voltam-se para medidas de acolhimento às crianças e às famílias, e justificam-se por meio de ações que de alguma maneira pudessem garantir a ampliação de repertórios das crianças (música, literatura, jogos, brincadeiras), como se lê nos dois trechos a seguir, respectivamente dirigidos à faixa etária de 0 a 3 e de 4 a 5:

As orientações para os pais devem indicar atividades de estímulo às crianças, leitura de textos pelos pais, brincadeiras, jogos, músicas infantis. Para auxiliar pais ou responsáveis que não têm fluência na leitura, sugere-se que as escolas ofereçam aos cuidadores algum tipo de orientação concreta, como modelos de leitura em voz alta em vídeo ou áudio, para engajar as crianças pequenas nas atividades e garantir a qualidade da leitura (BRASIL, 2020, p.10)

As orientações devem indicar, da mesma forma, atividades de estímulo às crianças, leitura de textos pelos pais ou responsáveis, desenho, brincadeiras, jogos, músicas infantis e algumas atividades em meios digitais quando for possível. A ênfase deve ser em proporcionar brincadeiras, conversas, jogos, desenhos, entre outras para os pais ou responsáveis desenvolverem com as crianças. As escolas e redes podem também orientar as famílias a estimular e criar condições para que as crianças sejam envolvidas nas atividades rotineiras, transformando os momentos cotidianos em espaços de interação e aprendizagem (BRASIL, 2020, p.10).

Tais orientações podem ser compreendidas como objetivos proclamados⁴, pois à medida que o próprio Parecer se orienta centralmente pela preocupação em evitar “a necessidade de reposição ou prorrogação do atendimento ao fim do período de emergência, acompanhando tão somente o mesmo fluxo das aulas da rede de ensino como um todo, quando do seu retorno (BRASIL, 2020, p.9) criam-se as condições para que a dimensão protocolar e burocrática seja alçada a primeiro plano.

Debates ocorridos em reuniões abertas mediadas pelos fóruns de educação infantil e em diversas *lives* com a participação de pesquisadores, militantes, profissionais e familiares, evidenciam que a dimensão pedagógica resultou secundarizada. Graves equívocos na condução dos processos de ensino e de aprendizagem na educação infantil em situação “remota” foram denunciados pelas famílias e professoras. Os relatos e materiais compartilhados nos mencionados espaços nos indicam que a atividade pedagógica acabou por converter-se em um acumulado de tarefas elaboradas pelos professores, enviados ou entregues para as famílias para serem preenchidos pelas crianças e devolvidos à escola. Foi especialmente lamentável notar a forte presença de proposições estereotipadas, remontando práticas já amplamente criticadas e que imaginávamos superadas na educação infantil. Nos deparamos, tristemente, com um passado bem presente. Encontramos tarefas enviadas às crianças com vestígios de práticas que lembram as décadas da pré-escola preparatória e antecipatória (ABRAMOVAY; KRAMER, 1984), com enunciados padronizados, tais como: pinte conforme o modelo; preencha o pontilhado; faça o carimbo das mãos e dos pés, contorne o traçado da letra; pinte a quantidade correspondente, entre tantos outros. Estes são alguns exemplos que ilustram a conversão do processo educativo e da experiência escolar infantil em preenchimento de tarefas, as famigeradas “folhinhas”.

A pobreza das tarefas enviadas às crianças é um dos aspectos centrais que gostaríamos de destacar em nossa análise. Folhas impressas para pintar e tarefas descontextualizadas da atividade da criança, focalizando a exposição da criança a letras, números e formas, tipicamente herdeiras da tradição preparatória e compensatória que marcou a prática das pré-escolas nas décadas de 1970 e 1980, foram, lamentavelmente, mais regra que exceção no período em questão. Não surpreendentemente, portanto, as datas comemorativas compareceram como “conteúdo” de grande destaque. Avaliamos que será importante, para que possamos construir a memória e o balanço do que tem sido vivido e realizado nesse período, que se tome os materiais disponibilizados em páginas e portais de Secretarias Municipais de Educação como objeto de pesquisa e análise metódica, sistemática e crítica. A pergunta a se responder é: houve um retrocesso em relação à atividade pedagógica na educação infantil nesse tempo de pandemia, ou a situação de excepcionalidade veio revelar que os avanços eram apenas no nível do discurso?

Temos defendido a importância de um ensino intencional com os bebês e com as crianças pequenas, no sentido de contribuir com o pleno desenvolvimento. A partir das implicações da teoria histórico-cultural, especialmente da discussão sobre como as crianças aprendem, concordamos com Mello (2019, p.95), que argumenta que

4 Na obra em que se dedica a analisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Saviani estabelece uma distinção entre objetivos proclamados e objetivos reais: “[...] os objetivos proclamados tendem a mascarar os objetivos reais. [...] dado um texto de LDB, os objetivos proclamados fluirão diretamente dos que consubstanciam as diretrizes [...] já a identificação dos objetivos reais exigirá o exame dos títulos relativos às bases [...] Ora, a função de mascarar os objetivos reais através dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal, dada a sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista o qual introduziu, pela via do “fetichismo da mercadoria”, a opacidade nas relações sociais. (SAVIANI, 1997, p.190-191).

o processo de humanização – que resulta da aprendizagem e que também podemos chamar de apropriação ou reprodução das qualidades humanas – acontece por meio da atividade que a criança realiza *com as pessoas que a rodeiam e com os objetos da cultura*, como por exemplo, a linguagem, a arte, as formas de pensar, os hábitos, os costumes, os valores, a ciência (...). (grifo nosso).

Disto se conclui que não é qualquer *atividade* que irá mobilizar motivos na criança para agir, e considerando que “[...] as qualidades ligadas à inteligência e à personalidade humanas são aprendidas, torna-se essencial a intencionalidade do/da professor/a orientada pelo conhecimento de como as crianças aprendem [...]” (MELLO, 2019, p. 94). Por isso temos enfatizado a defesa de que escola seja o lugar organizado, planejado intencionalmente para ampliação dos repertórios das crianças, para o encontro com a cultura nas suas mais variadas manifestações, e claro, o encontro com o conhecimento.

Na contramão deste princípio, neste período de excepcionalidade observamos que foi delegada à família a responsabilidade de atuarem como “professores improvisados” – escolha que nos distancia da conquista histórica da profissionalidade da educação infantil. Pais e principalmente mães acumulam a jornada de trabalho com a obrigação de realizar com os filhos as tarefas enviadas pela escola. Os relatos de familiares com quem tivemos oportunidade de dialogar em espaços acadêmicos formais e situações informais mesclam sentimentos de aflição, esgotamento, impotência, desistência e fracasso. A dificuldade de compreender o que está sendo solicitado e de auxiliar os filhos na realização das tarefas é queixa recorrente, especialmente para famílias de condição socioeconômica mais vulnerável. O esforço necessário para “convencer” as crianças a realizar as tarefas e os conflitos e atritos desencadeados no contexto familiar em razão da demanda escolar é outro aspecto recorrente, sintomático, e deveras preocupante.

O volume de tarefas enviadas e sua inadequação à faixa etária são também aspectos que saltam aos olhos. Nos faz o seguinte relato uma mãe de uma criança de quatro anos: “*as tarefas do meu filho são tão difíceis que meu marido está fazendo por ele*”. Outra conta que tirou férias do trabalho para poder “dar conta” das tarefas escolares do filho que foram se acumulando ao longo dos dias e semanas. Não foram raros, ainda, relatos de famílias que desistiram completamente de realizar as propostas enviadas pela escola, seja pelo argumento da saúde mental da criança, seja pela total impossibilidade de adequar-se ao cotidiano familiar essa incumbência. Todas estas situações são expressão de uma mesma problemática, que parece ter sido ignorada, abstraída, invisibilizada: não é possível transferir para o âmbito doméstico as funções e finalidades da instituição educativa. O quadro que se desenhou é revelador do quão banal tornou-se nomear de “atividade pedagógica” o preenchimento de tarefas padronizadas a serem meramente executadas, que pouco ou quase nada impactam no desenvolvimento infantil e/ou, ainda, expõe a criança a situações em que a ação torna-se mecanizada, alijada de motivos e, portanto, não promotora de aprendizagem e desenvolvimento.

Cabe lembrar que “[...] os interesses e desejos são criados nas crianças pelas vivências que proporcionamos para elas, quando apresentamos o mundo – a cultura e a natureza – de forma a encantá-las” (MELLO, 2019, p.98). Para encantar as crianças com o mundo da cultura, é preciso que o professor, por meio de sua atividade de ensino, mobilize ações e operações de modo a colocar a criança em atividade de aprendizagem, produzindo novos carecimentos, partejando motivos – por exemplo, de ouvir e contar histórias, músicas e tantas outras experiências históricas da humanidade que se tornarão experiências da criança, mediada pela atividade pedagógica.

Constatamos, portanto, que nesse período de pandemia se evidencia um retrocesso nas ações pedagógicas com as crianças, principalmente ao que se refere aos motivos da atividade. As crianças estão sendo submetidas a situações orientadas a cumprir a demanda da escola, da Secretaria Municipal de Educação ou da própria professora. Isso nos permite, mais uma vez, apontar que a dimensão pedagógica parece ter sucumbido à pressão das demandas de formalização, cumprimento de protocolos, e comprovação de carga horária. Tal cenário apresenta-se em franca oposição àquilo que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009), que indicam que as proposições pedagógicas devem valorizar as interações e a brincadeira,

bem como os avanços teóricos-metodológicos objetivado nas pesquisas da educação infantil, das últimas décadas.

Desconsiderando esses avanços, a análise crítica das práticas pedagógicas revela, majoritariamente, retrocessos em relação as escolhas feitas neste período de excepcionalidade, centrando-se em tarefas padronizadas e focalizadas na exposição da criança a letras e números e desprovidas de sentido quando dirigidas, especialmente, à faixa etária de 4 a 5 anos. No tocante à faixa etária de 0 a 3 anos, observamos uma ausência de orientações e propostas, indicando a invisibilidade de bebês e crianças pequenas. Em visitas a páginas e portais de Secretarias Municipais de Educação, via de regra constatamos pouca ou nenhuma orientação pedagógica destinada às crianças menores de três anos. Revela-se uma ruptura na educação infantil, entre as etapas da creche e da pré-escola, historicamente marcadas por finalidades diversas, ou antagônicas. Prevalece à última a função preparatória e antecipatória para a etapa posterior, por isso, a centralidade em práticas oriundas desse modelo pré-escolar, já fortemente denunciada e combatida; à creche, por sua vez, continua a se associar o significado social de menor importância, talvez porque o atendimento ainda se dê na fronteira borrada entre o âmbito doméstico e o institucional/profissional, prevalecendo práticas de cuidado e guarda.

Algumas conclusões para um balanço preliminar

A hipótese que sustentamos a partir de nossa participação em diversificados espaços de debate público sobre a educação infantil no período da pandemia é que as práticas pedagógicas sugeridas e encaminhadas, de um modo geral, pouco têm contribuído para o desenvolvimento das crianças, dada a prevalência do recurso a folhas impressas para pintar, tarefas descontextualizadas da atualidade e empobrecidas de experiências. Tal padronização das tarefas e sua pobreza de conteúdo revela o quão frágil é, ainda hoje, o cenário da atividade pedagógica na educação infantil, o que acabou por permitir que a relação entre o ensinar e aprender se esfacelasse em práticas retrógradas e esvaziadas de sentido para as crianças, incapazes de mobilizar sua *atividade* e nem promovê-la, supostamente transferindo para o âmbito doméstico aquilo que seria específico, próprio e exclusivo da educação escolar da criança pequena.

Também testemunhamos e acompanhamos, é fato, atitudes de respeito às crianças e às famílias, no esforço da manutenção do vínculo, construção partilhada de sentido da experiência de isolamento social, criação de novas necessidades de aprendizagem e cultivo do interesse pelo conhecimento. Houve intenso trabalho de algumas Secretarias Municipais de Educação preocupadas com as condições de vida das crianças, empenhando-se, por exemplo, na distribuição de alimentos, apoio e escuta, por meio de visitas às casas, envio de questionários e contato constante. Essas proposições sinalizam que é possível identificar movimentos contra-hegemônicos que, no âmbito da atividade pedagógica, aferram-se ao sentido social e histórico do ato educativo e da função desenvolvente da escola de educação infantil, provocando redimensionamentos teórico-práticos para o dever.

Como regra, no entanto, nos parece que a educação infantil se viu *confinada* ao atendimento de demandas formais, protocolares e burocráticas, e *distanciada* de sua tarefa humanizadora e desenvolvente. As professoras viram-se distanciadas não apenas do contato físico com suas crianças, mas do próprio sentido de seu trabalho, confinadas a uma rotina marcada por pressões institucionais e impelidas a recorrerem a recursos próprios e esforço individual para enfrentamento do novo contexto. O imperativo de “reinventar-se”, nesse cenário, cumpriu a função ideológica de ocultar a ausência de condições e suporte social, institucional e mesmo trabalhista.

É necessário reconhecer que a pandemia não trouxe nada novo, mas intensificou tendências já presentes na sociedade e na educação escolar. O que vivenciamos neste tempo foi o distanciamento das conquistas históricas da educação infantil e a certeza de que a atividade pedagógica realizada pela e na escola depende de condições e circunstâncias que ainda precisam ser conquistadas e objetivadas.

Referências

ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. **O rei está nú: um debate sobre as funções da pré-escola.** Cadernos Cedes, v. 1, n. 9, p. 27-38, 1984.

ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cad. Pesqui.** [online], v.41, n.143, 2011, pp. 606-639. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000200014>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 05, de 28 de maio de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. **CNE/Parecer 05/2020 de 28 de março de 2020c.** 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. Disponível em: https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Parecer-CNE-CP_5_2020.pdf. Acesso em: 26 mai. 2020.

COUTINHO, A. S., CÔCO, V. **Educação a distância na educação infantil, não! Educação e cuidado com as crianças, suas famílias e profissionais docentes, sim!** Anped, 08 mai.2020. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/educacao-distancia-na-educacao-infantil-nao-colaboracao-de-texto-por-angela-scalabrin-coutinho> Acesso em: 27 mai. 2020.

CORRÊA, B.; CASSIO, F. **Sem proteger crianças no isolamento, governos brincam de faz-de-conta.** 2020. Disponível em: <https://ponte.org/artigo-sem-protger-criancas-no-isolamento-governos-brincam-de-faz-de-conta/> Acesso em 28/09/2020

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte. 1978.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n.1. jan/mar, 2012. pp. 13-28.

MELLO, S. A. A especificidade de aprender das crianças pequenas e o papel da/o professor/a. In: MAGALHÃES, C.; EIDT, N. M. (orgs). **Apropriações Teóricas e suas implicações na Educação Infantil.** Curitiba: CRV, 2019, p. 93-108.

MOREIRA, J. A. S.; SAITO, H. I.; VOLSÍ, M. E. F.; LAZARETTI, L. M. Valorização dos profissionais ou desprofissionalização na educação infantil? Novas e velhas representações do professor. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, 2019, v. 12, p. 1-15.

MOURA, M. O.; ARAÚJO, E. S.; SERRÃO, M. I. B. Atividade Orientadora de Ensino: Fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v.24, 2019, p.411-430.

Rede GESTRADO; CNTE/CONTEE. Trabalho docente em tempos de pandemia: relatório técnico. Volume 3. 2020. Disponível em: https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v03.pdf. Acesso em: 28/09/2020.

SAVIANI, D. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 3a ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavirus e educação: o desmonte da educação nacional. Revista Exitus, Santarém/PA, v. 10, p. 01-25, 2020.

Recebido em 30 de setembro de 2020.

Aceito em 22 de fevereiro de 2021.