

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA:
A (IN)VISIBILIDADE DA INFÂNCIA NA REALIZAÇÃO
DO ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

EDUCATION IN PANDEMIC TIMES: THE (IN) VISIBILITY OF
CHILDHOOD IN THE ACHIEVEMENT OF REMOTE TEACHING
IN CHILDHOOD EDUCATION

Andréa Calderan [1]

André Mafra Calderan [2]

Resumo: O agravamento da pandemia de COVID-19 impôs muitos desafios para o cenário educacional, sobretudo na Educação Infantil e no atendimento às especificidades das crianças e infâncias. Um desses desafios é o Ensino Remoto que muitos municípios vêm adotando, no intuito de não trazer prejuízos formativos para as crianças. No entanto, o sistema escolar precisou se readaptar em um curto espaço de tempo para atender as orientações do Conselho Nacional de Educação para esta nova modalidade de ensino. É neste contexto que este trabalho tem como objetivo analisar, interpretar e debater a aplicabilidade do ensino remoto na educação infantil de maneira dialética. Trata-se de um estudo teórico documental que se embasará em pareceres oficiais sobre a aplicabilidade do ensino remoto, bem como nos pressupostos da Teoria Crítica da Sociedade, a fim de refletir como o conceito de formação (*Bildung*) tem sido aplicado neste contexto. Por fim, ficou evidenciado que a formação, na aplicabilidade de ensino remoto na Educação Infantil, pode causar uma falsa sensação de produtividade, uma vez que este tipo de ensino pode não contemplar as especificidades das crianças, agravando sua (in)visibilidade, de modo a reproduzir uma educação com pressupostos hegemônicos.

Palavras-Chave: Educação Infantil. COVID-19. Infância.

[1] Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação Escola pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

[2] Especialista em Gestão Pública pela Universidade Federal de São João del-Rei.

Abstract: The worsening of the COVID-19 pandemic imposes many challenges for the educational scenario, especially in Early Childhood Education and in delivering the specific needs of children and infants. One of these challenges is the Remote Education that many municipalities adopt, with no intention of not bringing educational losses to children. However, a new path for school systems was needed in a short space of time to follow the guidelines of the National Education Council for this new teaching modality. It is in this context that this work aims to analyze, interpret and debate the application of remote education in early childhood education in a dialectical way. This is a documentary theoretical study that will be based on official opinions on remote education, as well as on the assumptions of the Critical Theory of Society, in order to reflect on how the concept of training (Bildung) has been used in this context. Finally, it was evidenced that the training, applicable to remote education in Early Childhood Education, can cause a failure in execution, since the type of education cannot contemplate the specificities of children, aggravating their (in) visibility, in order to reproduce an education with hegemonic assumptions.

Keywords: Early Childhood Education. COVID-19. Childhood.

I. Introdução

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou um cenário de pandemia, devido à disseminação comunitária do “novo coronavírus” (SARS-CoV-2) ao redor do mundo. Não diferente dos países afetados, no final de fevereiro e início de março de 2020, o Brasil teve que se adaptar, em diversos setores, a uma nova realidade: a de enfrentamento à disseminação do vírus SARS-CoV-2 e o aumento gradual de uma nova doença, a COVID-19, ainda sem vacinas ou tratamentos. Neste sentido, as principais orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS) para evitar a disseminação e o contágio pelo vírus tem sido: o distanciamento social, uso de máscaras de proteção e o tratamento daqueles infectados, que vem sendo amplamente divulgadas pela mídia.

O Brasil está colocado como o segundo país no mundo em número de infectados. Segundo os dados disponibilizados no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (ju-

lho de 2020), vivem no Brasil estimados 211.804.197 de habitantes. Destes, o site oficial “Coronavírus Brasil”, em 20 de julho de 2020, aponta 2.098.302 infectados pelo vírus, dos quais 1.371.229 já se encontram recuperados e 79.488 constam como óbitos. Junto o aumento de casos, novas barreiras e desafios em diversos setores foram impostas, sobretudo àqueles responsáveis pelos serviços essenciais, indispensáveis para a sobrevivência da população.

Neste novo cenário, Estados e Municípios passam a editar decretos e usufruir de instrumentos legais e normativos para o enfrentamento da pandemia, dentre eles, as primeiras medidas de isolamento social, seguindo as recomendações da OMS. Na Educação Básica o impacto não foi diferente, dentre as primeiras medidas de enfrentamento à pandemia, iniciada por governadores estaduais com o apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), em março de 2020, estava a suspensão das atividades escolares³, uma vez que as escolas podem ser um espaço propício para disseminação do vírus.

Após críticas de diversos setores e incertezas sobre o futuro da Educação no Brasil, Secretarias de Educação de todo país, juntamente aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação e representantes da sociedade civil, passam a estudar e deliberar possibilidades de atuação para as instituições de ensino neste novo contexto a fim de orientá-las para a reorganização do calendário escolar e ao iminente ensino não presencial.

Perante a situação de emergência na saúde pública, em 1º de abril, o governo publica em edição extra do Diário Oficial da União, a Medida Provisória 934 que autoriza as escolas de educação básica e as instituições de ensino superior a distribuir a carga horária obrigatória (800 horas definidas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) em um período diferente aos 200 dias letivos, como definido na LDB⁴.

Em 30 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou o parecer nº 5/2020 que trata da reorganização do calendário escolar, colocando como possibilidade a

[3] Seguindo as orientações da Nota de Esclarecimento do Conselho Nacional de Educação, publicada no dia 20 de março de 2020.

[4] Atualmente (julho/2020) tramita no senado o texto-base de uma Medida Provisória 934/20 que suspende o número mínimo obrigatório de dias letivos.

contabilização das atividades não presenciais para o cumprimento da carga horária mínima anual. A adoção ao ensino remoto, a contabilização das horas letivas e o cumprimento do calendário escolar foram dados como opcionais, podendo os sistemas de ensino definirem suas formas de reorganização escolar, tanto para a construção de um novo calendário, quanto para a realização de atividades não presenciais. De modo complementar, as orientações presentes neste documento trazem apontamentos sobre as limitações e consequências da adoção destas medidas emergenciais ou da ausência delas:

dificuldade para reposição de forma presencial da integralidade das aulas suspensas ao final do período de emergência, com o comprometimento ainda do calendário escolar de 2021 e, eventualmente, também de 2022; retrocessos do processo educacional e da aprendizagem aos estudantes submetidos a longo período sem atividades educacionais regulares, tendo em vista a indefinição do tempo de isolamento; danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, como stress familiar e aumento da violência doméstica para as famílias, de modo geral; e abandono e aumento da evasão escolar. (BRASIL, p. 3, parecer nº 5/2020, 2020a)

O parecer destaca a importância de considerar as fragilidades e desigualdades estruturais educacionais da sociedade brasileira e ainda, busca considerar as condições de acesso das famílias e estudantes ao mundo digital, bem como a possível redução da renda familiar frente o aumento de desempregados.

Tal situação leva a um desafio significativo para todas as instituições ou redes de ensino de educação básica e ensino superior do Brasil, em particular quanto à forma como o calendário escolar deverá ser reorganizado. É necessário considerar propostas que não aumentem a desigualdade ao mesmo tempo em que utilizem a oportunidade trazida por novas tecnologias digitais de informação e comunicação para criar formas de diminuição das desigualdades de aprendizado. (BRASIL, p.3, parecer nº 5/2020, 2020a)

No que diz respeito aos direitos e objetivos de aprendizagem, o documento ressalta que, para a educação básica, estes devem estar condizentes com a Base Nacional Comum

Curricular (BNCC). Além disso, destaca que a reorganização das atividades educacionais deve ter como norte a diminuição dos impactos na aprendizagem dos estudantes, dada as medidas de isolamento social. Para tanto, coloca-se ainda como possibilidade:

[...] reordenar a trajetória escolar reunindo em continuum o que deveria ter sido cumprido no ano letivo de 2020 com o ano subsequente. Ao longo do que restar do ano letivo presencial de 2020 e do ano letivo seguinte, pode-se reordenar a programação curricular, aumentando, por exemplo, os dias letivos e a carga horária do ano letivo de 2021, para cumprir, de modo contínuo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no ano letivo anterior. Seria uma espécie de “ciclo emergencial”, ao abrigo do artigo 23, caput, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Obviamente, isto não pode ser feito para os estudantes que se encontram nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Para esses, serão necessárias medidas específicas relativas ao ano letivo de 2020. (BRASIL, p.4, parecer nº5/2020, 2020a)

No entanto, a fim de garantir a qualidade do ensino, o parecer recomenda dois planos de ação no processo de reorganização dos calendários escolares: um que não impacte o calendário educacional de 2021 e o retrocesso educacional dos estudantes e outro que permita a reposição de aulas no ano de 2021 com o mesmo objetivo de não provocar um retrocesso na educação dos estudantes. Em outras palavras:

Tradicionalmente no Brasil, quando há suspensão das aulas, ocorre, posteriormente, reposição presencial, como decorrência natural de ser esta a forma de ensino predominante para a Educação Básica, conforme estabelecida pela LDB. Porém, considerando a possibilidade de uma longa duração do período de emergência, pode haver dificuldades para uma reposição que não impacte o calendário de 2021 e que também não acarrete retrocesso educacional para os estudantes. Por isso, o CNE recomenda que sejam permitidas formas de reorganização dos calendários utilizando as duas alternativas de forma coordenada, sempre que for possível e viável para a rede ou instituição de ensino, do ponto de vista estrutural, pedagógico e financeiro. (BRASIL, p.6, parecer nº 5/2020, 2020a)

As orientações para a educação infantil, segundo o parecer nº 5/2020, se pautam no desenvolvimento de materiais de caráter lúdico, recreativo, criativo, interativo e com orientações aos responsáveis das crianças para a aplicabilidade das atividades em casa, evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais. Para os anos iniciais do ensino fundamental as orientações buscam atuar na construção de roteiros práticos e estruturados para que as famílias acompanhem as crianças, mas de modo que os pais não necessitem fazer a atividade profissional do professor. Para os anos finais do ensino fundamental e médio, o parecer sugere que as atividades propostas estejam em consonância com o que está proposto pela Base Nacional Comum Curricular, além da utilização dos programas educativos disponíveis da TV aberta e a utilização das plataformas digitais, material impresso e mídias sociais para o estímulo e orientação aos estudos. Há também orientações específicas para a modalidade de Educação Especial e EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Visto que estas orientações têm determinado as novas formas de ação para a consecução das políticas públicas educacionais em diversos municípios e realidades neste novo contexto, as rápidas adaptações e ressignificações do escopo educacional e do uso de suas tecnologias⁵, colocadas de maneira generalista e emergencial, provocaram inúmeras indagações que vão além da oferta de atividades, ou seja de como as orientações, os processos e as experiências formativas das crianças da educação infantil em suas diferentes realidades têm ocorrido.

Assim, este trabalho tem como objeto apresentar algumas orientações educacionais disponibilizadas pelos órgãos nacionais para o enfrentamento da pandemia, confrontando-as de maneira dialética com os estudos da Infância, a fim de discutir a aplicabilidade do ensino remoto na Educação Infantil.

2. Método

[5] Compreendemos o termo “tecnologias” como todo o conjunto de instrumentos, métodos e técnicas que dão suporte às atividades de todo sistema educacional, não limitando tal compreensão às “novas tecnologias digitais de informação e comunicação”, como o uso de ferramentas digitais, plataformas digitais, redes sociais, dentre outras, e nem de maneira restrita às utilizadas nas práticas pedagógicas.

Para a construção deste estudo, foi optado pelo trabalho de caráter qualitativo, o qual buscou revisão documental e bibliográfica para sua construção. Para abordagem documental foram utilizados leis e pareceres que envolvem orientações educacionais entrelaçadas ao contexto pandêmico. Entretanto, vale registrar que, devido ao surgimento inesperado de tal problema, ainda pouco tem se produzido em caráter documental/bibliográfico, mas destaca-se uma intensa produção audiovisual com inúmeras discussões sobre o tema, que serão utilizadas em determinados momentos devido à inexistência de outras fontes.

3. Resultados

Segundo o parecer supracitado, nº 05/2020, organizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), é autorizada a realização do ensino remoto na Educação Infantil, dado às medidas de isolamento social diante à pandemia.

Nele foram registradas algumas orientações específicas para todas etapas de escolarização, definindo as formas do ensino remoto emergencial⁶. Estas, por sua vez estão embasadas nas competências e habilidades presentes na Base Nacional Comum Curricular que normalmente são utilizadas no planejamento das instituições escolares. Para que as atividades propostas do professor sejam contempladas, este foi encarregado de propor não somente as atividades, mas também oferecer orientação aos responsáveis da criança para a contemplação destas. Neste sentido, a escola conta com a disponibilidade dos pais e, por isso, o parecer reforça a importância de “uma aproximação virtual dos professores com as famílias, de modo a estreitar vínculos e melhor orientar os pais ou responsáveis na realização destas atividades com as crianças.” (BRASIL, parecer 05/2020, p.9, 2020a)

Para o CNE,

[6] Vale ressaltar que houve grande discussão em torno do conceito que seria utilizado para se referir ao ensino escolar neste contexto, de modo a diferenciá-lo das conceptualizações da educação à distância (EaD), que impõe paradigmas diferentes.

quanto mais novas são as crianças, mais importante é o trabalho de intervenção educativa e interação social para o seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional. As atividades, jogos, brincadeiras, conversas e histórias propostos devem ter sempre a intencionalidade de estimular novas aprendizagens. (BRASIL, parecer 05/2020, p.9/10, 2020a)

Nas orientações para as crianças de 0 a 3 anos, destacam como fundamental:

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, parecer 05/2020, p. 9-10, 2020a)

Para as crianças da pré-escola (4 e 5 anos) as orientações são similares:

[...] 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. Além de fortalecer o vínculo, este tempo em que as crianças estão em casa pode potencializar dimensões do desenvolvimento infantil e trazer ganhos cognitivos, afetivos e de sociabilidade. (BRASIL, parecer 05/2020, p. 10, 2020a)

Percebe-se que as propostas envolvem inúmeros fatores: a disponibilidade dos pais, a consecução do que é proposto pela BNCC, a proposta de atividades remotas junto às orientações para os responsáveis, as condições e adesão das famílias ao ensino remoto, a cultura familiar o bem estar da família e das crianças, entre outros.

Em termos numéricos, um estudo realizado pela Interdisciplinaridade e Evidências do

Debate Educacional (Iede) em parceria com o Instituto Rui Barbosa mostra que na Educação Infantil:

41% (quarenta e um por cento) das redes municipais disponibilizam semanalmente conteúdos aos alunos; 31% (trinta e um por cento) quinzenalmente e 28% (vinte e oito por cento) diariamente. Em geral, as redes ofereceram orientações aos pais sobre atividades lúdicas, interações e brincadeiras, alimentação saudável e suporte psicológico. (BRASIL, parecer 11/2020, p. 5, 2020b)

No entanto, se referindo a toda educação básica, ressaltam que:

A maioria das secretarias afirma ter um bom controle dos estudantes que têm acesso aos conteúdos ofertados. Contudo, o monitoramento limita-se ao recebimento das atividades e não à verificação do aproveitamento dos alunos. Uma das maiores dificuldades diz respeito à formação dos professores para lidar com ferramentas e tecnologias educacionais. De acordo com a pesquisa, apenas 39% (trinta e nove por cento) das redes estão oferecendo formações para as atividades não presenciais. Essa situação reforça os resultados de recente pesquisa do Instituto Península, segundo a qual 83% (oitenta e três por cento) dos professores se sentem despreparados para o ensino virtual e gostariam de receber apoio neste sentido. (BRASIL, parecer 11/2020, p. 5-6, 2020b, grifo nosso)

Podemos inferir, portanto, que houve na Educação Infantil grande adesão das atividades remotas, mas assim como em toda educação básica não é realizada a verificação do aproveitamento dos alunos em relação as atividades ofertadas. Este fato já estava previsto no parecer nº 5/2020, quando o CNE tratou as limitações que podem ocorrer com o ensino remoto. Ainda neste parecer, o CNE lembrou e registrou que independente dos processos formativos que a criança experienciou durante a pandemia, não haverá a possibilidade de retenção da criança na Educação Infantil, perante aquilo que já é estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases:

No contexto específico da educação infantil também é importante ressaltar o que

estabelece o inciso I do artigo 31 da LDB, onde a avaliação é realizada para fins de acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. Ou seja, especialmente nesta etapa, a promoção da criança deve ocorrer independentemente do atingimento ou não de objetivos de aprendizagem estabelecidos pela escola. Nessa fase de escolarização a criança tem assegurado o seu direito de progressão, sem retenção. (BRASIL, parecer 5/2020, p. 10, 2020a)

Cabe lembrar, neste contexto, que a avaliação na educação infantil (que é dada de forma qualitativa e não quantitativa) é um tema que traz grandes problematizações, já discutidas por inúmeros teóricos como Rita Coelho e Jussara Hoffmann, desde antes da pandemia, que ressaltam, em suma, modos equivocados de interpretações do desenvolvimento da criança, dado que ela possui suas especificidades e tempo próprio de aprendizagem. As ferramentas inadequadas no processo de avaliação, análises que não levam em consideração o contexto social, cultural e histórico da criança entre outros fatores podem contribuir com o processo de estereotipação ou de rotulação da criança, bem como com uma antiquada avaliação.

Essas problematizações não anulam a necessidade de um processo avaliativo das crianças na educação infantil, ao contrário, nos instiga a pensar em modos avaliativos que devem levar em consideração fatores que vão além do enquadramento da criança em um modelo de expectativa criada por um adulto e que devem ser muito bem definidas no projeto político pedagógico da escola.

No atual cenário, o processo de avaliação da criança nos coloca ainda mais em cheque. O vídeo estudado “Avaliação na Educação Infantil em tempos de pandemia” (PRESENÇA PEDAGÓGICA, 2020), sugere, para esse contexto, que a equipe escolar olhe para o processo avaliativo na educação infantil sob outra óptica, principalmente no momento que as crianças voltarem para a escola após esse período pandêmico.

O palestrante, Wagner Codello (2020), resalta a necessidade de analisarmos dois conceitos distintos: Avaliação NA educação infantil e Avaliação DA educação infantil. Apesar de

serem conceitos distintos, há um ponto de convergência, em que um irá completar o outro. Avaliação NA educação infantil refere-se à avaliação da criança, já a avaliação DA educação infantil refere-se à instituição como um todo. Nesta segunda definição, o palestrante ressalta a necessidade de avaliar os recursos e as condições antigas, atuais e futuras para efetuar as qualidades desejadas. No contexto pandêmico, ele observa que a avaliação deve estar embasada: na situação social (vulnerabilidade), na devolutiva das propostas de atividades, no empenho que a escola teve em alcançar os alunos de forma remota, nas propostas pedagógicas para a criança, nas condições que foram dadas às famílias para realizar as atividades, entre outras.

Frente ao que foi mencionado sobre a dificuldade de verificação do aproveitamento dos alunos, estes aspectos destacados como necessários no processo de avaliação podem estar pautados somente na análise quantitativa de acesso e condições, uma vez que a verificação de aproveitamento do que foi dado não esteja ocorrendo de forma efetiva. Ou seja, o alcance das atividades remotas, bem como a mensuração das condições para a realização das atividades não nos permite afirmar o quão qualitativo tem ocorrido o processo de formação educacional da criança, ou se tem sido ocorrido.

Contudo, isso não quer dizer que as crianças da Educação Infantil não tenham tido nenhum princípio formativo por aderir parcialmente ou não ao ensino remoto. Estudos da Sociologia da Infância nos instiga a pensar não somente na diversidade de crianças e infâncias, mas também na criança como produtora e aquisitora de cultura. Para Corsaro:

As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (tal transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta. (CORSARO, 2002, p. 114)

O autor Walter Benjamin (2002, 2013) também nos ajuda a pensar na importância das experiências infantis dentro do processo formativo. Para ele, a criança não é um ser incom-

pleto ou inacabado, pois ela está inserida em um mundo social, no qual ela também possui capacidades e potencialidades.

Por fim, cabe aqui destacar estudos que pautam em algumas problematizações no processo de experiências formativas, que interferem no processo de formação do indivíduo. Adorno (2010) em seu texto Teoria da Semiformação, desenvolve dois conceitos dialéticos sobre a formação cultural e seu colapso: *bildung* (formação) e *hallbildung* (semiformação). Em suma, para o autor, formação está relacionada a dois fatores, que são a autonomia e liberdade:

Cultura (Bildung), na tradição germânica, ao mesmo tempo que compreende o conjunto de criações espirituais (intelectuais, artísticas e religiosas) traz em si a exigência de formar seres humanos que, por sua vez, são consumidores/criadores da cultura. A dialética produto/processo constitui sua historicidade, pelo menos em seus primórdios. O conceito de Bildung revela a tensão entre as dimensões: autonomia, liberdade do sujeito e sua configuração à vida real, adaptação. (PUCCL, 1998, p. 90)

No entanto, dentro da lógica capitalista a cultura erudita entra em colapso quando ela se transforma em mercadoria. Por isso, conceitos como Industria Cultural e Semiformação (*hallbildung*) ganham visibilidade até nos dias de hoje, uma vez que a partir deles os autores Adorno e Horkheimer (2010, 2006) elucidam aspectos que corroboraram para o empobrecimento da cultura, e que esta passou facilmente a ser reproduzida pelos meios de comunicação de massa.

Em relação a infância, Calderan e Gomes (2017) destacam que o processo formativo das crianças tem sido atravessado cada vez mais pela expropriação das experiências formativas e, em consequência, pela semiformação, visto que a cultura de massa, bem como o processo semiformal tem se reproduzido cada vez mais no cotidiano dos indivíduos. Além disso, os meios de comunicação de massa, utilizado cada dia mais pelas crianças, tem as distanciado das experiências do brincar, como destacadas por Walter Benjamin (2002) que corroboram para um brincar infantil significativo, distanciado ainda dos processos de adultização, como

destacado por Neil Postman, no livro “O desaparecimento da Infância” (1999).

Muito embora estas problematizações se façam presentes em todos os contextos, tais autores nos ajudam a evidenciar a necessidade de considerar como as crianças têm vivido este momento dentro de suas especificidades, nas práticas pedagógicas propostas para o ensino remoto, ou seja, enquanto suas aprendizagens ocorrem dentro de suas casas, e também na avaliação do trabalho educacional neste novo contexto.

4. Discussão

A rápida disseminação do vírus SARS-CoV-2 e da COVID-19, mobilizou uma urgente atuação de governos e tomadores de decisão, em diversos setores, para o enfrentamento das consequências deste novo cenário, bem como para a redução de danos. Como reflexo, na Educação, as ações emergenciais promoveram rápidas adaptações e ressignificações do próprio escopo educacional e do uso de seu ferramental tecnológico, no pressuposto da garantia do acesso à educação e da importante manutenção do vínculo das famílias com as escolas.

Tais pressupostos buscaram reafirmar o compromisso estratégico da educação em considerar propostas para o ensino remoto emergencial que não aumentassem a desigualdade social e que promovessem formas de diminuição das desigualdades de aprendizado, em especial, através das novas tecnologias digitais de informação e comunicação. Entretanto, de maneira antagônica, o parecer nº11/2020 do Conselho Nacional de Educação, que se fundamentam em tais pressupostos, apresentam uma lacuna referente à não verificação do aproveitamento dos alunos neste contexto, em especial, na educação infantil. Deste modo, pode-se inferir que, o que tem se consolidado nas práticas pedagógicas em tempos de pandemia, reafirmam uma (in)visibilização das infâncias, pois, uma vez que não temos conhecimento sobre os resultados de tais práticas, os fatos se tornam passíveis à generalização⁷,

[7] Isso inclui a generalização e unificação de um conceito de Infância e Criança.

promovendo, por sua vez, uma nova invisibilidade das diferenças, o que caminha contra à prerrogativa de redução das desigualdades.

Se as orientações do CNE para o ensino remoto emergencial na educação infantil fortalecem as desigualdades sociais, duas perguntas são colocadas: 1) Qual tem sido o real objetivo do ensino remoto; 2) A volta às aulas presenciais seria a solução?

A problemática de (in)visibilidade de crianças e infâncias não tem fundamentalmente relação direta com as discussões acerca das atuais modalidades de ensino regular ou ensino remoto, portanto, a volta às aulas presenciais neste contexto também não garantirá visibilidade às crianças invisíveis. Neste sentido, retoma-se mais uma vez: a pandemia evidenciou problemas que já eram recorrentes no cenário educacional.

O ensino remoto, por sua vez, assume papel fundamental na redução de danos, como promotor da manutenção do vínculo entre as famílias e as escolas, enquanto não possuímos dados suficientes sobre sua efetividade. Tais fatos evidenciam a consequente necessidade de adaptações nas formas de avaliação dos impactos desta nova modalidade de ensino, visto que esta possui novos objetivos e lacunas persistentes no que diz respeito ao atendimento e valorização das especificidades infantis. Assim, só conseguiremos mensurar os impactos educacionais desta nova modalidade de ensino às crianças no futuro retorno.

Mais do que tentar resgatar o retrocesso causado pela pandemia, este momento nos mostrou mais uma vez que a Educação precisa ser ressignificada, fortalecendo o que antes da pandemia já se vislumbrava: um movimento de luta por uma educação contra hegemônica. Vale salientar que tal ressignificação não representa a adoção massiva do ensino mediado por novas tecnologias digitais de informação e comunicação, pois, assim como é evidenciado nos pareceres analisados, ele nem sempre garante a efetividade do trabalho na educação infantil, uma vez que, no escopo educacional, não são tratados somente aspectos de ordem tecnológica.

Referências

- ADORNO, T. W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. C. N. (Org.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 7-39.
- ADORNO, T., HORKHEIMER, M. A Indústria Cultural: O Esclarecimento como Mistificação das Massas. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. 2 ed. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 2006, p. 99-138.
- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**. São Paulo: 34, 2002.
- BENJAMIN, W. **Rua de mão única: infância berlinense – 1900**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BRASIL. **Coronavírus Brasil**. Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 5/2020**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 31 jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 11/2020**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 31 jul. 2020.
- CALDERAN, Andréa.; GOMES, Luiz Roberto. Teoria crítica e infância: a caracterização do conceito no contexto de expropriação das experiências formativas. **Doxa: Rev. Bras. Psicol. Educ.**, Araraquara, v.19, n.2, p. 270-282, jul./dez. 2017. e-ISSN: 2594-8385.
- CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura**, Porto, Portugal, n.17, p. 113-134, 2002.
- IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Página Inicial. Acesso em: <<https://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Tradução de Suzana Menescal. São Paulo: Graphia Editorial, 1999.
- PUCCI, B. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. Pucci, Zuin & Ramos-de-Oliveira (Orgs.) In: **A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação**. Petropolis/São Carlos: Editora Vozes, Editora da UFSCar, 1998.