

EDUCAÇÃO DE BEBÊS NA PANDEMIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Camila dos Santos¹
Vivianny Bessão de Assis²

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivos compreender como tem ocorrido o desenvolvimento dos bebês do berçário no contexto da pandemia e entender como é a interação da professora com os pais e os bebês nesse contexto. Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva cujos dados foram gerados a partir de um questionário enviado a uma professora atuante no berçário no município de Três Lagoas, interior do estado de Mato Grosso do Sul. Os resultados indicam que os bebês em seu dia a dia precisam do toque físico, de uma conversa e um acolhimento que não é possível realizar de maneira virtual considerando as particularidades da idade. A professora deixou de ser a “aplicadora” das práticas e atividades necessárias para o desenvolvimento dos bebês e passou a ser a guia, a orientadora, através dos meios digitais, principalmente pelo WhatsApp. Uma função ainda mais difícil, pois era necessário criar atividades que pudessem ser feitas por todas as famílias e de maneira simples, sempre orientando e explicando pelos vídeos e áudios enviados aos pais. Em seu relato, percebemos que a professora sente a ausência do contato física com as crianças e, embora tenha trabalhado muito, sente-se frustrada por não acompanhar individualmente os bebês.

Palavras-chave: Pandemia da Covid-19; Educação Infantil; Formação de professores; Bebês.

INTRODUÇÃO

Vemos que a cada ano as crianças pequenas entram mais cedo nos Centros de Educação Infantil (CEIs), passando mais tempo com professores, atendentes e estagiários com os quais criam vínculos afetivos. Ao pensar nas práticas e interações que o professor da Educação Infantil precisa desenvolver nos três primeiros anos da vida da criança, verifica-se que não há o relacionamento e a interação necessárias para o desenvolvimento intelectual, cognitivo e físico da criança (ZABALZA, 1998; MELO, 2017; PENA, 2017). Muitas vezes os professores estão arraigados a pressupostos e abordagens que os impedem de vivenciar outras práticas, por não acreditarem que teorias se concretizam ou, simplesmente, por não as conhecerem.

¹ Acadêmica do 8º semestre do curso de Pedagogia da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Três Lagoas-MS. E-mail: milla31pedagoga@gmail.com

² Professora Ajunta do curso de Pedagogia da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Três Lagoas-MS. E-mail: vivianny.assis@ufms.br

Isso acontece por vários motivos, um deles seria o tempo de serviço do docente para o caso daqueles que estão atuando há mais tempo na área. Muitas vezes, o professor é resistente a novas teorias e métodos com o argumento de que: “Eu aprendi assim e hoje sou professor: o jeito que eu faço está certo”. No artigo “O cuidado e a educação de bebês e a formação de dirigentes”, Melo (2017) salienta a importância de o professor conhecer novos pressupostos teóricos para uma prática docente que articule educação e cuidado em uma abordagem humanizadora. Uma pedagogia com tal abordagem promove a interação com os bebês e todos os envolvidos no ambiente formativo.

Nas palavras da autora:

Resta a todos nós, professoras e professores, pesquisadores e pesquisadoras, profissionais da educação infantil ampliar o pequeno espaço de reflexão que a educação e o cuidado dos bebês têm merecido na formação de professores [...] ao mesmo tempo que nos engajamos na criação e desenvolvimento de uma pedagogia que acolha, cuide e eduque nossos bebês por meio de uma atitude que envolve escuta, investigação e reflexão e que possa resultar na criação de uma nova cultura escolar em que sejamos todos protagonistas – incluindo os bebês e suas famílias. (MELO, 2017, p.40)

A educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica e por isso é fundamentalmente importante para a vida da criança, visto que é nesse momento que ela realiza as primeiras interações fora do seu núcleo familiar apreendendo diversas experiências com o mundo e com os outros. Por meio de uma abordagem humanizadora e protagonista o bebê consegue aprender, se desenvolver e criar em um ambiente pensado para ele. Por isso, o ambiente de sala de aula se torna um espaço relevante onde o educar e o cuidar se associam, de forma a criar uma realidade ampliada para esse bebê em suas novas conexões com o mundo.

As interações promovidas no ambiente da Educação Infantil foram interrompidas e tudo se modificou com a pandemia da Covid-19, visto que as medidas que foram impostas propuseram que as pessoas ficassem em casa, assim, as atividades do dia a dia passaram a acontecer de forma remota. Diante dessa nova realidade os professores precisaram se reinventar, aprender e desenvolver aspectos de sua docência que muitas vezes não conheciam para que pudessem atender ao desenvolvimento das crianças sem ocasionar impactos muito profundos.

É certo que a atualidade demanda um novo perfil profissional docente e com todas as questões que envolvem a pandemia, isso ficou ainda mais evidente. Diante dos desafios impostos por essa nova realidade, esta pesquisa teve como objetivo apresentar por meio

de entrevista aspectos dessa realidade modificada pela pandemia, buscando conhecer as novas práticas de professores de bebês durante a pandemia.

Isto posto, as perguntas que orientaram a investigação foram as seguintes: Como a professora tem atuado para o desenvolvimento das crianças do berçário no contexto da pandemia? Como é a interação dessa professora com os pais e os bebês nesse contexto pandêmico?

O texto se estrutura a partir de quatro seções, além desta introdução, as quais visam: 1) apresentar o referencial teórico que guiou a leitura e as reflexões desta pesquisa; 2) indicar os pressupostos metodológicos, fundamentados na pesquisa qualitativa e exploratória, os quais evidenciam a abordagem e destacam os passos da investigação 3) a descrição e análise dos dados coletados pela entrevista e 4) considerações finais, seção dedicada à retomada das perguntas de pesquisa e agendas futuras de investigação.

Esperamos que esta proposta venha contribuir para a problematização de práticas ainda em uso no berçário e refletir sobre outras abordagens que sugiram no contexto da pandemia.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 A formação de professores para a Educação Infantil: antigos e novos dilemas

No Brasil, nas primeiras décadas do século XX, mudanças econômicas e sociais provocaram importantes transformações nos sistemas de ensino, principalmente sobre o mercado de trabalho e o perfil que se exige dos professores. Campos (1999) explica acerca das mudanças sociais encadeadas pelo êxodo rural que acarretou uma demanda cada vez maior nas cidades. Outro aspecto é a mudança na forma das famílias se organizarem, as mães estarem cada vez mais presentes no mercado de trabalho e o fato de muitas delas se tornarem chefes de família diante da separação no casamento.

Fatores como o alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição e o número significativo de acidentes domésticos, fizeram com que alguns setores da sociedade, dentre eles os religiosos, os empresários e educadores, começassem a pensar em um espaço de cuidados da criança fora do âmbito familiar. De maneira que foi com essa preocupação “[...] que a criança começou a ser vista pela sociedade, e com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial é que começou a ser atendida fora da família” (DIDONET, 2001, p. 13).

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los

numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. (DIDONET, 2001, p. 13).

De acordo com Kuhlmann Jr (1998), as tendências que acompanharam a implantação de creches e jardins de infância durante as primeiras décadas do século XX no Brasil, foram: a jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância. Cada instituição “[...] apresentava as suas justificativas para a implantação de creches, asilos e jardins de infância onde seus agentes promoveram a constituição de associações assistenciais privadas” (KUHLMANN Jr., 1998, p. 88).

Essas instituições ganharam enfoque diferentes, passando a ser reivindicadas como um direito de todas as mulheres trabalhadoras e era baseado no movimento da teoria da privação cultural. Essa teoria, defendida tanto nos Estados Unidos na década de sessenta como no Brasil já em meados de 1970, considerava que o atendimento à criança pequena fora do lar possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita. Era a defesa de uma educação compensatória.

Kramer (1995, p. 24), ao discutir esse assunto, ressalta que o discurso do poder público, em defesa do atendimento das crianças das classes menos favorecidas, parte de determinada concepção de infância, na qual as crianças oriundas das classes sociais populares são consideradas “[...] carentes, deficientes e inferiores na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido; faltariam a essas crianças privadas culturalmente, determinados atributos ou conteúdos que deveriam ser nelas inculcidos”. Por esse motivo e a fim de superar as deficiências de saúde e nutrição, assim como as deficiências escolares, são oferecidas diferentes propostas no sentido de compensar tais carências. Nessa perspectiva, a pré-escola funcionaria, segundo a autora, como mola propulsora da mudança social, uma vez que possibilitaria a democratização das oportunidades educacionais. (KRAMER, 1995).

Verifica-se que, até meados do final dos anos 1970, pouco se fez em termos de legislação que garantisse a oferta desse nível de ensino. Já na década de 1980,

diferentes setores da sociedade uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento. Do ponto de vista histórico, foi preciso quase um século para que a criança tivesse garantido seu direito à educação na legislação, foi somente com a Carta Constitucional de 1988 que esse direito foi efetivamente reconhecido.

Dois anos após a aprovação da Constituição Federal de 1988, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90, que, ao regulamentar o art. 227 da Constituição Federal, inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos. De acordo com seu artigo 3º, a criança e o adolescente devem ter assegurados os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, para que seja possível, desse modo, ter acesso às oportunidades de “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (BRASIL, 1994a).

Segundo Ferreira (2000, p. 184), essa Lei é “[...] mais do que um simples instrumento jurídico, porque inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos”. O ECA serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. “Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento”.

De acordo com Pascoal e Machado (2012), nos anos seguintes à aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, entre os anos de 1994 e 1996, foi publicado pelo Ministério da Educação uma série de documentos importantes intitulados: “Política Nacional de Educação Infantil”. Tais documentos estabeleceram as diretrizes pedagógicas e de recursos humanos com o objetivo de expandir a oferta de vagas e promover a melhoria da qualidade de atendimento nesse nível de ensino. São eles:

Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, que discute a organização e o funcionamento interno dessas instituições;

Por uma política de formação do profissional de educação infantil, que reafirma a necessidade e a importância de um profissional qualificado e um nível mínimo de escolaridade para atuar nas instituições de educação infantil;

Educação infantil: bibliografia anotada ; e

Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil. (PASCOAL; MACHADO, 2012, p. 85-86, grifos nossos).

Esses documentos foram importantes para garantir melhores possibilidades de organização do trabalho dos professores no interior dessas instituições. Instaure-se assim a expectativa quanto à qualificação do professor de creches e pré-escolas, uma vez que este tem uma função diferenciada dos demais professores que trabalham no ensino

fundamental e médio. Essa diferenciação diz respeito à dimensão educativa que integra o cuidado e a educação em compartilhamento com a família e, ainda, traz no bojo de suas prerrogativas a necessidade de garantir condições de trabalho, plano de carreira e remuneração adequada.

Concomitante à série de publicações a que acima nos referimos, estava em pauta na agenda política educacional a discussão da Lei de Diretrizes e Bases em torno da qual foram realizados amplos e complexos debates por parte de diferentes representações da sociedade, incluindo um longo e tumultuado trâmite no congresso nacional, fato que postergou a aprovação dessa lei para dezembro de 1996. (KISHIMOTO, 1999).

A preocupação com a formação dos professores de educação infantil tornou-se pauta de discussão da agenda política e da área acadêmica por volta do final dos anos 1990 em consequência do texto apresentado pela lei 9394/96 que propõe em seu artigo 87, inciso 4º: “Até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. (BRASIL, 1996).

A Década da Educação citada nesse artigo diz respeito ao período marcado entre 1997 e 2007, em que políticas de formação profissional para educação básica deveriam prever a formação dos professores em nível superior. (KISHIMOTO, 1999). Ao mesmo tempo em que a lei estabelece a formação em nível superior, ela engendra mecanismos que podem agilizar a realização dessa formação, tais como a criação de uma nova modalidade de curso, paralelo ao curso de Pedagogia, denominado curso Normal Superior, especificamente voltado à formação dos professores de educação infantil.

Mas é a partir Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 que as mudanças aconteceram de uma maneira mais ampla, abarcando todo o país. Campos (1999) analisa em seu texto que havia diversos perfis de professores atuando na educação antes da LDB 9.394/1996, alguns docentes da pré-escola que depois passaram a atuar nos primeiros anos do ensino fundamental, professores com o nível Magistério, muito criticados por uma formação generalistas, aqueles que lecionam matérias específicas a partir do 6º ano do ensino fundamental, e os professores leigos, muitas vezes mal pagos. De acordo com a autora, esses diferentes perfis de professores “sobreviveram” a todas as mudanças, se adaptando e incorporando as novas transformações sociais exigidas para a formação docente.

Campos (1994) chama a atenção sobre a concepção dos profissionais da Educação Infantil. Caso o que se espere seja uma pessoa que consiga cuidar de um aglomerado de crianças, possibilita-se contratar profissionais com baixos salários, e pouca instrução, o que acaba por gerar um perfil que apresenta alta rotatividade, baixa assiduidade e

dificuldade para acompanhar o progresso na carreira. Campos (1994) demonstra, ainda, que quanto menor é a criança com que se trabalha menor é o prestígio social da carreira e, conseqüentemente, os salários pagos.

Considera que a formação de professores precisa ser pensada sob alguns aspectos importantes como: o peso que deve se dar a uma formação que associe teoria e prática, a importância do conhecimento sobre os conteúdos que precisam ser ensinados, conhecimento acerca de como os alunos aprendem, uma perspectiva integral entre cuidar e educar. A qualidade do serviço oferecido por uma instituição de caráter assistencialista ou de caráter educacional são muito diferentes, assim como a qualidade das experiências pedagógicas e formativas oferecidas as crianças.

Com base nesses avanços legais e nas políticas para a Educação Infantil delineadas em alguns documentos, tais como: “Política nacional de educação infantil” (1994a); “Por uma política de formação do profissional de educação infantil” (1994b); “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (1995); e “Referencial curricular nacional para a educação infantil” (1998). É necessário assumir uma formação de caráter integral, com vistas a desenvolver aspectos que se tornam relevantes para a vida da criança. “Esta relação sugere que, desde o início de seu desenvolvimento, a criança requer uma gama ampla de condições, contatos e estímulos, por parte do ambiente que a cerca” (CAMPOS, 1994, p. 34).

Alguns critérios são necessários para buscar uma educação de qualidade, tais como: uma vida sadia, dignidade e autonomia, ambiente pedagógico e cuidado estáveis, diversidade cultural, dentre outros. Assim, o profissional da educação infantil precisa contemplar aspectos que envolvam o cuidar e o educar de forma integrada.

2.2 As novas exigências na formação dos professores no contexto pandêmico

A educação infantil se dá de uma maneira bem próxima as crianças, tendo em vista os aspectos e estímulos que elas precisam para se desenvolver. Com isso, essa é uma das etapas do processo de ensino que mais deve considerar a escola como um ambiente para o cuidar e o educar, associando a rotina do dia a dia com o que as crianças necessitam aprender.

A perspectiva é coerente com a moderna noção de "cuidado" que tem sido usada para incluir todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessários ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, "cuidar", todas fazendo parte integrante do que chamamos de "educar". (CAMPOS, 1994, p. 35)

O professor que atua na Educação Infantil deve buscar uma atualização constante, para que consiga lidar com questões pertinentes ao seu dia a dia sob vários aspectos, por isso, se faz necessário um diálogo com esses profissionais, pois eles se formam em tempos e contextos diversos

Pena (2017) afirma que mesmo com diversas produções acadêmicas voltadas para a Educação Infantil nos últimos anos, muitos pesquisadores ainda têm discutido sobre a qualidade no atendimento na primeira infância, o que coloca em discussão a qualidade da formação dos profissionais que atuam na área.

Para essa autora, as instituições de ensino vivem um momento de transição de um modelo de educação assistencialista vivido no passado e procuram garantir algumas especificidades das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) que defendem a formação integral da criança. O que reforça a necessidade de uma formação que atenda as especificidades que a educação demanda na atualidade.

Cada professor possui uma história, suas memórias e narrativas acerca da formação. É necessário perceber como a história de cada professor atribui sentido para a sua construção enquanto profissional. Assim, é importante desconstruir a visão da formação como uma transmissão de conteúdos e técnicas, onde um sujeito aprende e outro ensina, pois a educação é uma prática social que tem como finalidade a formação humana, dessa forma, o ensino precisa se dar de uma maneira mais humanizada, buscando aspectos que reforcem esses elementos.

Pena (2017) propõe uma formação que valorize a história de cada um, e possa trazer para perto algumas questões com vistas a contribuir no processo de aprendizagem, para a constituição do profissional docente.

A educação infantil que acontecia de uma maneira tão próxima precisou de distância, e teve que enfrentar a realidade de contar com a tecnologia para que as crianças tivessem garantidos os direitos à educação escolar. Diante disso, é importante ressaltar que a pandemia e as restrições impostas as pessoas para que ficassem em casa evidenciaram ainda mais todas essas questões que deveriam ser vistas e revistas no processo de formação docente, considerando que os professores precisaram se adaptar a uma realidade muito distinta ao que aprenderam em sua formação, muitos desses desconheciam os recursos tecnológicos que tiveram que passar a utilizar de uma hora para outra.

No caso da Educação Infantil, apesar da necessidade da tecnologia dos *smartphones* e internet, ainda foi menos utilizada do que no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, já que ambos os seguimentos utilizavam de plataformas do Google *Meet* e *Classroom* para manter a relação entre professor e alunos.

Para o Ensino Infantil, foram criados grupos para cada sala dos CEIs, administrados pelos professores regentes. Os educadores desse seguimento tinham a função de enviar vídeos com atividades para que os pais fizessem com seus filhos. Essas atividades tinham o intuito de promover a evolução motora e explorar os sentidos dos bebês. Todos os exercícios enviados aos grupos pelos professores possuíam um passo a passo de como ser feito e a explicação do porquê fazer aquilo, no que ajudaria o bebê. A única exigência feita pelos educadores era que os pais enviassem fotos e vídeos fazendo as atividades, para que assim, pudesse ser feito um portfólio daquela turma.

Em comparação com outros seguimentos, a Educação Infantil utilizou-se minimamente da tecnologia, entretanto, se não fosse esse mínimo, os pais ficariam de mãos atadas para a realização de atividades que promovessem o desenvolvimento de seus filhos. Portanto, o professor da sociedade atual precisou ser atento, pesquisador e se adaptar a uma realidade que mudou bruscamente de um momento para o outro, como aconteceu quando o mundo se deparou com a pandemia da Covid-19. Cada seguimento de ensino adotou uma prática que precisou ser reavaliada e modificada novamente durante o caminho e, com isso, os professores precisaram se reinventar para que o processo de ensino tivesse continuidade.

2.3 O ensino remoto no município de Três Lagoas-MS: documentos legais e organização do ensino

A Secretária Municipal de Educação e Cultura do município de Três Lagoas, considerando a Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020 que institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, estabeleceu normas educacionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, e instituiu um Comitê chamado Unidade de Ensino de Gerenciamento da Pandemia da Covid-19. Esse Comitê tinha o objetivo de coordenar e subsidiar as decisões e ações durante o período de excepcionalidade em virtude da pandemia na execução do Plano de Retorno às Aulas Presenciais da Unidade de Ensino, assegurando a consonância com o Plano de Ação e o Protocolo de Biossegurança de Volta às Aulas Presenciais da Rede Municipal de Ensino (REME) de Três Lagoas.

O Comitê teve um caráter provisório, foi constituído na Unidade de Ensino e deveria coordenar o processo de retomada às aulas presenciais bem como as medidas adotadas para o retorno e permanência das aulas em 2021. O Comitê local foi composto pelos seguintes representantes: um Diretor e/ou Diretor-Adjunto; um Especialista em Educação/Professora Coordenadora; um Professor representante da Educação Infantil; um Professor representante do Ensino Fundamental I; um Professor representante do Ensino Fundamental II; um Professor representante do Programa de Aceleração da Aprendizagem (PAA); um Representante Administrativo; um Representante de Pais de cada etapa da Educação ofertada na Unidade de Ensino.

Esse Comitê ficou responsável por orientar sobre o funcionamento e o desenvolvimento de atividades administrativas e pedagógicas, com vistas ao retorno das atividades presenciais e cuidar para que todas as pessoas, seja da comunidade interna ou externa, estejam usando máscara ao permanecer na Unidade de Ensino, além disso, precisou definir uma série de medidas do funcionamento da escola local, tais como:

- V. Levantar informações sobre a situação epidemiológica da Unidade de Ensino para informar, periodicamente, à SEMEC;
- VI. Definir com a equipe gestora da Unidade de Ensino ações de acolhimento às crianças, estudantes, professores, trabalhadores em educação e famílias;
- VII. Definir meios de comunicação com as famílias;
- VIII. Organizar a sinalização de locais e rotas no espaço escolar;
- IX. Definir a disposição de produtos para higienização;
- X. Verificar o cumprimento de rotinas de higienização;
- XI. Promover ações de apoio à comunidade escolar, referentes às questões sociais e psicológicas causadas pela pandemia;
- XII. Organizar horários alternados para atendimento às famílias e comunidade, fluxo de profissionais e trabalhadores da educação, oferta da alimentação escolar, uso de banheiros;
- XIII. Definir normas de acesso e uso de espaços comuns nas Escolas e Centros de Educação Infantil, considerando o Plano de Ação e Protocolo de Biossegurança de Volta às Aulas Presenciais da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas;
- XIV. Organizar escalonamento dos espaços e tempos das atividades;
- XV. Acompanhar as infrequências, buscando as soluções para assegurar a permanência do estudante;
- XVI. Organizar fluxo de entrada e saída das crianças e estudantes, de maneira alternada [...] (Resolução N°006/SEMEC/2021, de fevereiro de 2021a).

No que compete as ações didático pedagógicas dos professores ficou definido o uso das APCA'S - Atividades Pedagógicas Complementares à Aprendizagem dos estudantes - como o recurso privilegiado de ensino para as atividades não presencial para as famílias que optaram pelo Ensino Remoto na rede municipal. As APCA'S são um

conjunto de atividades organizadas quinzenalmente pelos professores de cada disciplina e reunidas em uma apostila e entregue aos pais pela escola. Os professores deveriam acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, bem como o arquivamento das APCAs dos estudantes.

A Instrução Normativa nº 003/SEMEC/2021, dispõe sobre as Atividades Pedagógicas presenciais e não presenciais e, modo geral, orienta sobre a competências dos docentes:

- Zelar pela aprendizagem dos estudantes, adequando as estratégias de ensino às necessidades de cada um, promovendo seu progresso e ampliando suas competências;
- Considerar, nas atividades não presenciais, os recursos que os estudantes têm acesso em casa, como (receitas, revistas, bulas, folhetos, filmes, boletos, livros, panfletos e, ainda, instrumentos de medidas: régua, fita métrica, trena, balanças e, ainda, jogos tradicionais: dominó, dama e bozó);
- Garantir atividades que todos os estudantes possam participar, portanto, devem verificar se os espaços e os materiais solicitados sejam de acesso a todos;
- Planejar com objetivos bem definidos, com vistas à aprendizagem dos estudantes. Optar pela qualidade e não pela quantidade;
- Buscar orientações, quando ocorrerem dúvidas, diretamente, à equipe técnico-pedagógica da Unidade de Ensino;
- Receber, corrigir, indicar orientações para melhoria, na aprendizagem, nas atividades não presenciais e organizar o arquivo das APCAs dos estudantes [...] (INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 003/SEMEC/2021, DE 10 FEVEREIRO DE 2021b)

De acordo com a Instrução Normativa, os professores deveriam “controlar” a quantidade de atividades enviadas nas APCA’S e primar pela qualidade em relação a quantidade. Além disso, precisariam sempre considerar os recursos presentes na casa dos estudantes e verificar a possibilidade de execução. Portanto, todo suporte de ensino e aprendizagem ficou no formato impresso e os recursos digitais privilegiados foram o WhatsApp para o professor se comunicar com as famílias, orientar sobre como realizar a atividade e estabelecer vínculo com os alunos.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa se deu de forma exploratória e descritiva, a fim de compreender como uma professora da Educação Infantil organizou o processo de desenvolvimento das

crianças pequenas mesmo diante das questões impostas pela pandemia, visto que foi apresentada a todos a realidade do isolamento social. Esta pesquisa teve como objetivo discorrer acerca dos desafios e possibilidades de uma professora para implementar um trabalho no qual as crianças pudessem ser amparadas de alguma forma para que não sentissem tanta falta da escola e das questões sociais que essa propõe.

Foi realizada uma pesquisa exploratória para o levantamento de dados, utilizando um questionário que pudesse fornecer informações sobre a forma como a professora estava conduzindo o ensino com os bebês diante da pandemia, considerando a sua abordagem e concepção teórica acerca da Educação Infantil, e o que teve que ser modificado frente a situação vivida.

Apenas um questionário foi respondido, que ocorreu pela mediação de uma coordenadora, de maneira escrita. Outros cinco CEIs foram procurados para a realização desta pesquisa, no entanto, alegaram não poder ou não conseguir responder às perguntas.

Uma pesquisa qualitativa apresenta resultados construídos com base em uma realidade referenciada a partir de sujeitos que são estudados objetivando compreender algum aspecto relevante para o pesquisador. Para isto, pode-se utilizar diversos instrumentos para que aconteça a coleta de dados, com vistas a compreender o objeto da pesquisa de forma clara.

Segundo Gil (1999, p.128-129), as vantagens de uma pesquisa com questionário são:

- [...]
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Já os pontos negativos, ainda segundo Gil (1999, p. 129), são:

- b) impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas;
- c) impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas;
- [...]
- e) envolve, geralmente, número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos;

A pandemia propôs aos professores diversas mudanças sobre a sua maneira de atuar em sala de aula, e até mesmo fora dela, diante de uma realidade imposta a eles. Com

isso, enfrentamos muitas dificuldades para realizar esta pesquisa, considerando que a coleta de dados coincidiu com o retorno híbrido obrigatório das turmas que retornaram em forma de revezamento.

Todo esse processo de adaptação e readaptação para os alunos e, também, para os profissionais trouxe muita insegurança a todos os envolvidos, pois os profissionais voltaram a trabalhar com diversas demandas que antes não eram inerentes a sua função, e assim muitos deles não abriram a porta da sala de aula e nem se disponibilizaram a responder as perguntas do questionário. Apenas uma professora nos recebeu de maneira acolhedora, com base no qual estruturamos a análise de dados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A cidade de Três Lagoas-MS fica ao leste do estado de Mato Grosso do Sul, têm uma população estimada em 125.137 pessoas (IBGE, 2021), com o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) registrado em 0,744 (IBGE, 2010). Possui 19 Centros de Educação Infantil, que atendem crianças de zero a 5 anos de idade, distribuídas por Grupo de acordo com a nomenclatura abaixo:

Grupo 1: bebês de zero a 11 meses;

Grupo 2: bebês de um ano a um ano e 11 meses;

Grupo 3: crianças de 2 anos;

Grupo 4: crianças de 3 anos;

Grupo 5: crianças de 5 anos.

No Quadro 1 abaixo, apresentamos a relação dos CEIs e os grupos etários atendidos em cada local. Dos 15 CEIs que atendem a faixa etária de interesse desta pesquisa, o único que conseguimos contato foi o CEI Clarinda Dias Conceição.

Quadro 1: Relação dos Centros de Educação Infantil de Três Lagoas e os grupos etários atendidos

Nº.	Centro de Educação de Infantil	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3 em diante
1.	CEI Clarinda Dias Conceição	X	X	X
2.	CEI Nossa Senhora Aparecida	X	X	X
3.	CEI Andreia Martines	X	X	X
4.	CEI Novo Alvorada	X	X	X
5.	CEI Dona Diva García	X	X	X
6.	CEI Olga Salasati Marcondes	X	X	X
7.	CEI Clementina Carrato	X	X	X
8.	CEI Guanabara	X	X	X
9.	CEI Novo Oeste 2	X	X	X
10.	CEI Maronita	X	X	X
11.	CEI Jaci Cambuí	X	X	X

12.	CEI Diogenes de Lima	X	X	X
13.	CEI Lilian Márcia Dias	X	X	X
14.	CEI Massumi Otsubo	X	X	X
15.	CEI Neife de Souza Lima	X	X	X
16.	CEI Maria Aparecida do Nascimento Castro e extensão Arapuá	-	X	X
17.	CEI Nilza Tebet Thomé	-	X	X
18.	CEI Santa Luzia	-	-	X
19.	CEI Interlagos	-	-	X

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

De acordo com o Quadro 1, 15 CEIs atendem o berçário, com bebês de zero a um ano de idade (Grupo1). Quatro CEIs atendem crianças a partir de um ano (Grupo 2) e outros dois CEIs atendem crianças a partir de dois anos (Grupo 3 em diante).

4.1 Participante da pesquisa e análise do questionário

Conforme mencionamos, a pesquisa foi realizada com uma professora da Educação Infantil da rede pública municipal, de 48 anos. Ela possui o curso de Magistério e a formação em Pedagogia e Geografia.

O questionário foi organizado com 13 perguntas abertas, em cuja primeira questão perguntamos a professora o **que significava ser professora do berçário**. Ela demonstrou grande entusiasmo com sua profissão: “*É algo mágico, muito gratificante, pois é a fase de várias descobertas e conquistas*” (Professora, 2021).

Buscamos entender **como ela organizava a rotina de trabalho com os bebês antes da pandemia e o que mudou em relação ao trabalho que fazia anteriormente**. A professora respondeu que “*Antes da pandemia organizava a rotina mais com atividades em grupo, para trabalhar a socialização entre eles e com a pandemia as mesmas tiveram que ser reorganizadas em atividades mais individuais.*” (Professora, 2021).

Pela resposta da professora não ficou claro quais atividades individuais planejou para os bebês realizarem com suas famílias. Conforme menciona Gil (1999, p.129), um dos pontos negativos do questionário é que ele “[...] impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas”. A professora respondeu de forma vaga a pergunta e ficamos sem compreender como ela organizou o trabalho pedagógico durante o ensino remoto.

Perguntamos **se foi possível manter algo da rotina anterior à pandemia** em seu trabalho, ela disse que sim, que manteve “*Os horários, o acompanhamento do desenvolvimento de cada bebê e as atividades fora da sala.*” (Professora, 2021).

Entendemos, por meio desse relato, que a professora continuou a orientar os pais sobre como elaborar a rotina dos bebês em casa: quais atividades fazer, como fazer,

indicando o melhor horário de alimentação e soneca. Entretanto, como a aplicação da rotina estava na responsabilidade dos pais, não conseguimos mensurar se os bebês seguiram a mesma rotina que havia na escola.

Segundo Zabalza (1998, p.195), a rotina é importante na Educação Infantil e na organização de todo trabalho pedagógico,

[...] é principalmente uma estrutura organizacional pedagógica que permite que o educador promova atividades educativas diferenciadas e sistemáticas de acordo com as experiências que se quiser colocar em prática, além daquelas que surgem naturalmente, seja por sugestão de uma criança ou do grupo.

Para Barbosa (2010), as rotinas ou a jornada diária da sala de bebês, são aquelas experiências que se realizam ao longo do dia.

Essa repetição oferece aos bebês certo domínio sobre o mundo em que vive e segurança, isto é, a possibilidade de antecipar aquilo que vai acontecer. A recorrência dos eventos faz com que se possa construir um eixo de história e memória para a construção de uma identidade social, de grupo. Afinal, todos os dias, no mesmo lugar, juntamente com as mesmas pessoas, serão realizadas certas atividades e repetidos alguns rituais. É nesse lugar que as crianças vão se encontrar com outras crianças, aprender a se relacionar, a conviver, a cooperar, discordar (BARBOSA, 2010, p. 09).

Perguntamos a **opinião da professora acerca dos possíveis impactos no desenvolvimento dos bebês por terem se mantido esse tempo longe da escola**. Para ela, o maior desafio de seus alunos foi *“[...] ficar cada dia com uma pessoa diferente, em um lugar diferente e isso para mim é muito prejudicial ao psicológico deles, pois não se sentem em segurança e não criam vínculos com a pessoa que está cuidando deles.”* (Professora, 2021).

Através da resposta da educadora notamos as dificuldades que famílias trabalhadoras enfrentaram para manter a educação e o cuidado de seus filhos pequenos durante o ensino remoto. A professora notou que seus alunos ficavam cada dia com uma pessoa diferente, como avó, tia, sobrinho, irmão mais velho, entre outros. Essa falta de rotina pode ter sido um fator complicador no desenvolvimento das atividades sugeridas pela professora.

Buscamos entender como aconteciam **as conversas com a família no contexto da pandemia**, se a professora conseguiu auxiliá-los de alguma forma diante desse momento e qual era a reação dos pais diante das tentativas de contato da professora. De acordo com sua resposta, o contato ocorria pelo WhatsApp, por meio do qual a professora enviava mensagens de texto, vídeos e áudios para explicar a atividade proposta de cada

dia. Com a maioria dos pais ela conseguiu uma comunicação positiva e “[...] em outros casos (a minoria) esse contato foi mais difícil, onde a direção e a coordenação tiveram que intervir”. (Professora, 2021).

Com isso, buscamos saber **como ficou organizado o trabalho docente na pandemia**. A professora explicou que encaminhava algumas atividades para os pais realizarem com os bebês em casa, da seguinte forma: “As atividades (APCA’s) eram enviadas através do grupo do WhatsApp dos responsáveis e, também, era oferecida de forma impressa na unidade e diariamente, eu, professora explicava a atividade do dia através de vídeos ou áudios”. (Professora, 2021).

Como afirmou a professora, todos os dias, durante o horário em que a criança ficariam no CEI, ela enviava vídeos ou áudios explicativos das atividades que os pais ou os responsáveis pelas crianças deveriam fazer com os bebês. Durante a realização dessas atividades, os pais deveriam registrar as ações das crianças e enviar para a professora, para que assim, ela pudesse arquivar para um registro futuro.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o papel das creches e pré-escolas é de

[...] acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2018, p. 36).

A professora propunha atividades que oportunizassem a interação e a socialização dos bebês com as famílias, conforme orienta o currículo da BNCC para o desenvolvimento dos conteúdos nessa faixa etária, orientando como esse processo poderia acontecer por meio da comunicação direcionada.

Em relação aos aspectos técnicos da atuação docente, perguntamos se o **CEI onde trabalhava ofereceu algum tipo de suporte destinado aos professores** para o momento da pandemia, como ocorreu e de que maneira ele contribuiu para o desenvolvimento do trabalho. A professora se sentiu amparada e acolhida emocionalmente pela escola, por outro lado sentiu-se sobrecarregada em relação a produção de material didático e a falta de recursos para organizar o trabalho pedagógico com as crianças. Destacamos abaixo um trecho de seu relato.

Em alguns aspectos sim, e em outros não. No aspecto emocional sim, com palestras *on-line*, *lives* e apoio por parte da direção e coordenação no que fosse necessário, agora no aspecto de recursos tecnológicos não, cada professor teve que usar seu aparelho particular de celular, sua internet e seus recursos, arcando com toda despesa financeira que isso acarretou para os professores em geral. (Professora, 2021).

A presente afirmação da professora mostra, na prática, o que se fala a respeito da falta de investimentos na educação. Seguramente, nada e ninguém estava preparado para a pandemia da Covid-19, entretanto, a educação sofreria menos impactos se os professores e alunos tivessem um maior respaldo financeiro para dirimir o caos gerado pelo distanciamento social.

Os professores perderam sua individualidade, pois seus celulares se tornaram corporativos, suas casas se tornaram salas de aula e salas multidisciplinares. A professora se sente sobrecarregada pela falta de investimentos, pelo fato de precisar organizar as aulas com recursos próprios, em local improvisado, arcando com as despesas financeiras de internet e de telefone para manter o contato com as famílias.

Perguntamos se na opinião da professora, **a pandemia trouxe algum aspecto positivo para sua experiência profissional** em relação a metodologia utilizada e a forma como acontecia o contato com os bebês. Para ela houve “*Muitas perdas, mais do que ganhos, tive que reaprender a dar aula de uma forma totalmente diferente do que estava acostumada antes da pandemia.*” (Professora, 2021).

Para a professora houve mais perdas do que ganhos em sua experiência profissional. Ela não apontou nenhum aspecto novo e positivo em sua prática docente, como a leitura de nova teoria que desse suporte a sua prática; o uso de outras metodologias para ajudar na organização do trabalho (APCA's); ferramentas tecnológicas que fizeram parte da rotina durante as aulas.

Notamos que os professores não tiveram o tempo necessário para pensar sobre a prática durante as aulas remotas. Tudo aconteceu de forma muito rápida e os professores se viram diante da necessidade de se reorganizarem com os conhecimentos que já tinham para enfrentar outra realidade.

Buscamos **entender como a mudança no trabalho alterou a rotina de vida pessoal da professora** e como isso pode ter influenciado direta ou indiretamente em seu trabalho. A professora mencionou grandes mudanças em sua rotina pessoal, pois precisou envolver os membros de sua família na gravação e edição dos vídeos, sentiu-se mais cansada do que no trabalho presencial e relata que o cansaço foi motivo de discussões em casa.

Sim, mudou toda minha rotina. Pois, no começo, trabalhava bem mais durante o dia do que se estivesse na sala de aula, gravando vídeos, preparando aulas virtuais, aprendendo a editar vídeos, dando atendimento às famílias, realizando busca ativa, fazendo planilhas, preparando APCA's e muitas vezes a gravação dos vídeos e das aulas envolvia toda a família, que tinha que fazer silêncio durante o período que eu estava gravando e como tenho criança em casa, esse momento, às vezes, era muito exaustivo e tenso e até com meu esposo que não entendia porque eu tinha que trabalhar tanto gravando essas aulas e vídeos, muitas vezes brigávamos por causa disso. (Professora, 2021).

Todos sofreram com a sobrecarga causada pela pandemia, cada um à sua maneira, entretanto, as profissões como a do professor que já levava trabalho para casa antes do trabalho remoto, nesse contexto, precisou fazer de sua casa o ambiente escolar. Isso dificultou ainda mais a rotina familiar e de trabalho, trazendo problemas como observamos na fala da professora.

Aos professores foram atribuídas novas funções como a “busca ativa” mencionada no relato acima. Essa busca consistiu em contactar os pais ou responsáveis dos alunos que não enviavam os vídeos e fotos das crianças fazendo as atividades. Portanto, essa busca demandou muito tempo do trabalho em casa, já que o lar se tornou o ambiente de trabalho.

Com essas situações, os professores estão cada vez mais expostos aos altos níveis de estresse decorrentes da adaptação ao ensino remoto. Oliveira e Santos (2021) esclarecem que, durante a pandemia, por não conseguir atingir os objetivos propostos pela instituição, e devido às diversas pressões relacionadas ao manuseio das tecnologias, gravações de aulas, os docentes acabam adoecendo e solicitando afastamento do trabalho nas escolas.

De acordo com Brooks (2020) e Carvalho (2020) em seus estudos sobre impactos psicológicos e psiquiátricos devido ao coronavírus, estas causas do adoecimento mental geram desconfortos como “[...] cefaleia, alterações no sono, humor deprimido, aumento da agressividade, dificuldade na tomada de decisão, alteração da atenção e da memória, além de limitações na concentração”. (OLIVEIRA; SANTOS, 2021, p. 05). O cansaço mencionado pela professora pode vir associado a esses fatores que, se não tratados, podem causar o adoecimento mental da pessoa.

Perguntamos **como ocorria a interação com os bebês durante a pandemia**, a professora explicou que essa interação não existia, havia apenas os áudios e os vídeos enviados aos pais, explicando as atividades ou recados para a turma. Segundo seu relato, ocorreram três momentos de interação com as crianças ao longo do ano de 2021, ela conta sobre dois *Drive Thrus* que ocorreu nesse período, o Drive Thru da Saudade e Drive Thru dos Heróis, além de um momento de avaliação presencial que ocorreu na escola.

Durante a pandemia houve um dia de Drive Thru da Saudade, foi um momento único, em que pudemos reencontrar com as crianças e vê-las por alguns instantes, mesmo dentro dos carros. E, também, teve o Drive-in dos Heróis, que também ocorreu o encontro dos educadores com suas crianças. Foi muito importante esses momentos, os pais ficaram emocionados. E também, esse ano, teve o Avalia Reme, onde as crianças iam até a unidade, por um período de tempo, divididas em pequenos grupos, para realizarem atividades com a professora da turma. (Professora, 2021).

Sobre as atividades citadas pela professora, observamos a importância da realização delas, como um momento de interação e humanização do trabalho. A professora ficou emocionada ao rever aqueles que são o motivo de todo o trabalho docente. Entretanto, ficou evidente as dificuldades que teve para manter e até mesmo criar laços de afeto e cuidado com os bebês nesse novo modelo de aulas.

Perguntamos acerca **do que a professora considerava uma conduta ideal para a educação dos bebês diante do contexto da pandemia**, se existia alguma forma de interagir que ela acreditasse ser eficaz para essa faixa etária. De acordo com seu relato:

É impossível interagir com os bebês sem o contato físico, que foi o que a pandemia nos tirou, portanto não existe conduta ideal no contexto da pandemia. Os bebês precisam de colo, de abraço, de carinho e respeito para se sentirem seguros e se desenvolverem de forma saudável, tanto mentalmente como fisicamente. (Professora, 2021).

Ao dizer que foi impossível interagir com os bebês a professora demonstra sua frustração por não conseguir atender às crianças individualmente. Conforme afirma Barbosa (2010, 05), educar bebês “[...] significa colocar-se, física e emocionalmente, à disposição das crianças [...]”. A professora entende que educar bebês perpassa por uma pedagogia centralizada nas brincadeiras e nas relações sociais, para isso, é imprescindível possibilitar encontros e relacionamento entre as pessoas.

Sobre a interação com as crianças bem pequenas, Bujes (2021, p. 16) afirma que

[...] a criança vive um momento fecundo, em que a interação com as pessoas e as coisas do mundo vai levando-a a atribuir significados àquilo que a cerca. Esse processo, que faz com que a criança passe a participar de uma experiência cultural que é própria de seu grupo social, é o que chamamos de educação. No entanto, essa participação na experiência cultural não ocorre isolada, fora de um ambiente de cuidados, de uma experiência de vida afetiva e de um contexto material que lhes dá suporte. (BUJES, 200, p.16).

A pandemia trouxe a esses profissionais um contexto bem diferente do que estavam acostumados, considerando que as escolas foram fechadas e muitos tiveram que

se reinventar com ferramentas que tiveram pouco contato ou até mesmo que nunca haviam utilizado para que pudessem dar continuidade às aulas.

Nesse sentido, o trabalho com os bebês perpassou por ainda mais desafios considerando que eles precisam de uma referência e um contato mais de perto para que possam se desenvolver, e na escola aprendem aspectos que muitas vezes os seus pais e a família não conseguem contemplar. Nesse contexto, a professora não pode escutar as suas vozes e acompanhar os seus corpos, nessa experiência cultural afetiva e de cuidados eu envolve a educação de bebês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, foi possível notar que os bebês em seu dia a dia precisam do toque físico, de uma conversa e um acolhimento que não é possível realizar de maneira virtual considerando as particularidades da idade.

Diante dos desafios impostos por essa nova realidade, esta pesquisa teve como objetivo apresentar aspectos dessa realidade modificada pela pandemia, buscando compreender como uma professora da Educação Infantil, especialmente, atuante no berçário, vem desenvolvendo seu trabalho desde 2020 para se adaptar a essa nova realidade.

As perguntas que orientaram a investigação foram as seguintes: Como a professora tem aplicado suas práticas para o desenvolvimento das crianças no contexto da pandemia e como é a interação dessa professora com os pais e os bebês nesse contexto pandêmico?

Como demonstrado neste estudo, os professores deixaram de ser os “aplicadores” das práticas e atividades necessárias para o desenvolvimento das crianças e passaram a ser os guias, os orientadores, através dos meios digitais, principalmente pelo WhatsApp. Uma função ainda mais difícil, pois era necessário criar atividades que pudessem ser feitas por todas as famílias e de maneira simples, sempre orientando e explicando pelos vídeos e áudios enviados aos pais.

Portanto, a interação dos professores passou de professor/aluno para professor/responsável/aluno, obrigando os pais a se responsabilizarem pelo desenvolvimento educacional dos filhos, e comprovando toda a realização das atividades através do envio de vídeos e fotos para os professores. Os pais e responsáveis se tornaram mediadores da ação do professor para com o aluno, foram incluídos no processo educacional e, automaticamente, participaram mais ativamente da educação e

desenvolvimento dos seus filhos, sendo cobrados pelas “buscas ativas” realizadas pela docente.

Nenhuma relação professor/aluno é tão próxima quanto a de uma professora do berçário com seus bebês, pois sua ação educativa envolve múltiplos fatores do desenvolvimento biológico, psíquico, social e emocional do ser humano. Em seu relato, percebemos que a professora sente a ausência desse contato e, embora tenha trabalhado muito, sente-se frustrada por não acompanhar individualmente os bebês.

Para o bebê, há que se considerar que os familiares são aqueles que melhor o conhecem e quem têm um maior investimento afetivo nele. Por outro lado, os educadores têm um conhecimento mais extenso de como se cuida coletivamente de bebês, devido a sua experiência profissional e a sua formação como educador.

A inserção de bebês em creche envolve familiares, crianças e educadoras em um complexo processo de interação, particularmente em nossa cultura, em que a educação coletiva de bebês é fenômeno recente. (KISHIMOTO, 1999; KUHLMANN JR, 2001). Além disso, existem representações sociais sobre o papel da mulher que reforçam a noção de que idealmente bebês devem ser cuidados em casa, pela mãe. “Assim, frequentemente, essa se sente culpada por ter que compartilhar os cuidados do(s) filho(s)”. (AMORIM; ROSSETI-FERREIRA; VITORIA, 2020, p. 115).

Com isso, para encaminhamentos futuros desta pesquisa visamos compreender como as famílias trabalhadoras desempenharam os cuidados com os bebês e crianças pequenas em casa, durante a pandemia. Este é um tema que carece de investigação para compreendermos como os pais lidaram com o sentimento da ausência desse espaço creche em suas vidas diante dos desafios da vida contemporânea.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Kátia de Souza; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; VITORIA, Telma. Rede de Significações: Perspectiva para Análise da Inserção de Bebês em Creche. **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, mar. 2020, p.115-144.

BARBOSA, de Maria Carmem. As Especificidades da Ação Pedagógica com os Bebês. In.: I SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS. 1, 2010, Belo Horizonte. **Anais ...** Belo Horizonte: nov. 2010, p. 1-17.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições**

de educação infantil. Coordenação Geral de Educação Infantil, v. 1 e 2. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998b.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política nacional de educação infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010.

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

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001.

BUJES, Maria Isabel E. **Escola infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: MEC/SEF/Coedi. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** Brasília: MEC/SEF/Coed. 1994, p. 32 – 42.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educ. Soc. [online].** 1999, vol.20, n.68 p.126-142. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a07v2068.pdf> >. Acesso em: 18 mai. 2021.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. **Revista Em Aberto/INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.** Brasília, 2001, v. 18, n. 73. p.11-28.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (Org.). **Os fazeres na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2000.

FREITAS, Roberta Grazielle; MACÊDO, Kátia Nêyla de Freitas; ALMEIDA, Cristiana Rebouças Brasil de; SOUZA, Ângela Maria Alves e. Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa. **Online Brazilian Journal of Nursing [en linea].** 2006, 5(2), 246-

257. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=361453972028>. Acesso em: 30 jun. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchito. Política de formação profissional para a Educação Infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 20, n. 68, dez 1999.

KUHLMANN JR., Moisés. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos, (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas-SP: Autores Associados, 2001. p. 3-30 (Coleção educação contemporânea).

MELLO, Suely Amaral. O Cuidado e a educação dos bebês e a formação de dirigentes. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 3, p. 23-42, set./dez. 2017.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78–95, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 16 nov. 2021.

OLIVEIRA, Erik Cunha de; SANTOS, Vera Maria dos. Adoecimento mental docente em tempos de pandemia. **Brazilian Journals of Development**, v. 7, n. 4, 2021, p. 1-7.

PENA, Alexandra Coelho. Formação de professores de educação infantil: memória, narrativa e inteireza. **Educação & Formação**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 72–86, 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/124>. Acesso em: 18 mai. 2021.

SILVA, José Ricardo; SOUZA, Regina A. M de; Mello, Suely A. e LIMA, Vanilda G. de (org.). **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João, 2018.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.