

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

**A Educação Infantil e o Ensino Remoto: desafios vivenciados e a relação com
a exclusão digital**

Deborah Moreira Lordelo
Magister Scientiae

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2025**

DEBORAH MOREIRA LORDELO

A Educação Infantil e o Ensino Remoto: desafios vivenciados e a relação com a exclusão digital

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Bethania Medeiros Geremias

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2025**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

L867e
2025

Lordelo, Deborah Moreira, 1998-

A educação infantil e o ensino remoto: desafios vivenciados e a relação com a exclusão digital / Deborah Moreira Lordelo. – Viçosa, MG, 2025.

1 dissertação eletrônica (144 f.): il. (algumas color.).

Orientador: Bethânia Medeiros Geremias.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Educação, 2025.

Referências bibliográficas: f. 132-144.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2026.462>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Educação infantil - Ensino auxiliado por computador - Aspectos sociais. 2. COVID-19, Pandemia de, 2020-2023 - Aspectos sociais. I. Geremias, Bethânia Medeiros, 1973-. II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 372.0285

DEBORAH MOREIRA LORDELO

A Educação Infantil e o Ensino Remoto: desafios vivenciados e a relação com a exclusão digital

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 7 de março de 2025.

Assentimento:

Deborah Moreira Lordelo
Autora

Bethania Medeiros Geremias
Orientadora

Essa dissertação foi assinada digitalmente pela autora em 11/08/2026 às 09:41:57 e pela orientadora em 11/08/2026 às 10:04:32. As assinaturas têm validade legal, conforme o disposto na Medida Provisória 2.200-2/2001 e na Resolução nº 37/2012 do CONARQ. Para conferir a autenticidade, acesse <https://siadoc.ufv.br/validar-documento>. No campo 'Código de registro', informe o código **CTK1.RV6F.1HLI** e clique no botão 'Validar documento'.

Dedico este trabalho às crianças, que me motivam diariamente a pensar a infância e ver, pela lente infantil, um mundo cheio de bonitezas.

AGRADECIMENTOS

A construção dessa dissertação foi um processo extremamente desafiador e, ao mesmo tempo, enriquecedor, que não teria sido possível sem o apoio de diversas pessoas.

Agradeço primeiramente à minha orientadora, Bethânia, por sua orientação carinhosa e, ao mesmo tempo, precisa, pela paciência, pelo tato e incentivo durante todo o processo. Bethânia, você me acolheu, me trouxe de volta e me fez acreditar que isso tudo era possível. Sem você eu não estaria aqui. Admiro profundamente a sua dedicação intensa à Educação, seus conhecimentos e sua sensibilidade. Você tem minha profunda gratidão e afeto.

Aos meus pais, Nilce e José, que sempre me apoiaram, me ouviram e acreditaram em mim, por seu amor incondicional, compreensão e incentivo em todos os momentos.

À minha irmã, Sarah, por ser sempre meu exemplo na vida e por tanto carinho e admiração que você demonstra por mim. Você é a minha melhor amiga e minha parceira incondicional.

Aos meus amigos, por me ouvirem e apoiarem tanto, pelas noites viradas, compartilhamento de ideias, discussões enriquecedoras, opiniões valiosas e pelo companheirismo sempre, ao longo (e muito além) da jornada acadêmica.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela sua atuação essencial no fortalecimento da pós-graduação no Brasil e pelo apoio institucional indireto concedido ao meu programa de mestrado, por meio de ações de fomento à pesquisa e à formação de recursos humanos qualificados. Mesmo não tendo sido bolsista desta agência, reconheço a importância dos investimentos realizados, que viabilizaram as condições necessárias para o desenvolvimento deste trabalho.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para este trabalho, minha sincera gratidão.

Este trabalho foi realizado com o apoio das seguintes agências de pesquisa brasileiras: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

RESUMO

LORDELO, Deborah Moreira, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2025.

A Educação Infantil e o Ensino Remoto: desafios vivenciados e a relação com a exclusão digital

. Orientadora: Bethania Medeiros Geremias.

O estudo investiga os desafios do Ensino Remoto Emergencial na Educação Infantil durante a pandemia da COVID-19. O objetivo é analisar os desafios do ensino remoto, mediado pelas tecnologias digitais, na Educação Infantil, no contexto das desigualdades sociais e econômicas e tecnológicas brasileiras. Especificamente, buscamos: i) identificar os principais desafios enfrentados pela Educação Infantil, no Brasil, durante a pandemia do Coronavírus; ii) compreender como as desigualdades sociais e digitais influenciaram o acesso e à qualidade da Educação Infantil durante a pandemia; iii) propor recomendações à Educação Infantil para o enfrentamento de crises futuras, considerando as desigualdades existentes. A pesquisa, de abordagem qualitativa e bibliográfica, fundamenta-se na análise de 15 artigos acadêmicos publicados, em língua portuguesa, entre 2020 e 2024, encontrados na base de dados do Portal de Periódicos da CAPES, utilizando do Acesso CAFe - Comunidade Acadêmica Federada, a partir dos descritores “educação infantil” e “ensino remoto”. A base teórica é sustentada por estudos como os de Larrosa (2002), Geremias (2007, 2016, 2023), Feenberg (2010), Dowbor (2024) e Tondin et al. (2024), nas discussões sobre educação, tecnologia e desigualdade social. A análise dos dados, provenientes dos trabalhos científicos, foi organizada em quatro eixos, a saber: Eixo 1: Formação inicial e continuada de professores para atuação na Educação Infantil na pandemia; Eixo 2: Práticas e desafios do ERE na Educação Infantil; Eixo 3: O ERE na Educação Infantil para os profissionais da educação e as famílias das crianças; Eixo 4: Diretrizes e políticas para implementação do ERE na Educação Infantil – Reflexos nas práticas docentes. Os resultados indicam que a formação docente inicial e continuada revelou-se insuficiente para as exigências do ensino remoto, evidenciando dificuldades no uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Ademais, a falta de acesso a recursos tecnológicos afetou a mediação pedagógica e o envolvimento das famílias, agravando a exclusão digital e comprometendo o desenvolvimento integral das crianças. As diretrizes emergenciais estabelecidas pelos órgãos reguladores não foram suficientes para garantir equidade no acesso à educação, evidenciando a necessidade de políticas mais inclusivas e estruturadas. A pesquisa conclui que a pandemia intensificou desigualdades preexistentes e ressaltou a

importância da capacitação docente, do acesso equitativo às tecnologias e do fortalecimento da relação escola-família para mitigar crises futuras. Recomenda-se a implementação de estratégias educacionais que ofereçam suporte ampliado a professores e famílias, além do investimento em infraestrutura tecnológica para garantir o direito à educação de qualidade para todas as crianças.

Palavras-chave: infância ; ensino emergencial; exclusão social; desigualdades socioeducacionais

ABSTRACT

LORDELO, Deborah Moreira, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, March, 2025. **Early Childhood Education and Remote Learning: Challenges Experienced and the Relationship with Digital Exclusion.** Adviser: Bethania Medeiros Geremias.

This study investigates the challenges of Emergency Remote Teaching in Early Childhood Education during the COVID-19 pandemic. Its objective is to analyze the challenges of remote teaching, mediated by digital technologies, in Early Childhood Education, within the context of Brazilian social, economic, and technological inequalities. Specifically, we sought to: i) identify the main challenges faced by Early Childhood Education in Brazil during the Coronavirus pandemic; ii) understand how social and digital inequalities influenced access to and the quality of Early Childhood Education during the pandemic; iii) propose recommendations for Early Childhood Education in addressing future crises, considering existing inequalities. The research, with a qualitative and bibliographic approach, is based on the analysis of 15 academic articles published in Portuguese between 2020 and 2024, found in the CAPES Journal Portal database, using CAFE Access — Federated Academic Community — through the descriptors “early childhood education” and “remote teaching.” The theoretical framework is supported by studies such as those by Larrosa (2002), Geremias (2007, 2016, 2023), Feenberg (2010), Dowbor (2024), and Tondin et al. (2024), in discussions on education, technology, and social inequality. The analysis of the data, derived from the scientific works, was organized into four axes, namely: Axis 1: Initial and continuing teacher education for work in Early Childhood Education during the pandemic; Axis 2: Practices and challenges of ERT in Early Childhood Education; Axis 3: ERT in Early Childhood Education for education professionals and children’s families; Axis 4: Guidelines and policies for implementing ERT in Early Childhood Education — Reflections on teaching practices. The results indicate that initial and continuing teacher education proved insufficient for the demands of remote teaching, revealing difficulties in the use of Digital Information and Communication Technologies (DICT). Furthermore, the lack of access to technological resources affected pedagogical mediation and family involvement, worsening digital exclusion and compromising children’s integral development. The emergency guidelines established by regulatory bodies were not sufficient to ensure equity in access to education, highlighting the need for more inclusive and structured policies. The research concludes that the pandemic intensified preexisting inequalities and

underscored the importance of teacher training, equitable access to technologies, and the strengthening of the school-family relationship to mitigate future crises. The implementation of educational strategies that provide expanded support to teachers and families is recommended, along with investment in technological infrastructure to ensure the right to quality education for all children.

Keywords: childhood; emergency teaching; social exclusion; socioeducational inequalities

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Artigos Seleccionados a Partir da Leitura dos Títulos, Resumos e Palavras-chave..	45
Tabela 2 - Artigos Seleccionados a Partir da Leitura Flutuante dos Textos.....	47
Tabela 3 - Corpus Final.....	50
Tabela 4 - Quantificação da Análise.....	121

LISTA DE SIGLAS

AEE Atendimento Educacional Especializado
AVA Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC Base Nacional Comum Curricular
CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE Conselho Nacional de Educação
CMEI Centro Municipal de Educação Infantil
COVID-19 Corona Virus Disease 2019
CRMG Currículo Referência de Minas Gerais
DCN Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEC Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor
LaPOpE/UFRJ Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro
LBI Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência
LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC Ministério da Educação
NCPI Núcleo Ciência Pela Infância
PET Plano de Estudo Tutorado
PNAD Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PwC PricewaterhouseCoopers
REANP Regime Especial de Atividades Não Presenciais
SEE/MG Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
TDIC Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TEA Transtorno do Espectro Autista
UFV Universidade Federal de Viçosa
UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNDIME União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
2.1	A Educação Infantil e a pandemia da COVID-19.....	19
2.2.1	O desafio do ensino remoto.....	19
2.1.2	A Educação Infantil no ensino remoto: o papel da escola e das famílias.....	23
2.2	A Exclusão digital: conceitos, discussões e dados.....	26
2.2.1	Reflexões sobre as tecnologias e a educação.....	26
2.2.2	A exclusão digital e sua relação com a exclusão social.....	30
2.2.3	Dados sobre a exclusão digital no Brasil.....	33
2.2.4	Educação em crise: exclusão digital e social na pandemia.....	35
2.2.5	Inclusão digital na educação brasileira: avanços e desafios.....	39
3	METODOLOGIA.....	42
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	56
4.1	Apresentação dos Eixos Temáticos.....	56
4.2	Desafios enfrentados pela Educação Infantil no ERE em cada eixo.....	59
4.2.1	Eixo 1: Formação inicial e continuada de professores para atuação na Educação Infantil na pandemia.....	59
4.2.1.1	Análise de cada artigo.....	60
4.2.1.2	Relação entre os artigos analisados.....	71
4.2.2	Eixo 2: Práticas e desafios do ERE na Educação Infantil.....	72
4.2.2.1	Análise de cada artigo.....	73
4.2.2.2	Relação entre os artigos analisados.....	89
4.2.3	Eixo 3: O ERE na Educação Infantil para os profissionais da educação e as famílias.....	92
4.2.3.1	Análise de cada artigo.....	93
4.2.3.2	Relação entre os artigos analisados.....	101
4.2.4	Eixo 4: Diretrizes e políticas para implementação do ERE na Educação Infantil – Reflexos nas práticas docentes.....	105
4.2.4.1	Análise de cada artigo.....	106

4.2.4.2 Relação entre os artigos analisados.....	117
4.3 Convergências e intersecções entre os eixos analisados.....	120
4.4 Recomendações à Educação Infantil para o enfrentamento de crises futuras....	128
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS.....	132

1 INTRODUÇÃO

As instituições de Educação Infantil são espaços de direito da criança e imprescindíveis para o desenvolvimento global das crianças de zero a cinco anos, como preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990). A partir do lúdico, das brincadeiras e das interações com o outro, a criança descobre a si e ao mundo. Essa aprendizagem contribui para um processo de construção de uma base bem consolidada para ancorar conhecimentos posteriores, no progresso educativo (Brasil, 1998). A pandemia da Covid-19 revisitou a necessidade de se pensar essa etapa da Educação Básica, para além dos conteúdos e da entrega de resultados, que se tornaram questionáveis nesse novo contexto.

O novo Coronavírus (SARS-CoV-2), surgido no final do ano de 2019 em Wuhan, na China, se propagou mundialmente, levando ao fechamento das escolas em meados de março de 2020, no Brasil. Nesse cenário, a educação brasileira precisou ser reorganizada, a fim de propor novas formas de educar as crianças atendidas pela Educação Infantil. O Conselho Nacional de Educação (CNE) divulgou o parecer CNE/CP n. 5/2020, que caracteriza as atividades pedagógicas não presenciais como aquelas efetuadas quando não há possibilidade de atuação física das crianças na escola. Elas são, portanto, desenvolvidas a partir de meios digitais ou por material impresso entregue às famílias. Recomendou-se a produção e o uso de materiais que envolvessem aspectos recreativos, lúdicos, criativos e interativos para a etapa da Educação Infantil (Brasil, 2020).

Nesse cenário, questões como a escassez de produtos de limpeza, higiene e de materiais essenciais para a manutenção e preservação da saúde de bebês e crianças pequenas foram escancaradas, além de diversos outros problemas que permeiam o universo da escola (Anjos; Pereira, 2021). Essa discussão se torna ainda mais importante quando consideramos as vulnerabilidades inerentes às infâncias, ampliadas diante das inúmeras desigualdades existentes. Tais disparidades nos fazem ponderar sobre a maneira como a educação foi proposta durante o ensino remoto, refletindo sobre os papéis da família nesse contexto, diante da necessidade do uso de tecnologias e dispositivos eletrônicos para a mediação de atividades, na tentativa de dar continuidade à educação no cenário pandêmico. Consideramos, então, a importância de se pensar a exclusão digital, vivenciada pelas famílias e crianças da Educação Infantil, buscando compreender melhor os condicionantes de tal exclusão.

Ao longo de minha trajetória¹ na graduação em Educação Infantil e com as experiências que esse curso me proporcionou, percebo a indispensabilidade de me debruçar sobre as relações estabelecidas na educação entre os sujeitos que compõem esse cenário. Sinto a necessidade de compreender como agentes internos e externos do processo educativo se relacionam e se afetam em contextos específicos e múltiplos. Compreendo, portanto, que a educação é uma rede de relações complexas, que sofre alterações ao longo do tempo, sendo atravessada por muitas variáveis.

Sendo assim, busquei ao longo de minha graduação voltar o olhar para essas relações, compreendendo a Educação Infantil como possibilidade de estudos amplos. Como primeira etapa da Educação Básica, ela sofre de um crescente avanço nos debates educacionais, ao mesmo tempo em que ainda é marginalizada pela sociedade, por meio da desvalorização docente e da visão assistencialista dessa etapa. A visão assistencialista remonta a sua trajetória histórica, que resulta, inclusive, em uma incompreensão do entendimento da sua relevância para o desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, para o desenvolvimento social (Paschoal; Machado, 2009).

Tendo isso em mente, encontrei nesse percurso formativo situações que me levaram a refletir acerca da exclusão digital, durante a pandemia, na Educação Infantil. Em particular, destaco três circunstâncias que considero mais relevantes, nas quais entrei em contato com essa questão.

Em um primeiro momento, como monitora de disciplinas que tratam do cotidiano de instituições de Educação Infantil e das infâncias em contextos diversos. No processo, tive encontros com estudantes da graduação e discuti a questão — ao mesmo tempo, importante e problemática das atividades remotas — para essa etapa de ensino. Estávamos em situação pandêmica, causada pelo novo Coronavírus, o que me levou à época, a partir de extensos debates com estudantes e professores, a indagar sobre como se davam as relações com as famílias, virtualmente, e o quanto a pandemia afetou tal relação.

Em um segundo momento, atuando em um curso de formação continuada em Educação Infantil, com professores da rede municipal, tive de enfrentar essa problemática ao exercer o papel de orientadora da prática desses professores que atuavam com crianças, predominantemente desfavorecidas econômica e socialmente, que apresentavam indagações como: “o que fazer quando pouquíssimas famílias dão retorno das atividades?”; “como

¹ O uso da primeira pessoa do singular ao longo deste trabalho refere-se a aspectos pessoais e específicos da minha trajetória acadêmica e profissional, cuja inclusão se faz necessária para a contextualização da pesquisa.

engajar a participação das famílias?"; "como enviar atividade para essa família cujo responsável é tecnologicamente analfabeto?"; "como propor atividades lúdicas remotamente?"; dentre inúmeros outros questionamentos. Esse desafio exigiu um esforço extremo para compreender os contextos e procurar auxiliar na solução de problemas inusitados para mim.

E, por fim, em um terceiro momento, atuando como estagiária em uma instituição de Educação Infantil com boa infraestrutura, que atende predominantemente um público com boas condições socioeconômicas, lidei com a realidade do ensino remoto diretamente. Percebi, então, o quão diferente da experiência anterior era o contexto no qual estava inserida e o quanto essas diferenças sociais e econômicas afetam as relações estabelecidas virtualmente com as crianças, famílias e instituições, em tempos pandêmicos.

Dessa maneira, busquei nesta pesquisa compreender as seguintes questões: A exclusão digital, identificada como um problema por especialistas da área de Educação e Tecnologias, foi considerada nas políticas públicas educacionais emergenciais elaboradas para manter o contato das crianças da Educação Infantil e suas famílias com as escolas? De que modo essa exclusão digital se manifestou e quais as dificuldades vivenciadas pelas famílias e crianças da Educação Infantil durante a pandemia? De que maneiras as desigualdades sociais, econômicas e tecnológicas afetaram a qualidade do processo educativo das crianças da Educação Infantil?

Proponho-me, destarte, a investigar esses pontos, procurando compreender, a partir de diversos olhares, as implicações das diferenças sociais e educativas na educação, escancaradas pela pandemia. Assim sendo, a presente investigação pode ser deslindada a partir da relevância pessoal e profissional, acadêmica e social. Como relevância pessoal e profissional, reitero minha inquietação acerca das questões que permeiam a educação no tocante à exclusão digital sofrida por alguns grupos durante o ensino remoto e os efeitos de tal exclusão na Educação Infantil brasileira. Entendemos as famílias e a escola, portanto, não como instituições isoladas, mas interligadas e perpassadas por questões de desigualdades diversas. Acreditamos que pesquisar tal temática pode ser considerada relevante, apaziguando em partes nossas inquietudes, ao mesmo tempo, em que alimentará, cada vez mais, nossa necessidade de compreender as vicissitudes do processo educativo.

Por fim, como relevância social, destaco que as pesquisas educacionais podem auxiliar a compreender as dinâmicas estabelecidas na sociedade, contribuindo para a construção de uma educação mais equitativa e, como aponta Dubet (2004, p. 550), "uma escola justa precisa também se propor o problema inverso, ou seja, o dos efeitos das desigualdades engendradas

pela escola sobre as desigualdades sociais. Ora, estas não são poucas”. Isto posto, compreendo que o estudo da problemática apontada pode reverberar positivamente em vários âmbitos, justificando, por conseguinte, a necessidade da sua realização.

Considerando essas discussões, tivemos como objetivo nesta pesquisa analisar os desafios do ensino remoto, mediado pelas tecnologias digitais, na Educação Infantil, no contexto das desigualdades sociais e econômicas e tecnológicas brasileiras. Especificamente, buscamos: i) identificar os principais desafios enfrentados pela Educação Infantil, no Brasil, durante a pandemia do Coronavírus; ii) compreender como as desigualdades sociais e digitais influenciaram o acesso e à qualidade da Educação Infantil durante a pandemia; iii) propor recomendações à Educação Infantil para o enfrentamento de crises futuras, considerando as desigualdades existentes.

Para tanto, propomos realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, sendo caracterizada como pesquisa bibliográfica, quanto ao seu procedimento. Sendo assim, foi realizado o levantamento preliminar da bibliografia para análise e para fundamentação teórica, a leitura do material encontrado, o fichamento de pontos relevantes e a organização do assunto de maneira lógica. O universo da pesquisa compreenderá artigos acadêmicos em português encontrados no Portal de Periódicos da CAPES, durante o intervalo de 2020 a 2024. Os artigos serão selecionados com base em critérios de inclusão e exclusão pormenorizados posteriormente, e a metodologia utilizada para interpretação e análise dos dados será a análise de conteúdo, considerando dentre as modalidades desta, a análise temática, que abrangerá as etapas de pré-análise, exploração do material bibliográfico e tratamento dos dados.

Procuramos desenvolver, portanto, uma pesquisa metodologicamente bem estruturada, a fim de contribuir positivamente para a área da educação. Desta maneira, a dissertação está organizada em: Introdução; Fundamentação Teórica que abarca duas seções estruturantes: 1- A Educação Infantil e a pandemia da COVID-19 - que trata sobre o desafio do ensino remoto e sobre a Educação Infantil no ensino remoto: o papel da escola e das famílias; 2- A Exclusão digital: conceitos, discussões e dados, que trata sobre reflexões sobre as tecnologias e a educação; a exclusão digital e sua relação com a exclusão social; dados sobre a exclusão digital no Brasil; a educação em crise: exclusão digital e social na pandemia; e inclusão digital na educação brasileira: avanços e desafios. Em seguida, apresentamos a Metodologia. Logo após, os Resultados e Discussões que abarcam a apresentação dos Eixos Temáticos e os desafios enfrentados pela Educação Infantil no ERE em cada eixo. É feita, portanto, a

discussão dos eixos, sendo esses: Eixo 1: Formação inicial e continuada de professores para atuação na Educação Infantil na pandemia; Eixo 2: Práticas e desafios do ERE na Educação Infantil; Eixo 3: O ERE na Educação Infantil para os profissionais da educação e as famílias das crianças; Eixo 4: Diretrizes e políticas para implementação do ERE na Educação Infantil – Reflexos nas práticas docentes. Apresentamos após, as convergências e intersecções entre os eixos analisados e recomendações à Educação Infantil para o enfrentamento de crises futuras. Ao final, apresentamos as Considerações Finais seguidas das Referências.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A Educação Infantil e a pandemia da COVID-19

2.2.1 O desafio do ensino remoto

A Educação Infantil corresponde à primeira etapa da Educação Básica, atendendo crianças de zero a cinco anos, para o seu desenvolvimento integral, complementando as ações da comunidade e da família (Brasil, 1996). As crianças atendidas por essa etapa se encontram em um período de desenvolvimento motor, afetivo, moral e cognitivo muito específicos, que envolvem a necessidade de maturação em diversos aspectos para a construção de uma autonomia e de possibilidades de pensar logicamente e enxergar o mundo através da lente social (Brasil, 1998).

Sendo assim, as atividades elaboradas para essa faixa etária envolvem a necessidade do lúdico como ferramenta de compreensão do mundo da criança. Por essa razão, as propostas na Educação Infantil devem ter como eixo central as interações e brincadeiras, segundo as recomendações de documentos, legislações e parâmetros nacionais para a Educação Infantil, em especial as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A escola apresenta-se, dessa maneira, como espaço privilegiado para as interações e trocas entre crianças de diferentes idades, propiciando o conhecimento do diferente. Esse convívio com o outro possibilita à criança conhecer novas realidades, desenvolver o respeito ao outro, a empatia e o altruísmo, superando gradualmente a tendência da faixa etária de egocentrismo, construindo novos conhecimentos a partir do novo e dos questionamentos que surgem nas situações de comunicação presentes nos jogos e brincadeiras (Brasil, 1998).

Considerando, portanto, a escola como esse espaço de intensa relação com os pares - brincadeiras conjuntas, troca de olhares e de palavras, toques e contato físico constantes - fica nítida a necessidade de afastamento nas atividades educacionais presenciais durante o período da pandemia causada pela Covid-19. Para além dos problemas da escola, a pandemia intensificou o aumento da violência contra as crianças, uma vez que houve o aumento da exposição aos abusadores que, em sua maioria, são conhecidos e estão presentes no ambiente domiciliar da criança. A violência sofrida pela mulher grávida pode gerar também comprometimento no desenvolvimento do feto, e presenciar atos violentos é uma fonte de estresse tóxico para a criança com consequências potenciais a longo prazo. Pontos como o abandono parental, a negligência e a atribuição de trabalhos domésticos às crianças também

se tornaram uma realidade cada vez mais forte nesse período, o que trouxe reflexos diretos para o bem-estar da criança e, conseqüentemente, para seu desempenho escolar (Barbosa; Soares, 2021).

O Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância — NCPI (2020) aponta que o distanciamento social prejudicou as crianças em questões comportamentais e funcionais como dependência excessiva dos pais, desatenção, preocupação, problemas de sono, falta de apetite, pesadelos, desconforto e agitação. A depressão dos pais também pode afetar a saúde mental dos filhos e os efeitos negativos disso podem ser minimizados quando as crianças frequentam instituições de Educação Infantil, segundo o estudo.

Em material elaborado por pesquisadores do Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (LaPOpE/UFRJ, 2021) — com apoio da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal — é possível perceber partes do impacto da pandemia da Covid-19 no aprendizado e no bem-estar das crianças. Segundo a pesquisa realizada com 671 crianças matriculadas em 21 escolas, o efeito da pandemia no aprendizado foi negativo e definido como estatisticamente significativo, uma vez que as crianças da pré-escola de 2020 apresentaram ritmo mais lento de aprendizagem, com perdas estimadas de até quatro meses para matemática e linguagem, com ênfase nas crianças em situação de maior vulnerabilidade social.

O estudo aponta ainda que essa perda estimada no Brasil é um pouco maior do que o que foi divulgado em alguns estudos internacionais que apresentaram, em geral, perdas de dois a três meses. A aptidão física e a habilidade motora dessas crianças foram também prejudicadas em função de mudanças na rotina (dormem menos e fazem menos atividades físicas) e do aumento da exposição às telas, o que pode trazer implicações futuras importantes a longo prazo para a saúde das crianças. Além disso, houve impactos na saúde mental do grupo estudado, uma vez que apresentaram dificuldades comportamentais, sociais, emocionais e de rendimento escolar, novamente com ênfase para as crianças em vulnerabilidade social (LaPOpE/UFRJ, 2021).

As tecnologias foram apresentadas, nesse contexto, como possibilidade de continuação da ação educativa também para crianças pequenas, não sem suscitar, porém, debates e polêmicas que envolvem discussões: acerca do atendimento às crianças com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento; da qualidade das atividades propostas em função da necessidade infantil de contato com o outro; e do tempo de exploração de telas por crianças que, por recomendação da Sociedade Brasileira de Pediatria, deve ser de até uma hora por

dia — no caso de crianças de dois a cinco anos — e, de nenhuma exposição às crianças de menos de dois anos, em função de seu desenvolvimento psíquico e neurológico (Anjos; Pereira, 2021; Anjos; Francisco, 2021).

O NCPI (2020) destaca que as experiências interativas, concretas, integradoras e lúdicas que abrangem os diversos aspectos do desenvolvimento e as diversas linguagens não são alcançadas de maneira virtual, uma vez que a aprendizagem das crianças por meio de telas e sem interações reais se torna fragmentada e descontextualizada.

Como um exemplo, em Minas Gerais, a Secretaria de Estado de Educação propôs o Regime Especial de Atividades Não Presenciais — REANP, por meio da Resolução SEE n.º 4310/2020. Esse documento norteou o funcionamento do Ensino Remoto Emergencial - ERE para que a carga horária mínima educacional exigida fosse cumprida na continuidade do ensino no estado. As propostas abrangeram os Planos de Estudo Tutorado (PETs), apostilas com orientações de atividades e de estudo a serem realizadas em todas as matérias para todas as etapas da Educação Básica; o Se Liga na Educação, um programa televisivo transmitido na Rede Minas que abordou assuntos complementares aos PETs; e o Conexão Escola, um aplicativo que permite o acesso tanto ao programa Se Liga na Educação, quanto aos PETs, possibilitando ainda o contato entre os professores e suas turmas em salas de conversação.

A SEE/MG, em conjunto com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) do estado formularam, com base no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e na BNCC, os PETs para a Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental para uso das escolas municipais e estaduais nesse contexto. O material era disponibilizado de forma física para aqueles que não possuíam acesso à internet e digital para os que tinham essa possibilidade. Esses materiais eram disponibilizados mensalmente durante o ano de 2020, com orientações para as famílias.

Os PETs foram apresentados como alternativa para a continuidade da ação educativa das escolas, mas não de maneira a garantir esse direito e acesso a todos de forma igualitária, uma vez que não são todas as famílias que possuem condições, conhecimentos e acesso pleno à tecnologia, requeridos para a realização, acompanhamento e comunicação dos resultados e das dúvidas acerca das atividades, conforme o proposto. Os conteúdos e orientações dados depositavam majoritariamente, nas famílias e crianças, conhecimentos de conteúdo escolar, sem real consideração dos conhecimentos prévios desses sujeitos. Mesmo com a possibilidade de materiais físicos, a mediação com a tecnologia apresentou-se como um desafio e entrave para muitas famílias (Moraes, 2022).

O uso das tecnologias pelas crianças está associado, prioritariamente, ao entretenimento, pela facilidade encontrada e sentimento de autonomia provocado em função desta (Chaudron, 2015). Por essa razão, o problema de mediação desses instrumentos tecnológicos para fins educacionais, colocado às famílias nesse contexto, se tornou premente. Da mesma forma, houve um desafio por parte das escolas em propor atividades lúdicas para essa faixa etária por meio das tecnologias, considerando o despreparo dos docentes para o uso pedagógico desses instrumentos (Kim, 2020).

Houve uma forte cobrança pela continuação das atividades escolares para a etapa da Educação Infantil, não apenas por parte das famílias, como também de grupos empresariais da educação, empresas de tecnologia e fundações e organizações filantrópicas que realizam estudos diagnósticos da Educação Básica, apontando para riscos de aumento de privatizações na área (Anjos; Francisco, 2021; Campos; Durli, 2021). Por parte das famílias, as cobranças vinham em função do interesse de ordem socioeconômica e pessoal dos adultos, reflexo da sociedade capitalista (Barbosa; Soares, 2021).

É preciso considerar que, na Educação Infantil, a relação com a família é bastante intensa, considerando a faixa etária das crianças atendidas. Há a necessidade de constante comunicação e complementaridade entre essas instituições (família e escola) em função da responsabilidade colocada sobre a escola dos cuidados com a criança e sobre a família da continuidade educativa proporcionada pelas creches e pré-escolas (Moraes, 2022).

As escolas de Educação Infantil, porém, não substituem a família da mesma maneira que o espaço doméstico e as atividades proporcionadas pelas famílias não substituem o papel da escola em seu trabalho intencional e planejado (Anjos; Francisco, 2021). O currículo da Educação Infantil deve considerar, segundo as DCNEI, que essa etapa se dá em um espaço educacional específico, em instituições públicas ou privadas, de funcionamento em tempo parcial ou integral, supervisionadas e reguladas por órgãos competentes (Brasil, 2009).

Nesse sentido, para além das demandas da família, é preciso refletir sobre as atividades remotas oferecidas pelas escolas no cenário pandêmico. É necessário considerar que a função das escolas é, muitas vezes, restringida a atividades que materializam conteúdos subordinados às habilidades e competências orientadas pela BNCC e focam no aspecto cognitivo do desenvolvimento, propostas a partir de uma visão adulto cêntrica de mundo (Coutinho; Côco, 2020; Anjos; Francisco, 2021; Anjos; Pereira, 2021). Essa visão desconsidera que o desenvolvimento em todos os aspectos da criança se dá pelas explorações e aprendizados construídos com e a partir do próprio corpo, pela brincadeira e pela mediação

social (Brasil, 2009). Sendo assim, é cabível procurar compreender o papel das famílias e da escola, durante o cenário pandêmico, na primeira etapa da Educação Básica.

2.1.2 A Educação Infantil no ensino remoto: o papel da escola e das famílias

Analisar a família e a escola implica compreendê-las enquanto instituições sociais, com papéis distintos, mas que se relacionam no tocante à socialização da criança e sua preparação para a cidadania. Sendo, portanto, parte da sociedade, compreendemos o caráter plural e mutável dessas instâncias historicamente.

Para abordar essas questões, recorremos a Philippe Ariès, que trouxe um olhar diferenciado para a criança e para as infâncias a partir de seus estudos, entendendo que a família e a sociedade passaram por uma mudança na forma de enxergar e tratar a criança, ao longo do tempo. Ariès (1978) destaca que o sentimento de família, ao final do século XVIII, passou de um enfoque social e moral a um enfoque afetivo, decorrido de mudanças sociais, políticas e econômicas. A família é, então, entendida como instituição construída, sustentando configurações, relações, crenças e ideais que atuam na socialização da criança. Dessa forma, os arranjos familiares variam, sendo organizados de maneiras múltiplas.

Esse autor pormenoriza em seus estudos essa visão da criança e do sentimento pelas infâncias que foram sendo construídos. Segundo ele, foi apenas nos séculos XVI e XVII que ocorreu uma mudança no olhar para a criança, que passa a ter a infância “descoberta”, despertando, portanto, a preocupação com os seus aspectos psicológicos e morais. A escola surge, assim, para separar a criança do adulto, a fim de educá-la.

Paralelamente às mudanças tecnológicas e científicas e à intensificação dos estudos sobre a criança e suas características, o desenvolvimento da criança de zero a cinco anos começou a ser visto como essencial para o progresso da sociedade. As creches e pré-escolas surgiram, então, como necessidade e reivindicação de movimentos sociais com vistas à ampliação do trabalho feminino, marcando a imprescindibilidade de um local no qual as crianças fossem deixadas nos períodos de trabalho. Considerando a vulnerabilidade infantil e a necessidade de cuidados para a sobrevivência da criança pequena, essas instituições nasceram marcadas por um caráter assistencialista e pela forte presença da mulher nessas instituições, aliando sua imagem “maternal” ao encargo do cuidado infantil (Nascimento, 2015).

Visando tornar as crianças sujeitos escolarizáveis, começaram a surgir, a partir dos anos 1970, movimentos que lutavam pelo aumento de creches no Brasil, com caráter educacional e sob a responsabilidade do Estado. Com a Constituição de 1988 (Brasil, 1988), a criança adquire condição de cidadã possuinte de direitos, sendo, portanto, dever do Estado garantir atendimento em creches e pré-escolas, atribuindo aos municípios a competência de manter programas de educação pré-escolar. Outro marco foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB (Brasil, 1996), Lei 9.393/96, que estabelece, em seu Artigo 29, a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, tendo como propósito o desenvolvimento pleno da criança até seis anos, em todos os seus aspectos, em uma ação complementar à da família e da comunidade.

O papel da escola é compreendido, portanto, como instituição responsável pela socialização da criança e a sua preparação para uma vida em sociedade, em complementaridade à socialização promovida inicialmente pela família. Na escola, a criança constrói relações e conhecimentos elaborados historicamente, didatizados pela instituição e reprodutores da lógica e dos ideais da sociedade em que está inserida (Nogueira; Nogueira, 2002). Como afirmam Bourdieu e Passeron (1992, p. 64):

Todo sistema de ensino institucionalizado (SE) deve às características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (auto-reprodução da instituição) são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social).

É evidenciada, dessa maneira, a importância atribuída, ao longo do tempo, a essa etapa da educação, como potencial para o sucesso acadêmico e profissional dos futuros adultos na sociedade. Destacamos aqui a preocupação social da evolução da Educação Infantil, não como uma preocupação em si com a criança e as infâncias, suas vivências, interações e relações, mas com o entendimento prometeísta do futuro dessa criança no corpo social, ou seja, uma preocupação com o adulto que ela será. Com esse foco, surgem estudos evidenciando a relação família-escola como fundamental para o bom desempenho da criança na fase pré-escolar (Nogueira, 2006; Rodrigues; Muanis, 2020).

No ensino remoto, esse entendimento do papel das famílias para a educação das crianças foi vastamente discutido. Com o advento do novo Coronavírus, se evidenciaram inúmeras desigualdades econômicas, sociais e de acesso a recursos imprescindíveis a uma vida digna e com qualidade. Dornelles (2020) ressalta que o Coronavírus não considera democracia, ou seja, exclui aquelas camadas da população que vivem em situação de vulnerabilidade causadas pelo sistema econômico em que estamos inseridos: o capitalismo. No âmbito educativo não é diferente. Com a necessidade de continuidade da educação, mesmo de maneira remota, autorizada pelo Ministério da Educação — MEC, esbarramos no problema do acesso e condições sociais para ofertar uma educação, minimamente, de qualidade.

O acesso à internet e as condições de suporte familiares para o desenvolvimento de atividades escolares se mostraram imprescindíveis para a possibilidade de sucesso no modelo provisório de ensino remoto. As condições socioeconômicas da família e a estruturação do ambiente doméstico configuraram-se como fatores essenciais para facilitar ou não as atividades escolares das crianças (Oliveira; Peres; Azevedo, 2021).

Na Educação Infantil essa realidade se agrava quando são consideradas as recomendações de não exposição excessiva às telas, cabendo às famílias quase que exclusivamente o papel da mediação entre a escola e a criança, por vezes terceirizada por dispositivos tecnológicos (quando possível o acesso a eles) no caso de outras etapas de ensino. Percebemos, por conseguinte, que se antes uma das preocupações na relação com família-escola era a transferência do cuidado da família para a escola, na pandemia uma das preocupações foi a da transferência da educação da escola para a família.

A criança compreende o mundo pelas percepções e ações sobre o mesmo. Durante o período pandêmico, essas experiências infantis foram mediadas pelos familiares. Muito mais do que compreender a crise sanitária por meio de conceitos explicativos acerca da situação atípica, a criança se guiou pela observação de pessoas próximas a ela, na convivência diária. Sendo assim, as respostas dadas pela criança a estímulos do ambiente dependeram altamente de sua condição emocional e cognitiva, influenciada pelos adultos que a cercavam. Em situações de estresse como as vivenciadas durante a pandemia, adultos e crianças precisavam articular duas coisas: a avaliação da conjuntura e os meios para superá-la. Esses dois pontos são extremamente difíceis para as crianças pequenas, principalmente sem o auxílio dos responsáveis (NCPI, 2020). Dessa maneira, ficaram notórias as dificuldades enfrentadas pelas famílias, durante a pandemia, na mediação de atividades educacionais, por exemplo.

As famílias, em sua maioria, encontraram resistência por parte das escolas em participarem efetivamente dos processos educativos, uma vez que a elas foi relegada a tarefa de execução de atividades prontas. As instituições escolares tiveram dificuldades em acolher verdadeiramente as famílias, assim como estas tiveram dificuldades em mediar efetivamente as atividades propostas pelas escolas (Cruz; Martins; Cruz, 2021).

Isso colocou em evidência as problemáticas envolvidas na relação família-escola, principalmente quando analisamos as diferenças entre classes sociais distintas. As famílias, em sua maioria, não estava preparadas para lidar com o aspecto educacional da escola, assim como a escola não estava preparada para adequar o ensino a essa relação de dependência com a família. Nesse sentido, surgiu a necessidade de reflexão das práticas educacionais para minimizar as situações de desigualdade e exclusão encontradas nessa área. A formação continuada aponta-se então como pesquisa, crítica, reflexão, ação, descoberta, desenvolvimento e revisão teórica possíveis para um fazer docente que analise a realidade social na totalidade (Herbst; Henz, 2007).

Para tanto, Larrosa (2002) propõe pensar a educação, não pelo par teoria/prática, mas a partir da experiência e do sentido. A experiência é tomada por ele como uma paixão, que deixa marcas, transforma e forma este sujeito da experiência que, naturalmente, a recebe e se dispõe a experimentá-la. Dessa maneira, cabe pensar o papel das famílias e da escola, durante a pandemia, a partir das experiências (e dos sentidos construídos por meio delas) para ser possível lidar com questões como as enfrentadas nesses tempos atípicos. Estas são questões emergentes, perpassadas pela questão da desigualdade social e educacional, que envolve a exclusão digital, que precisam ser analisadas.

2.2 A Exclusão digital: conceitos, discussões e dados

2.2.1 Reflexões sobre as tecnologias e a educação

A tecnologia, de maneira geral, é entendida como qualquer método, técnica ou artefato desenvolvido para facilitar e tornar o trabalho humano mais eficiente e satisfatório (Feenberg, 2010). Geremias (2016, p. 67), em sua busca por definições de tecnologia, destaca os diversos sentidos possíveis para ela: “[...] artefato, ferramenta, técnica/saber-fazer, ramo do saber prático/conhecimento, ciência que ensina a criar os produtos artificiais ou conhecimento das profissões”.

Segundo Feenberg (2010), a tecnologia é tão antiga quanto a própria existência humana. Para os gregos antigos, *Poiesis* representa a atividade humana de criar algo por meio da prática: artefatos como artesanato, arte e produtos da convenção social. Dessa forma, a *Techne*, na Grécia antiga, estava associada a uma forma de *Poiesis*, abrangendo técnicas, conhecimentos ou disciplinas que possuíam uma finalidade, um significado e um método específicos, direcionados à produção (Feenberg, 2010).

No pensamento grego, a tecnologia estava na origem das culturas e continha a essência da compreensão do ser na totalidade. Para Feenberg (2010), na contemporaneidade, entretanto, a tecnologia não apresenta objetivos essenciais inerentes à natureza do universo. Sob essa nova perspectiva instrumental, a natureza é tratada como matéria-prima a ser transformada em prol da exploração, evolução, eficiência, progresso e modernização contínuos.

Feenberg (2010) discute que, com o tempo, os fins da tecnologia tornaram-se difusos à medida que a modernidade trouxe uma falta de sentido: não sabemos claramente para onde estamos indo, porque estamos indo e quais são os objetivos da modernização das sociedades. Isso gerou debates filosóficos sobre a tecnologia no contexto moderno. O autor explicita diferentes teorias engendradas por esses debates. O instrumentalismo vê a tecnologia como uma ferramenta neutra utilizada pelos humanos para satisfazer suas necessidades, com uma fé liberal no progresso.

Já o determinismo entende a tecnologia (também neutra) como não sendo guiada pelo ser humano, mas sim como algo que controla a sociedade a partir das exigências de progresso e eficiência. O substantivismo rejeita a neutralidade da tecnologia, atribuindo-lhe dois valores: eficiência e poder (ou controle), em uma visão pessimista da tecnologia. Por fim, a Teoria Crítica enxerga uma promessa de maior liberdade pela tecnologia, caso haja uma intervenção democrática, com efetiva participação popular no uso e produção dela (Feenberg, 2010).

Geremias (2016), apoiada na perspectiva discursiva em Educação Ciência-Tecnologia-Sociedade — CTS, discute a necessidade de se pensar, por meio da educação, a tecnologia e a ciência de forma crítica, que considere o contexto dos sujeitos e a necessidade de democracia, intervenção social e emancipação dos mesmos. Segundo a autora, através desse viés é possível romper com a noção universal, neutra, autônoma e determinante da tecnologia. A educação, portanto, torna-se um elemento fundamental, não apenas para o entendimento técnico, mas também para a formação de cidadãos críticos e conscientes dos desafios e oportunidades que a tecnologia apresenta.

Geremias (2016) utiliza as ideias de Paulo Freire para discutir uma pedagogia da emancipação, que contribua para uma construção e transformação social baseada no entendimento crítico da realidade, em contraponto à visão determinista de mundo. Para a autora “[...] além de pensar a tecnologia como um campo de conhecimento, é importante a situar como um tema transdisciplinar e transversal, pois ela está presente em todas as práticas sociais” (2016, p. 52).

As contribuições de Paulo Freire, no pensar as tecnologias, é pontuado também por Costa, Beviláqua e Fialho (2020) e Vieira (2021). Esses autores destacam o potencial inspirador e atemporal do educador — referência no Brasil e no mundo — no pensamento de uma educação humanista, profunda, transformadora, problematizadora e crítica, que gere autonomia, liberdade e cooperação entre os sujeitos. Pela perspectiva de Freire (1968), a tecnologia é uma expressão criadora humana com grande potencial de transformação do mundo. Sua preocupação não era com a ferramenta em si, mas com seu uso (Costa; Beviláqua; Fialho, 2020).

A diferenciação entre o mero treinamento para o uso das tecnologias e a real formação com elas é pautada por Geremias (2023), que reforça o pensamento freiriano acerca da necessidade de formar pessoas que não se percam perante às mudanças provocadas pela tecnologia. Geremias (2016) ressalta a importância de se pensar, pela perspectiva freiriana, ações educativas que sejam questionadoras, mediadoras e desenvolvedoras de um pensamento crítico, que considere o contexto no qual os sujeitos se inserem e que problematize a tecnologia (em suas potencialidades políticas e ideológicas) sem a soerguer nem a reduzir, o que implica em “[...] compreender as ideologias presentes nos imaginários que superestimam o poder da tecnologia e, definir socialmente outros modos de vida possíveis [...]” (Geremias, 2016, p. 71).

O aspecto ideológico e político da tecnologia já era alertado por Paiva (1999), que entende que a tecnologia carrega consigo um plano ou projeto de mundo, traduzindo e produzindo, portanto, relações entre os homens, a sociedade e a natureza. Por esses princípios éticos e políticos tecnológicos, seria possível, dessa maneira, a utilização de recursos humanos e naturais para atingir a fins intencionados por esse plano de mundo.

A interação entre tecnologia, sociedade e educação revela a complexidade e a interdependência desses elementos na construção de um futuro mais justo e equilibrado. A democratização da tecnologia, através da educação e da participação ativa da sociedade, pode ser o caminho para um desenvolvimento mais inclusivo e sustentável, alinhado com os

valores humanos e éticos (Geremias, 2016). Mafra, Geremias e Cunha (2023, p. 212) reforçam que:

[...] não são as tecnologias em si que promovem o ensino ou a aprendizagem, mas os múltiplos sujeitos, artefatos/ferramentas e técnicas de ensino que, em conjunto, se mobilizam e são mobilizados com o intuito de promover uma aprendizagem significativa e qualitativa.

Tecnologias, que superam barreiras de espaço e tempo e se tornam cada vez mais integradas, impactam significativamente a educação. Esta, por sua vez, permanece presa a tempos e lugares específicos - como a escola, os calendários, os currículos e as bases educacionais - e se vê desafiada a integrar essas tecnologias devido às demandas do mercado e da sociedade (Moran, 2005).

De acordo com Bruzzi (2016), uma educação do passado acarreta uma escola morta, que gera indivíduos que não entendem seu próprio potencial criador e gestor de histórias e da vida. Segundo ele, a educação é complexa, e implica tessituras, conexões e inter-relações diversas entre vários aspectos, porém acontece, na prática, fragmentadamente, refletindo também no ensino e no uso da tecnologia. Para o autor, essa fragmentação da educação tem impactado na forma como são encarados cotidianamente os desafios culturais, antropológicos, científicos e políticos da sociedade.

A adaptação da escola às diversas tecnologias vigentes ocorre sob uma visão mercadológica que homogeneiza culturas em prol de uma globalização focada nas habilidades e conhecimentos aplicáveis em setores corporativos (Moreira; Kramer, 2007). Além disso, os modelos de ensino predominantes ainda são aqueles que centralizam a figura do professor (Moran, 2005). Isso contrasta com os ideais democráticos já mencionados e perpetua uma lógica que desfavorece o desenvolvimento social por meio das tecnologias.

Geremias (2007) reforça a necessidade de utilizar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na educação por meio de processos constantes de reflexão entre teoria e prática, em uma parceria entre sujeitos que considere trocas de experiências e aprendizagens dialógicas e dinâmicas. Nessa lógica, a educação pode favorecer o combate à exclusão digital, impactando, portanto, na exclusão social. A relação entre essas duas formas de exclusão será pormenorizada a seguir.

2.2.2 A exclusão digital e sua relação com a exclusão social

A exclusão social pode ser compreendida como a impossibilidade de exercício da cidadania, de maneira mais ampla, que envolve a privação ou a restrição de recursos sociais que possibilitem o indivíduo ter acesso a oportunidades e a participar plenamente da sociedade nos seus diversos níveis de expressão e organização: político, social, ambiental, econômico, cultural, etc. A dimensão econômica relacionada ao sistema econômico vigente na sociedade brasileira, tem profunda relação com a origem da exclusão social do país, apesar de não ser a única dimensão que explica suficientemente a questão da exclusão social (Amaro, 2004).

O capitalismo provoca fraturas abissais no planeta e em cada país: a concentração de riqueza e oportunidade nas mãos de muito poucos. Ao contrário do que aconteceu por longos tempos históricos nos quais existia privação como uma consequência inevitável da escassez, na atualidade ela é produzida como resultado de escolhas políticas. A revolução tecnológica e científica² provocou um nível de prosperidade que, atualmente, conseguiria proporcionar a todos uma vida digna, se houvesse uma redução da desigualdade (Dowbor, 2024).

Amaro (2004) considera diversos fatores para a exclusão social: os de natureza estrutural - que compreende o funcionamento geral das sociedades, como o tipo de sistema econômico, a globalização, a cultura, o sistema político, a relação com o meio ambiente, entre outros; os de âmbito local - que abrange as interações, associações e/ou organizações entre indivíduos no cotidiano, condicionados pelo nível local; e os de nível familiar e individual - que se referem às situações pessoais, como emprego, escolaridade, capacidade aquisitiva, entre outros. Ainda sobre as questões estruturais, Geremias (2023, p. 8) afirma que:

Com certeza [...] são relevantes, principalmente quando estamos situados em um país cuja desigualdade social se materializa na ausência de condições mínimas para que todos os brasileiros e brasileiras tenham qualidade de vida, o que inclui acesso a uma série de bens culturais e estruturais produzidos e, ainda inacessíveis para grande parte da população. Com a pandemia de covid-19, tivemos o desprazer de nos darmos conta de que a desigualdade e a carência cultural, social, científica, tecnológica e econômica de grande parcela da população - com raça, gênero e classe bem delineadas - é perversa e se materializa com mais força nesse momento.

² Segundo Dowbor (2024), a revolução científico-tecnológica, iniciada com invenções como a máquina a vapor, a locomotiva e a eletricidade, seguiu com inovações no motor a combustão, na química e, no século XX, com o avanço da eletrificação, do automóvel, avião, televisão, computador, biologia e manipulação genética. Essas transformações foram impulsionadas por cientistas como James Watt, Franklin, Faraday, Einstein e Curie, que revolucionaram o uso de energia e alteraram profundamente a relação entre humanidade e natureza. O autor afirma que, embora o capitalismo tenha aplicado esses avanços, o verdadeiro motor das mudanças econômicas foi e continua sendo o processo científico.

Um dos contrapontos à exclusão social é encontrado, portanto, na integração social que possibilite ao indivíduo a interação com o grupo ou organismo social ao qual pertence, ao nível mais (ou menos) local. As TDIC têm um enorme potencial para possibilitar a integração e a participação social-política dos indivíduos, considerando como exemplo a Internet, como uma face das TDIC, que dá abertura para o aumento da quantidade de pessoas que podem acessar e divulgar ideias, aumentando, portanto, o fluxo de informações que circulam pela sociedade (Amaro, 2004; Lopes, 2007).

Nessa perspectiva, pensar em TDIC implica pensar em redes digitais que se configuram como instituições socialmente construídas, pertencentes ao cotidiano dos seres humanos. Isso significa que não ter acesso a elas corresponde à restrição de acesso a uma instituição social, caracterizando, conseqüentemente, uma exclusão social. A exclusão digital está ligada, dessa maneira, ao problema do uso e acesso às TDIC, sendo, porém, mais complexa do que essa definição (Lopes, 2007).

Segundo Lopes (2007), a exclusão digital é frequentemente explicada por uma dicotomização social. Divide-se, portanto, a população entre a classe daqueles que têm acesso e a dos que não possuem esse acesso — classificação reforçada por estatísticas e estudos quantitativos que demonstram o nível de desigualdade do Brasil. Essa divisão conceitual, porém, não abrange a totalidade da complexidade do real da exclusão digital brasileira. O autor defende que níveis de acesso diversos geram, da mesma maneira, diferentes níveis de exclusão, uma vez que existem múltiplas TDIC e níveis de qualidade de acesso a elas. Há que se considerar ainda o uso das mesmas, que está relacionado à possibilidade de aplicá-las no cotidiano para atingir objetivos coletivos e individuais.

Como a digitalização acontece, em especial pela internet, precisa ser também vista. A massa digital presente no mundo é, para além de uma massa, um conjunto de indivíduos bem delineados pelos algoritmos e pela inteligência artificial. Estes se tornam clientes, fontes de informação, mesmo que sejam pobres ou que não tenham desenvolvido uma capacidade crítica para navegação e possam ser, portanto, mais suscetíveis a autorizar compartilhamento de dados e pagamentos a sites diversos que prestam os mais variados serviços. Nessa lógica há uma constante sobrecarga gerada por custos, tempo e atenção (Dowbor, 2024).

Há ainda uma influência constante dos comportamentos: os algoritmos direcionam anúncios e conteúdos personalizados que atraem os usuários que se engajam, principalmente, por temas que envolvem violência, promoção de ódio e afins, em contraponto à necessidade

social urgente de conteúdos adequados para a promoção do pensamento crítico para a transformação social e a diminuição das desigualdades (Dowbor, 2024).

A exclusão digital precisa ser pensada, dessa forma, em suas ramificações e interconexões entre vários recortes sociais, como: renda, educação, gênero, cor, idade, região do país, ocupação profissional, composição familiar, deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, etc. Todos esses aspectos se relacionam entre si e com a exclusão de diferentes maneiras para diferentes indivíduos, ou seja, o contexto é bastante amplo e complexo (Almeida; De Paula, 2005; Lopes, 2007).

A pesquisa TIC Domicílios (Cetic.br, 2022, p. 132) discorre sobre a exclusão digital e a relaciona também com a exclusão social: “O problema da exclusão digital não se restringe à disponibilidade tecnológica, incluindo, também, dimensões de ordem social, cultural, econômica e política”. Afirma também que:

A persistência das barreiras a uma conectividade universal e significativa se dá em um cenário em que a Internet e as tecnologias digitais crescem em importância em diferentes contextos do cotidiano da sociedade. A exclusão digital restringe o acesso de pessoas a oportunidades, a serviços e recursos essenciais e, cada vez mais, a direitos. Nesse sentido, portanto, a promoção da conectividade significativa no Brasil, em suas mais diversas dimensões, é indissociável do combate à exclusão social e do pleno exercício da cidadania (Cetic.br, 2022, p. 94).

Agir sobre a exclusão digital é, dessa maneira, agir sobre outras formas de exclusões correlatas, englobadas pela exclusão social na totalidade. O desafio de pensar a inclusão digital em um país desigual como o Brasil abrange, destarte, compreender que uma desigualdade pode agravar a outra e que certas desigualdades têm esse potencial bastante elevado, como a desigualdade de acesso e uso das TDIC. É cabível pensar, nesse contexto, nas TDIC não apenas como um fim, mas como ferramentas para o processo que envolve a diminuição das desigualdades do país (Almeida; De Paula, 2005; Lopes, 2007).

Dowbor (2024) aponta que as tecnologias foram desenvolvidas, essencialmente, por sistemas públicos pelo mundo e as ondas eletromagnéticas que possibilitam a circulação da economia imaterial são gratuitas, da natureza. Acontece, porém, uma desigualdade gritante: a apropriação, sem pagamento, da base universal de informações do planeta e das informações privadas dos indivíduos, enquanto pagamos direta e indiretamente preços de monopólio pelo uso e somos manipulados pelo oligopólio. Destaca-se nesse cenário, as pessoas pouco instruídas, como já citado anteriormente. Nas palavras do autor, “Faz sentido sim estudar

novas regras do jogo capazes de assegurar um lugar ao sol aos diversos participantes do processo” (Dowbor, 2024, p. 39).

2.2.3 Dados sobre a exclusão digital no Brasil

Na sociedade brasileira, a exclusão digital — enquanto um aspecto da exclusão social que produz aflições e desumanizações, no emudecimento de certos grupos sociais e na não garantia de direitos fundamentais dos sujeitos — é uma realidade (Anjos; Francisco, 2021).

Em 2019, a pandemia da COVID-19 escancarou a questão da exclusão digital no Brasil. A TIC Domicílios 2019 mostrou que, à época, uma a cada quatro pessoas sofria da falta de acesso à Internet no país, ou seja, cerca de 47 milhões de não usuários, sendo que, dentre esses, quase a totalidade pertencia às classes C e DE, apontando a relação íntima entre desigualdades sociais e digitais no Brasil. Mesmo com o aumento do número de pessoas conectadas em 2021, os dados de não usuários foram ainda exorbitantes, refletindo a desigualdade persistente de 2019: dos quase 10 milhões de não usuários, 9 milhões pertenciam às classes C e DE (Cetic.br, 2019; 2021).

Em 2019, 50,7 milhões de domicílios possuíam acesso à Internet, sendo a primeira vez que mais da metade dos domicílios das classes DE estavam conectados. Já em 2020, com o aumento da demanda pela Internet nos domicílios em função da pandemia, aproximadamente 61,8 milhões de domicílios tinham acesso, havendo aumento nos pontos percentuais de praticamente todos os segmentos analisados na pesquisa do TIC Domicílios 2020. Em 2022, cerca de 60 milhões de domicílios tinham acesso à internet (Cetic.br, 2019; 2020; 2022).

Segundo dados de um estudo realizado pela PricewaterhouseCoopers - PwC, em parceria com o Instituto Locomotiva, divulgado em 2022, apenas 20% da população brasileira com 10 anos ou mais têm acesso à rede de qualidade. Conforme a pesquisa dos brasileiros sem acesso à internet, 60% pertencem às classes D e E, enquanto entre os plenamente conectados eles são apenas 8%. Principalmente negros das classes C, D e E ficam sem conexão praticamente metade do mês (PwC, 2022).

No ano de 2020, as barreiras para o acesso à Internet foram o preço da conexão (28% considerava muito cara) - motivo este que se manteve proporcionalmente mais mencionado em 2022 - o desconhecimento no uso da Internet (20%) e a falta de interesse (15%). Em 2021, a pesquisa TIC Domicílios 2021 constatou que aproximadamente 59 milhões de domicílios possuíam acesso à Internet, apresentando uma redução gradual da diferença entre

as classes C e DE e a classe A, além de um aumento nas áreas rurais (Cetic.br, 2020; 2021; 2022).

As desigualdades regionais de acesso à Internet, em 2019, se mostravam nítidas com uma diferença de 10 pontos percentuais entre o Nordeste (65%) e o Sudeste (75%). O telefone celular foi identificado como o principal dispositivo de acesso à Internet (e em 58% dos casos o acesso foi feito exclusivamente pelo celular) sendo que a presença de computadores estava associado a fatores sociodemográficos, ou seja, a classe A tinha predominância nos percentuais: 95% dos domicílios em contraste com apenas 14% dos domicílios com presença de computadores nas classes DE. Em 2022, o percentual de usuários de Internet exclusivamente pelo celular aumentou, em comparação com 2019, para 62% (Cetic.br, 2019; 2022).

Além disso, em 2019 o uso exclusivo do celular teve predominância pela população parda (61%) e preta (65%). Já em 2020, houve um aumento da proporção de domicílios com computador (45%), concentrado nas áreas urbanas e das classes A e C. Apesar disso, o celular continuou sendo o principal dispositivo para acesso à rede. Esse dado se manteve em 2021 e 2022 com o destaque do disparo do uso da televisão que, apesar de ainda ficar atrás do celular, foi utilizada por metade dos indivíduos para conexão à rede em 2021 e mais da metade em 2022 (55%). Em 2021, o uso da Internet pelo computador diminuiu em seis pontos percentuais em comparação com 2019 (Cetic.br, 2019; 2020; 2021; 2022).

As pesquisas da TIC Domicílios 2019, assim como a de 2022, mostraram que os indivíduos que tiveram acesso à Internet por diversos dispositivos conseguiram realizar atividades escolares, culturais, de governo eletrônico e de trabalho em proporção maior do que aqueles que acessaram somente pelo celular, ou seja, o tipo de dispositivo utilizado, associado à qualidade de acesso à rede, demonstrou ter influência no rol de desigualdades digitais de uso da Internet no país. Os dados de 2019 indicaram ainda que houve um aumento da oferta virtual de serviços pelo poder público, porém as parcelas menos favorecidas da população utilizaram menos dessa possibilidade, como no recorte por classe, em que apenas 48% das classes DE fizeram esse uso em comparação com 88% da classe A (Cetic.br, 2019, 2022).

O acesso às notícias pela Internet em 2019 também foi expressivamente menor entre os usuários com Ensino Fundamental (20%) comparando com os que possuíam Ensino Superior (70%), sinalizando a desigualdade considerável no acesso à informação pela rede. Em 2021, os dados continuaram apontando para a desigualdade e para a limitação do

desenvolvimento das habilidades digitais das classes menos favorecidas (Cetic.br, 2019, 2021).

2.2.4 Educação em crise: exclusão digital e social na pandemia

Nosso planeta já foi assolado por variados quadros de pandemia, como o exemplo da Peste Negra, no século XIV. Ao longo da história, nessas situações, as doenças eram acompanhadas de fome devido à escassez de alimentos, atingindo principalmente os pobres como sendo a população mais vulnerável: moradores de cidades grandes, cortiços aglomerados, penitenciárias, bairros proletários, trabalhadores de fábricas, frequentadores de transportes públicos, etc. A pandemia da Covid-19 foi inédita, mas o cenário prejudicial para pessoas em situação de vulnerabilidade é similar. Uma grande diferença nesse novo contexto pandêmico foi a presença das tecnologias digitais (Couto; Couto; Cruz, 2020).

O isolamento social, por mais difícil que tenha sido, foi mitigado pela possibilidade de contato virtual com o outro, num contexto globalizado de vidas digitalizadas. É necessário considerar, porém, que essa é uma realidade para aqueles introduzidos na inclusão digital. Para estes, é possível consumir e produzir conteúdos da internet instantaneamente, utilizando essa ferramenta como lazer, informação, produção, comunicação e conexão com o mundo, de maneira mais ou menos consciente e crítica. Essa não é, porém, a realidade de todos. A digitalização apresenta-se, nesse contexto, como uma forma moderna de promoção e aprofundamento de desigualdades: a exclusão digital daqueles que sofrem da cruel necessidade de sobreviver, num mundo estruturado majoritariamente de maneira agressiva e excludente (Couto; Couto; Cruz, 2020).

O ERE atropelou o processo educacional diante da pressa em dar continuidade às aulas. A falta de acesso a dispositivos tecnológicos e à internet - em conjunto com a dificuldade de reflexão das escolas sobre as atividades remotas oferecidas - reforçou um modelo tradicional de ensino³. A democratização do acesso à internet no país se tornou premente, assim como a percepção de que as desigualdades sociais no Brasil - em especial de

³ O ensino tradicional, segundo Leão (1999), é um modelo pedagógico historicamente consolidado, surgido a partir dos sistemas nacionais de ensino no século XIX, inspirado na filosofia da essência e no ideário iluminista de educação para todos. Estruturado no método expositivo, valoriza a transmissão sistemática e disciplinada de conteúdos já consolidados, com ênfase na memorização e no papel central do professor como transmissor do conhecimento. A aprendizagem, nesse modelo, é vista como receptiva e cumulativa, com pouca consideração pelas experiências e singularidades dos estudantes. Apesar das críticas e transformações ao longo do tempo, esse paradigma ainda predomina nas escolas brasileiras, sendo considerado, paradoxalmente, ao mesmo tempo ultrapassado e vigente.

grupos específicos como indígenas, negros, moradores do campo e das periferias - são entraves para a garantia da educação enquanto um direito (Stevanim, 2020).

É importante destacar que, em 2021, a taxa de crescimento da pobreza aumentou, assim como o número de pessoas desempregadas que, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD Contínua - divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - bateu recorde de 14,7% no trimestre fechado em abril, ou seja, de 14,8 milhões de pessoas buscando emprego, o maior número desde o início da série histórica instituída em 2012. Segundo o IBGE, mesmo com benefícios emergenciais, 1 em 4 brasileiros vivia, em 2020, em situação de pobreza, sendo cerca de 12 milhões o número de pessoas em extrema pobreza. O NCPI (2020) destaca que 5,4 milhões de crianças de 0 a 6 anos vivem em domicílios pobres com renda mensal abaixo de R\$ 250.

Percebemos, destarte, que o isolamento social não pôde ser vivido por todos, uma vez que a busca e a garantia de emprego se tornaram urgentes no contexto pandêmico, principalmente para os pobres. Não foram todos os responsáveis que puderam realizar o acompanhamento das atividades das crianças, propostas no modelo remoto de educação, que teve como base e suporte as TDIC, ou seja, as tecnologias mediadoras e otimizadoras de processos de comunicação, apresentadas como uma solução para a situação emergencial.

Foi desconsiderado, porém, que tecnologia não necessariamente significa inovação e/ou salvação para um problema que a educação brasileira já enfrentava: o da desigualdade. Pelo contrário, a proposta de ensino remoto apenas escancarou interesses empresariais de privatização da educação pública que ampliam ainda mais as disparidades no acesso à educação de camadas desfavorecidas da população brasileira (Stevanim, 2020).

Foram utilizados recursos como grupos de *WhatsApp*, postagem de material no *Google Classroom*, envios de atividades por e-mails, atividades síncronas pelo *Google Meet* e *Zoom*, dentre outras possibilidades. As dificuldades do ensino remoto na Educação Infantil foram muitas, além da falta de acesso à internet e dispositivos eletrônicos: falta de conhecimento para mediação de atividades por parte dos responsáveis; impossibilidade de estar presente para mediação das tarefas das crianças; falta de espaço adequado para a realização de estudos; falta de equipamentos adequados para os estudos; necessidade de compartilhar os dispositivos com outras pessoas da família; impossibilidade de autonomia das crianças para guiar sua própria educação; desinteresse pelo ensino remoto; cansaço; dificuldade em compreender os ritmos individuais das crianças na aprendizagem, dentre

outros (Stevanim, 2020; Silva *et al.*, 2021). E esses dados não consideram aquelas crianças que não são matriculadas na Educação Básica.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) divulgou, em 2021, documento sobre o cenário da exclusão escolar no Brasil, destacando que, em 2019, quase 1,1 milhão de crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória não estavam na escola, sendo cerca de 384 mil as crianças de 4 a 5 anos. A maioria que vivenciava essa situação de exclusão era composta por pretos, pardos e indígenas, em famílias com renda per capita de até meio salário mínimo, predominantemente nas regiões Norte e Centro-Oeste. Para as crianças de 0 a 3 anos a situação neste ano era ainda pior, uma vez que 64,4% da população nessa faixa etária não frequentavam a Educação Infantil. Conforme o estudo da UNICEF, a situação de exclusão só se agravou com a pandemia da Covid-19.

O estudo da PwC sobre o abismo digital no Brasil destaca que mais de 8 milhões de estudantes das redes municipais e estaduais não possuem acesso à banda larga nas escolas e 124 mil estudantes não possuem nem mesmo energia elétrica nas mesmas. Os dados mostram ainda que a falta de tecnologia na escola e em casa prejudicou mais estudantes matriculados na rede pública, durante a pandemia. Além disso, 13,5 milhões de domicílios possuem conexão de banda larga móvel, que é mais lenta. Fica nítida, portanto, as diferenças marcadas pelas vulnerabilidades sociais e que ficaram ainda mais notórias com a pandemia (PwC, 2022).

O NCPI (2020) ressalta que, para os matriculados nas instituições de Educação Infantil, o fechamento das instituições implicou na falta de alimentação de filhos de famílias mais vulneráveis que contavam com a merenda como principal refeição do dia. A pandemia afetou também a saúde mental materna, principalmente dessas famílias, ao combinar a crise na saúde pública, o isolamento social necessário e a estagnação econômica no cenário pandêmico. Somado a isso, documento produzido pelo LaPOPE/UFRJ e Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2021) destaca que houve efeitos da pandemia nas diferenças de aprendizagem em linguagem e matemática de crianças matriculadas em escolas de nível socioeconômico menor, em comparação com aquelas de maior nível.

Esse cenário demonstra que a educação brasileira, na pandemia, desconsiderou formas de solução de problemas estruturais no país. Além de questões básicas, como falta de acesso à água, alimentos e saneamento, o contexto prévio à pandemia também não foi considerado: salas superlotadas; números insuficientes de profissionais da educação e limpeza nas escolas; falta de abastecimento de materiais de limpeza e de água; estruturas físicas deploráveis, etc.

As decisões foram tomadas de maneira verticalizada e descontextualizada com relação à realidade do Brasil, sem haver implementação de políticas a partir de uma gestão cooperativa e democrática, o que resultou no agravamento de exclusões, discriminações e desigualdades educacionais, sociais e regionais (Stevanim, 2020).

A pandemia gerou ainda um terreno fértil para a propagação de projetos como a educação domiciliar, o que aponta para o risco de transformar a situação precária da educação oferecida durante a pandemia, como algo normal. A proposta liberal e conservadora de *homeschooling*⁴ precariza a educação, reduzindo investimentos e a participação do Estado, deixando-a a cargo das famílias e seus valores individuais. O discurso de modernização traz oculto em si a redução da educação ao tecnicismo, traduzido na entrega e no cumprimento de conteúdos específicos que não consideram a totalidade do desenvolvimento infantil, em todos os aspectos. Nesse contexto, a educação perde seu valor de vida e toma um valor econômico (Stevanim, 2020; Anjos; Pereira, 2021).

Enquanto os dados se mostraram alarmantes para a camada desfavorecida da população no cenário pandêmico, em 2020, 33 novos bilionários foram registrados no Brasil, conforme a Forbes. Em contraste a esse fato, o NCPI (2020) divulgou que a taxa de informalidade no Brasil equivalia a 41,1% de pessoas, ou seja, 38,4 milhões de indivíduos que não possuíam proteção trabalhista, o que, juntamente aos dados de pobreza e desemprego, apenas põe em evidência quem foi de fato prejudicado com a crise sanitária. Isso salienta a necessidade de se pensar, no país, um letramento digital e midiático - adequado a cada faixa etária - que gere competências de comunicação e interpretação de informações, por meio das tecnologias, de maneira crítica e reflexiva, a fim de evitar cair na alienação ideológica colocada pelo mercado (Jardilino *et al.*, 2022).

Fica nítida, portanto, a necessidade de se pensar a superação das desigualdades sociais e a implementação de políticas efetivas que levem, não apenas à inclusão digital, mas à suplantação de problemas estruturais brasileiros. Dessa maneira será possível, por meio da educação (em especial, da Educação Infantil), pensar na construção de uma sociedade mais cidadã. O interesse público brasileiro está em crianças maiores, jovens e adolescentes, uma vez que as crianças pequenas possuem poder estreito de negociação política. As desigualdades

⁴ Homeschooling, ou educação domiciliar, refere-se à prática em que a responsabilidade direta pela formação educacional das crianças é assumida pelos pais ou responsáveis, fora do ambiente escolar formal. A proposta liberal defende essa modalidade supostamente como um direito à liberdade individual e à escolha da família sobre os conteúdos e métodos educacionais, em oposição ao que consideram uma imposição estatal. Já a vertente conservadora apoia o homeschooling como forma de preservar valores morais, religiosos e familiares tradicionais, como se a escola fosse um risco à formação ética desejada para seus filhos (Santana, 2023).

vivenciadas especialmente por crianças pequenas brasileiras são reflexo, também, de um acesso prejudicado aos benefícios das políticas públicas pensadas para esse público (Cruz; Martins; Cruz, 2021).

As políticas sociais para bebês e crianças têm se mostrado desarticuladas, dispersas entre os órgãos municipais, estaduais e federais de educação, e descontinuadas nas diferentes áreas (da saúde, assistência social, educação, habitação, saneamento básico, emprego, etc.) que não interagem de maneira efetiva e complementar. Torna-se imprescindível, dessa maneira, a construção de políticas públicas que considerem o contexto brasileiro e superem fragmentações, para que se produzam efeitos mais efetivos na resolução de problemas educacionais e sociais, garantindo os direitos das infâncias (Cruz; Martins; Cruz, 2021).

A escola se revela, portanto, como espaço privilegiado para articulação institucional que tem em vista acolher tais crianças de famílias em situação de vulnerabilidade a fim de produzir liberdade, cultura, conhecimento, identidade, empatia e avanço social. Nela, a criança pode compreender a si mesma e se entender no mundo, ampliando as percepções e possibilidades de atuar neste, para além da exclusão e do silenciamento que lhes são colocados pelas relações capitalistas desde que nasce. Para além dos indicadores econômicos, a pobreza infantil se estende a diversas dimensões, como o bem-estar material e subjetivo, os comportamentos e relacionamentos, os riscos, a educação, etc., demonstrando a necessidade do olhar redobrado para essa etapa da vida (Arroyo, 2013; Barbosa; Soares, 2021).

2.2.5 Inclusão digital na educação brasileira: avanços e desafios

A inclusão digital envolve políticas públicas para promover a equidade de oportunidade de acesso e uso das TDIC por todos os cidadãos, ou seja, considerando as diversas desigualdades presentes na sociedade e as diferenças regionais na proposição de tais políticas, uma vez que países como o Brasil apresentam variedades diversas extremas de uma região para a outra. Essa inclusão se tornou um eixo essencial de modernização do nosso país. Um potencial agente contribuidor para a implementação da inclusão digital é a educação (Almeida; De Paula, 2005; Dowbor, 2024)

Alguns esforços foram feitos no Brasil e no mundo para integrar as TDIC à educação, mas os desafios persistem (Valente; Almeida, 2022). Tentar barrar a democratização do acesso e uso das TDIC é parte de interesses financeiros e antigas tradições centralizadoras, mas universalizar a inclusão digital de qualidade é, atualmente, uma prioridade (Dowbor, 2024). As políticas implementadas desde a década de 1980 não foram consistentes e equilibradas no

que diz respeito aos seus objetivos, criação de recursos educacionais digitais, infraestrutura tecnológica, formação de gestores e professores, etc. Pensar nessas políticas propostas pode auxiliar em percepções futuras acerca da educação e a integração social, digital e educacional no país (Valente; Almeida, 2022).

No Brasil, em 1984, o Ministério da Educação (MEC) lançou o projeto EDUCOM, que foi implementado em 1985, em universidades públicas, para formar professores, desenvolver software educativo e realizar pesquisas sobre o uso de computadores no ensino. Em 1986, foi criado o Programa de Ação Imediata em Informática na Educação de 1º e 2º Grau que criou Centros de Informática - Educativa (Cied); na Educação Técnica (Ciet) e na Educação Superior (Cies), implantando o projeto FORMAR - criado para oferecer cursos de especialização para professores (Almeida, 2008; Valente; Almeida, 2022).

Em 1989, foi estabelecido o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE), baseado em um processo pedagógico crítico inspirado nas ideias de Paulo Freire sobre educação transformadora, porém, o programa não obteve resultados uma vez que não foram realizadas ações para sua implementação. No ano de 1996, a Secretaria de Educação a Distância foi criada para incentivar a implementação de tecnologias de informação e comunicação na educação e promover a educação a distância, juntamente com o Programa TV Escola (Almeida, 2008; Valente; Almeida, 2022).

No ano de 1997, foi criado o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) que gerou a implantação de Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) e Municipal (NTM), formação e capacitação de professores, gestores e técnicos, implantação de laboratórios, e a Rede Interativa Virtual de Educação (RIVED), todos visando impulsionar práticas pedagógicas tecnológicas. Em 2003, surgiu o Programa de Inclusão Digital e, em 2005, o programa Mídias na Educação para a formação de professores (Almeida, 2008; Valente; Almeida, 2022).

Em 2007 foi criado o ProInfo Integrado que disponibilizou cursos de extensão, implantou programas como o Mídias na Educação, ProInfo Urbano e Rural, Banda Larga nas Escolas, entre outros, além de desenvolver e distribuir dispositivos tecnológicos. Ainda em 2002 foi criado o projeto Um Computador por Aluno (UCA), que formou professores para trabalhar com tecnologia, promulgou a Lei n. 12.249/2010 que criou o Programa Um Computador Por Aluno (PROUCA) e instituiu o Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional (RECOMPE). O Programa de Inovação Educação Conectada foi criado em 2017 com o objetivo de apoiar o acesso à Internet de alta velocidade,

fornecer capacitação de profissionais, investir em equipamentos, fornecer conteúdos digitais, etc. (Almeida, 2008; Valente; Almeida, 2022).

Essas políticas e programas, embora numerosos e contínuos, não foram suficientes para universalizar o acesso às tecnologias de informação e comunicação, nem para concretizar uma educação verdadeiramente democrática que mobilize a realidade dos estudantes para a construção crítica e reflexiva de conhecimentos, tanto locais quanto globais. No contexto capitalista, a educação é vista como um caminho para a aplicação imediata e unidimensional das TDIC (Saviani, 2007).

Atribuir às tecnologias um poder milagroso de transformação da educação é um pensamento utópico. Isso não significa, porém, que não se deva considerar a necessidade de uma educação que utilize ativamente as tecnologias digitais de maneira democrática. É importante reconhecer que as próprias tecnologias, da forma como são utilizadas e desenvolvidas, podem aprofundar desigualdades, limitar oportunidades e ampliar exclusões, inclusive no campo educacional (Saviani, 2007). A questão que se coloca é: como viabilizar uma prática educativa que lance mão simultaneamente das tecnologias digitais e da democracia?

Essa questão envolve uma série de reflexões e ações. É necessário promover uma integração consciente e crítica das tecnologias na educação, garantindo que seu uso esteja alinhado com os princípios de equidade e inclusão. Além disso, é fundamental investir na formação contínua de professores, capacitando-os para utilizar as tecnologias de maneira crítica e significativa. Isso inclui não apenas o domínio técnico, mas também a compreensão dos impactos sociais, culturais e éticos das tecnologias (Almeida, 2008).

Outro aspecto crucial é a participação ativa da comunidade escolar no processo de integração tecnológica. Isso significa envolver estudantes, professores, responsáveis e gestores na tomada de decisões sobre a implementação e o uso das tecnologias, garantindo que suas vozes e necessidades sejam ouvidas e atendidas. Dessa forma, a tecnologia pode ser utilizada como uma ferramenta para fortalecer a democracia na escola e na sociedade (Valente; Almeida, 2022).

É essencial desenvolver políticas públicas que apoiem a inclusão digital e garantam o acesso equitativo às tecnologias. Isso inclui investimentos em infraestrutura, como a expansão do acesso à internet de alta qualidade, e a criação de programas de apoio para estudantes e famílias que enfrentam barreiras econômicas e sociais (Almeida, 2008; Saviani, 2007). Para

Dowbor (2024, p. 66), a inclusão digital e a democratização do conhecimento envolvem alguns aspectos:

São quatro pontos essenciais: primeiro, no centro do progresso econômico e social, e da nossa salvação ambiental, está o conhecimento. Segundo, o conhecimento se multiplica melhor por processos colaborativos: a guerra econômica é ineficiente. Terceiro, o conhecimento imaterial se divulga e generaliza sem custos adicionais, abrindo imensas oportunidades de inclusão produtiva econômica e social. Quarto, como vimos acima, trata-se de tecnologias desenvolvidas essencialmente com recursos públicos, as ondas eletromagnéticas são da natureza, as informações que as plataformas capturam são gratuitas, e nossas informações privadas são apropriadas gratuitamente: não há razão para que o sistema fique na mão de meia dúzia de grupos privados que extraem trilhões, gerando custos absurdos e deformações profundas. O acesso público gratuito, no quadro de regulação global, é o caminho.

A integração das tecnologias na educação é um processo complexo e multifacetado, que exige uma abordagem crítica, inclusiva e democrática. Considerar esses elementos pode possibilitar o uso do potencial transformador das tecnologias para a promoção de uma educação mais justa, equitativa e alinhada com os valores de uma sociedade democrática (Almeida, 2008; Saviani, 2007).

3 METODOLOGIA

Para que se cumpram os objetivos propostos da pesquisa – quais sejam: analisar os desafios do ensino remoto, mediado pelas tecnologias digitais, na Educação Infantil, no contexto das desigualdades sociais e econômicas e tecnológicas brasileiras e especificamente: identificar os principais desafios enfrentados pela Educação Infantil, no Brasil, durante a pandemia do Coronavírus; compreender como as desigualdades sociais e digitais influenciaram o acesso e à qualidade da Educação Infantil durante a pandemia; propor recomendações à Educação Infantil para o enfrentamento de crises futuras, considerando as desigualdades existentes – é preciso seguir alguns percursos metodológicos, os quais passamos a explicitar no presente capítulo.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de abordagem qualitativa, ou seja, que busca explicações e aprofundamentos acerca da temática em estudo sem que sejam feitas quantificações ou operacionalizações de variáveis. Objetivamos, dessa maneira, buscar informações que aprofundem e ilustrem o tema, produzindo novas informações a partir de

investigações e análises que procurem ser fidedignas, tanto quanto for possível (Gerhard; Silveira, 2009).

Esse tipo de pesquisa pode apresentar alguns limites como: o uso impreciso de técnicas e análises; a existência de vieses que condicionem o caminho da pesquisa; a perda de detalhes importantes a partir de enfoques excessivos sobre aspectos específicos; a falta de detalhamentos sobre os procedimentos adotados que levaram às conclusões alcançadas, dentre outros (Gerhard; Silveira, 2009). Para minimizar esses riscos da pesquisa, propomos ter em mente tais possibilidades de limitação, a fim de procurar evitá-las, realizando uma pesquisa crítica, reflexiva e bem delineada metodologicamente.

Quanto aos procedimentos, utilizaremos da pesquisa bibliográfica, ou seja, aquela que utiliza como fonte materiais teóricos e empíricos já produzidos e publicados previamente, como o caso de artigos científicos, livros, teses e dissertações (Gil, 2002; Marconi; Lakatos, 2003). Nessa modalidade é possível obter maior contextualização e compreensão da temática estudada por meio de uma análise crítica acerca da mesma, considerando uma visão sistematizada do corpo de pesquisas encontrado na área pretendida (Vosgerau; Romanowski, 2014).

As pesquisas bibliográficas possuem relevância nos trabalhos científicos, uma vez que possibilitam a compreensão da área a ser pesquisada, suas tendências de estudo e lacunas, abrangendo o panorama de um tema, a fim de perceber e explorar as possibilidades presentes na literatura encontrada. Dessa maneira, a familiaridade com o problema da pesquisa se torna provável, bem como o aperfeiçoamento de ideias, a elaboração de hipóteses e a descoberta de novas possibilidades (Gil, 2002; Vosgerau; Romanowski, 2014).

Pesquisas de tipo bibliográfico tem a vantagem de proporcionar ao pesquisador uma amplitude significativa de fenômenos, dificilmente oportunizada se a pesquisa fosse realizada de maneira direta. Sendo assim, longe de ser uma mera repetição de conteúdos já produzidos, essa forma de pesquisa possibilita examinar um tema sob novos olhares e abordagens, levando a conclusões que podem ser inovadoras (Gil, 2002; Marconi; Lakatos, 2003). A pesquisa bibliográfica desenvolvida envolveu, baseando-nos em Gil (2002), a escolha da temática, o levantamento preliminar da bibliografia, a elaboração do problema, a procura das fontes, a leitura do material encontrado, o fichamento de pontos relevantes, a organização do assunto de maneira lógica e, finalmente, a redação do texto.

Para o presente trabalho, o universo da pesquisa abrangeu artigos acadêmicos em português encontrados na base de dados do Portal de Periódicos da CAPES. Essa base de

dados foi selecionada como fonte considerando, em uma pesquisa preliminar, a escassez de artigos em bases como a SciELO e o excesso de resultados encontrados no Google Acadêmico, o que dificultaria a realização e a viabilidade da pesquisa, considerando o tempo para desenvolvê-la.

No site de Periódicos da CAPES, a pesquisa foi realizada utilizando do Acesso CAFe - Comunidade Acadêmica Federada. Esse acesso possibilita a obtenção remota do conteúdo assinado do Portal de Periódicos da CAPES, disponível para a instituição a qual o pesquisador é vinculado, considerando que a instituição faça adesão a esse serviço fornecido pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa - RNP. Para obter tal acesso, foi feito o login por meio da seleção da instituição UFV - Universidade Federal de Viçosa, seguido da inserção do usuário e senha.

Após o login, a pesquisa foi feita utilizando da ferramenta “busca avançada”, encontrada no site. Para um maior refinamento desse processo de busca de artigos, dividimos esse percurso em duas etapas. Num primeiro momento, buscamos pelos descritores “educação infantil” e “ensino remoto”, intercalados com o operador lógico “e”, a fim de combinar os termos e restringir a pesquisa; selecionamos o intervalo de publicação dos artigos: os últimos cinco anos (de 2020 a 2024); selecionamos “artigos” como tipo de material; e selecionamos o idioma português.

Esta opção por dividir a busca de trabalhos em duas etapas, utilizando primeiro os descritores “educação infantil” e “ensino remoto” se deu pela dificuldade de encontrar os trabalhos pela plataforma em buscas com muitos descritores. Sendo assim, apesar de nos interessar a exclusão digital, aliada a esses outros termos utilizados, preferimos realizar uma pesquisa mais ampla para, posteriormente, filtrarmos os resultados.

Na primeira etapa de busca, então, foram encontrados 32 artigos (corpus bruto). Para trabalhos que apresentavam link incorreto de acesso ao texto, foram realizadas buscas mais refinadas pelo Google Acadêmico para encontrá-los.

Os critérios utilizados para a inclusão de textos para a análise nesse primeiro momento foram, portanto:

- Textos que apresentaram, pelo menos, os descritores: educação infantil e ensino remoto em seu título e/ou resumo, e/ou palavras-chave;

- Textos que apresentaram em seu resumo o tratamento da temática proposta (as dificuldades vivenciadas na Educação Infantil durante o ensino remoto relacionadas à exclusão digital).

Para além dos critérios de inclusão acima, consideramos necessária a definição de critérios de exclusão dos artigos, quais sejam:

- Textos que não abrangem o universo da pesquisa;
- Textos duplicados;
- Textos que não abrangem a temática proposta.

Nessa primeira etapa de seleção dos artigos e, considerando como foco os objetivos da pesquisa e os critérios de inclusão e exclusão previamente citados, iniciamos primeiramente a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, separando em uma tabela aqueles que abordaram de algum modo a exclusão digital na Educação Infantil, durante o ensino remoto. Destacamos que o termo “exclusão digital” não foi encontrado diretamente em nenhum dos textos selecionados pelos títulos, palavras-chave ou resumos.

Por meio dessa busca inicial, foi possível inferir o tratamento da temática pela leitura, principalmente dos resumos, que utilizaram termos análogos à exclusão digital como: acentuação de fragilidades e desigualdades educacionais; a ausência de ferramentas tecnológicas (ou ausência de recursos tecnológicos), internet e capacitação para uso das tecnologias; e dificuldades do ensino remoto com crianças em situação de vulnerabilidade (ou fragilidade) social. Os 5 artigos selecionados foram aglutinados na tabela a seguir:

Tabela 1 - Artigos Selecionados a Partir da Leitura dos Títulos, Resumos e Palavras-chave

Título	Autor(es)	Data de Publicação	Palavras-chave	Link para acesso do artigo
As Contribuições do Pibid na Formação do Professor: Relato de Experiência nas Aulas Remotas	Ediane Sousa Miranda Ramos ; Luana Sampaio Urçulino ; Aldemize Gomes Segantini ;	Maio de 2023	PIBID, Formação de Professor, Ensino Remoto.	https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1012/693

Frente a Pandemia da Covid-19 em uma Escola Municipal de Boa Vista/RR	Giovana Ferreira Garcia de Menezes ; Francimeres Silva Alves ; Stephanie Carlos Oliveira ; Fabiana Sousa Lopes ; Maria Catarina Gonçalves do Nascimento ; Meikciane Oliveira Silva			
O Ensino Remoto Emergencial em Tempos de Pandemia no Amazonas	Negrão, Felipe da Costa; Morhy, Priscila Eduarda Dessimoni; Andrade, Alexandra Nascimento de ; Reis, Darianny Araújo dos	Janeiro - Abril de 2022	Ensino pela Internet, Ensino por Multimeios, Tecnologia e Educação	https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/13035
Atividades Remotas em Tempos de Pandemia: Possibilidades e Desafios para a Educação Especial em uma Escola de Educação Infantil no Município de Boa Vista/RR	Claudia Regina de Oliveira Batista ; Rosana Batista do Vale ; Alessandra de Souza Santos	Outubro de 2023	Educação especial, Educação infantil, Pandemia, Atividades remotas	https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1215
Bem-estar e o mal-estar Docente: Sentimentos e Emoções de Professores que Atuam na Educação	Ferronato, Eliane Terezinha Tulio ; Santos, Helen Thais dos	Setembro de 2021	Pandemia covid; Docência; Mal-estar/bem-estar docente	https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVI/article/view/420

Infantil e Ensino Fundamental em Tempos de Pandemia				
Educação Infantil e Pandemia da COVID-19: Ações dos Burocratas de Médio Escalão na Baixada Fluminense	Rejane Peres Neto Costa; Anelise Monteiro do Nascimento; Marina Pereira de Castro e Souza	Março de 2023	Pandemia da covid-19; ensino remoto; burocrata de médio escalão	https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nHhdqZBrbp4NbHJnxgGwyTv/

Fonte: Elaboração própria.

Após filtrar os trabalhos acima elencados, sentimos a necessidade de ler alguns artigos na íntegra, devido às dúvidas deixadas na leitura do título, resumo e palavras-chave. Nesse processo, foi feita uma leitura “flutuante” que, segundo Bardin (1977), envolve um contato inicial com os textos que serão posteriormente analisados em profundidade. Para a autora, essa forma de realização de leitura faz parte da etapa de pré-análise da Análise de Conteúdo que será pormenorizada posteriormente.

Ressaltamos que a maioria dos textos encontrados no corpus bruto (32 artigos) necessitaram de leitura flutuante, considerando que a temática da exclusão digital estava presente em muitos dos textos, com maior ou menor aprofundamento, porém não explicitada com esse termo direta ou indiretamente nos títulos, palavras-chave ou resumos - excetuando os artigos apresentados na tabela anterior que tratam da temática indiretamente em seus títulos, palavras-chave ou resumos. Os 10 artigos (ainda dentro do corpus bruto) encontrados nessa segunda filtragem foram organizados na tabela a seguir:

Tabela 2 - Artigos Selecionados a Partir da Leitura Flutuante dos Textos

Título	Autor(es)	Data de Publicação	Palavras-chave	Link para acesso do artigo
Implementação do Ensino Remoto: Percepções dos Professores e das Famílias na	Mariane Campelo Koslinski; Rosa Seleta De Souza Ferreira Xavier; Tiago Lisboa	Novembro de 2022	Implementação de políticas educacionais, Burocrata de nível de rua, Educação	https://periodico.s.fclar.unesp.br/iberioamericana/article/view/16723

Educação Infantil	Bartholo		Infantil, Desigualdades Educacionais, Pandemia	
O ensino remoto na Educação Infantil: desafios e possibilidades no uso dos recursos tecnológicos	Cunha, Francimara de Sousa; Ferst, Enia Maria; Filgueira Bezerra, Nilra Jane	Abril de 2021	Aulas-remotas, COVID-19, Educação Infantil, Tecnologias	https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2296
A Educação Municipal em Rio Branco no Contexto da Pandemia: Dispositivos Operacionais e a Organização do Trabalho Pedagógico Escolar	Mark Clark Assen de Carvalho; Rafael Marques Gonçalves; Jean Mauro de Abreu Moraes; Josenir de Araújo Calixto	Janeiro de 2021	Educação; Diretrizes; Orientações educacionais; Ensino Remoto; Pandemia	https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2120/1689
Formação Continuada de professores/as da Educação infantil num Contexto Pandêmico: Reflexões Freirianas	Cruz, Lilian Moreira; Coelho, Livia Andrade; Menezes, Claudia Celeste Lima Costa	Agosto de 2021	Formação Docente; Educação Infantil; Contexto Pandêmico; Ensino Remoto	http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-26792021000400158&script=sci_arttext
Construção de Práticas Pedagógicas na Educação Básica em Tempos de Pandemia	Ana Paula Gestoso de Souza; Aline Maria de Medeiros Rodrigues Real	Fevereiro de 2022	Formação de professores; pandemia Covid-19; prática docente	https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9099/6614
“Estamos em Casa”! Narrativas do Cotidiano Remoto da	Castro, Mayara Alves de ; Vasconcelos, José Gerardo ; Alves, Maria	Abril de 2020	Educação infantil, Pedagogia do cotidiano remoto, Eixos	https://revistas.uECE.br/index.php/revpemo/article/view/3716

Educação Infantil em Tempo de Pandemia	Marly		estruturantes das diretrizes	
Reflexões a Partir da Experiência de uma Disciplina Ministrada de Forma Remota	Mariana Haviaras	Dezembro de 2021	Educação à distância; Ensino remoto; Estudo de caso	https://periodicos.ufs.br/edapeci/article/view/16068/12358
Entre Teoria e Prática: Desafios do Estágio Curricular no Curso de Pedagogia da UFPA no Marajó em Tempos de Pandemia	Cleide Carvalho de Matos ; Vivianne Nunes Da Silva Caetano ; Eliane Miranda Costa	Dezembro de 2022	Formação Inicial. Estágio curricular. Integração. Prática.	https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/600/349
Educação Remota: Desafios de Pais ensinantes na Pandemia	Laguna, Thalyta Freitas dos Santos ; Hermanns, Tanandra ; Silva, Ana Claudia Pinto da ; Rodrigues, Liana Nolibos ; Abaid, Josiane Lieberknecht Wathier	Maio de 2021	Educação domiciliar, Impactos psicológicos, Parentalidade	https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/PGF37qhRQP9HYFH5TSv89zR/?lang=pt&format=pdf
Ensino Remoto Emergencial na Educação Infantil: Experiência em Escolas Privadas	David, Priscila Barros ; Barros Filho, Edgar Marçal de Barros Filho ; Carvalho, Windson Viana de ; Mendes, Débora Lúcia Lima Leite	Novembro de 2021	Ensino pela Internet, Educação Infantil, Avaliação dos Sistemas de Ensino, Covid-19	https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/8335

Fonte: Elaboração própria.

Considerando os artigos encontrados pela primeira filtragem (pelos títulos, resumos e palavras-chave) e, pela segunda filtragem, (leitura flutuante dos textos), chegamos então à tabela final contendo todos os 15 artigos que serão posteriormente analisados:

Tabela 3 - Corpus Final

Título	Autor(es)	Data de Publicação	Palavras-chave	Link para acesso do artigo
As Contribuições do Pibid na Formação do Professor: Relato de Experiência nas Aulas Remotas Frente a Pandemia da Covid-19 em uma Escola Municipal de Boa Vista/RR	Ediane Sousa Miranda Ramos ; Luana Sampaio Urçulino ; Aldemize Gomes Segantini ; Giovana Ferreira Garcia de Menezes ; Francimeres Silva Alves ; Stephanie Carlos Oliveira ; Fabiana Sousa Lopes ; Maria Catarina Gonçalves do Nascimento ; Meikciane Oliveira Silva	Maio de 2023	PIBID, Formação de Professor, Ensino Remoto.	https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1012/693
O Ensino Remoto Emergencial em Tempos de Pandemia no Amazonas	Negrão, Felipe da Costa; Morhy, Priscila Eduarda Dessimoni; Andrade, Alexandra Nascimento de ; Reis, Darianny Araújo dos	Janeiro - Abril de 2022	Ensino pela Internet, Ensino por Multimeios, Tecnologia e Educação	https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/13035
Atividades Remotas em Tempos de	Claudia Regina de Oliveira Batista ; Rosana	Outubro de 2023	Educação especial, Educação	https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente

Pandemia: Possibilidades e Desafios para a Educação Especial em uma Escola de Educação Infantil no Município de Boa Vista/RR	Batista do Vale ; Alessandra de Souza Santos		infantil, Pandemia, Atividades remotas	/article/view/1215
Bem-estar e o mal-estar Docente: Sentimentos e Emoções de Professores que Atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental em Tempos de Pandemia	Ferronato, Eliane Terezinha Tulio; Santos, Helen Thais dos	Setembro de 2021	Pandemia covid; Docência; Mal-estar/bem-estar docente	https://devireducao.ded.ufla.br/index.php/DEVI R/article/view/420
Educação Infantil e Pandemia da COVID-19: Ações dos Burocratas de Médio Escalão na Baixada Fluminense	Rejane Peres Neto Costa; Anelise Monteiro do Nascimento; Marina Pereira de Castro e Souza	Março de 2023	Pandemia da covid-19; ensino remoto; burocrata de médio escalão	https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nHhdqZBrbp4NbHJnxgGwyTv/
Implementação do Ensino Remoto: Percepções dos Professores e das Famílias na Educação Infantil	Mariane Campelo KOSLINSKI; Rosa Seleta de Souza Ferreira XAVIER; Tiago Lisboa BARTHOLO	Novembro de 2022	Implementação de políticas educacionais, Burocrata de nível de rua, Educação Infantil, Desigualdades Educacionais, Pandemia	https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16723
O ensino remoto na Educação Infantil:	Cunha, Francimara de Sousa; Ferst,	Abril de 2021	Aulas-remotas, COVID-19, Educação	https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarm

desafios e possibilidades no uso dos recursos tecnológicos	Enia Maria; Filgueira Bezerra, Nilra Jane		Infantil, Tecnologias	ais/article/view/2296
A Educação Municipal em Rio Branco no Contexto da Pandemia: Dispositivos Operacionais e a Organização do Trabalho Pedagógico Escolar	Mark Clark Assen de Carvalho; Rafael Marques Gonçalves; Jean Mauro de Abreu Moraes; Josenir de Araújo Calixto	Janeiro de 2021	Educação; Diretrizes; Orientações educacionais; Ensino Remoto; Pandemia	https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2120/1689
Formação Continuada de professores/as da Educação infantil num Contexto Pandêmico: Reflexões Freirianas	Cruz, Lilian Moreira; Coelho, Livia Andrade; Menezes, Claudia Celeste Lima Costa	Agosto de 2021	Formação Docente; Educação Infantil; Contexto Pandêmico; Ensino Remoto	http://educar.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-26792021000400158&script=sci_arttext
Construção de Práticas Pedagógicas na Educação Básica em Tempos de Pandemia	Ana Paula Gestoso de Souza; Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali	Fevereiro de 2022	Formação de professores; pandemia Covid-19; prática docente	https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9099/6614
“Estamos em Casa”! Narrativas do Cotidiano Remoto da Educação Infantil em Tempo de Pandemia	Castro, Mayara Alves de ; Vasconcelos, José Gerardo ; Alves, Maria Marly	Abril de 2020	Educação infantil, Pedagogia do cotidiano remoto, Eixos estruturantes das diretrizes	https://revistas.uECE.br/index.php/revpemo/article/view/3716
Reflexões a Partir da Experiência de	Mariana Haviaras	Dezembro de 2021	Educação à distância; Ensino remoto;	https://periodicos.ufs.br/edapeci/article/view/160

uma Disciplina Ministrada de Forma Remota			Estudo de caso	68/12358
Entre Teoria e Prática: Desafios do Estágio Curricular no Curso de Pedagogia da UFPA no Marajó em Tempos de Pandemia	Cleide Carvalho de Matos; Vivianne Nunes Da Silva Caetano ; Eliane Miranda Costa	Dezembro de 2022	Formação Inicial. Estágio curricular. Integração. Prática.	https://revforma.caodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/600/349
Educação Remota: Desafios de Pais ensinantes na Pandemia	Laguna, Thalyta Freitas dos Santos ; Hermanns, Tanandra ; Silva, Ana Claudia Pinto da ; Rodrigues, Liana Nolibos ; Abaid, Josiane Lieberknecht Wathier	Maio de 2021	Educação domiciliar, Impactos psicológicos, Parentalidade	https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/PGF37qhRQP9HYFH5TSv89zR/?lang=pt&format=pdf
Ensino Remoto Emergencial na Educação Infantil: Experiência em Escolas Privadas	David, Priscila Barros ; Barros Filho, Edgar Marçal de Barros Filho ; Carvalho, Windson Viana de ; Mendes, Débora Lúcia Lima Leite	Novembro de 2021	Ensino pela Internet, Educação Infantil, Avaliação dos Sistemas de Ensino, Covid-19	https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/8335

Fonte: Elaboração própria.

A partir da leitura pormenorizada e da organização dos pontos relevantes dos textos, estabelecemos relações entre eles: pontos comuns e divergentes, lacunas e necessidade de aprofundamentos. A partir disso, construímos eixos temáticos com o intuito de agrupar logicamente os artigos que podem ser analisados de maneira conjunta, com base em materiais teóricos.

Os dados encontrados, por si só, não explicitam nada sem uma interpretação, ou seja, sem que se busque explorar os conteúdos e compreender de maneira pormenorizada os significados daquilo que foi encontrado. A análise é apresentada, portanto, como parte central da pesquisa, representando a lógica do processo de investigação da temática estudada que não se manifesta espontaneamente ao pesquisador, sendo necessário penetrar nos significados contidos nos dados (Marconi; Lakatos, 2003; Gerhard; Silveira, 2009).

Dessa forma, como metodologia para interpretação e análise dos dados foi feita a análise de conteúdo que, segundo Gerhard e Silveira (2009), possui como características metodológicas a objetividade, a inferência e a sistematização. Essa técnica possibilita o estudo do conteúdo explícito e implícito dos dados obtidos. Nesse processo, procuramos destrinchar o todo em partes para ser possível um exame sistemático das informações coletadas, compreendendo a organização da temática e sistematizando as ideias de maneira estruturada. Observando as partes pudemos estabelecer relações entre elas, desencadeando então um conjunto de ideias que possibilitarão generalizações, inferências e críticas mais precisas (Gil, 2002; Marconi; Lakatos, 2003).

Dentre as diversas modalidades de análise de conteúdo, utilizamos da análise temática, ou seja, aquela que visa compreender os eixos de sentido das ideias explicitadas e se sua frequência ou presença nos artigos significam algo para os objetivos analíticos pretendidos. Trata-se, portanto, de organizar os dados a fim de construir o *corpus* da pesquisa, ou seja, o conjunto de materiais obtidos para serem submetidos à análise (Bardin, 1977). Para a realização da análise temática, seguindo as orientações metodológicas de Bardin (1977) e Gerhard e Silveira (2009), percorremos as seguintes etapas: pré-análise, exploração do material bibliográfico e tratamento dos dados.

Na **pré-análise** fizemos o levantamento dos dados, formulação de hipóteses, leitura flutuante previamente citada dos textos e preparação do material para a análise. Nessa fase, buscamos uma primeira percepção sobre os conteúdos dos materiais obtidos, deixando-nos ser invadidos pelas impressões iniciais, conhecimentos e expectativas relativas à pesquisa. Fizemos ainda a escolha dos documentos que, segundo Bardin (1977) deve obedecer às regras: da exaustividade (considerar todos os elementos do *corpus*); da representatividade (no caso de amostragens, que sejam representativas do universo total); da homogeneidade (documentos que obedecem a critérios específicos de escolha); e da pertinência (que os dados sejam adequados aos objetivos pretendidos da pesquisa).

Para a **exploração do material bibliográfico** foi feita a sua codificação, no qual foram definidas regras de classificação e agrupamento para a definição de eixos comuns e para organizar os materiais em teóricos ou empíricos. O *corpus* foi, portanto, estudado de maneira mais aprofundada para serem estabelecidas unidades de registro (que podem ser palavras, temas, personagens ou itens) e de contexto (pano de fundo que dá significado à análise) (Bardin, 1977). Nesse processo, as unidades de registro iniciais foram agrupadas a partir de recorrências e possibilidades de exclusão, constituindo então os eixos temáticos analisados por meio de uma triangulação da teoria.

A triangulação envolve a combinação de múltiplas práticas metodológicas, materiais e perspectivas para a pesquisa ser acrescida de abrangência, rigor, profundidade e credibilidade. A triangulação da teoria confere validade à pesquisa uma vez que, ao optar por ela, o pesquisador é constantemente desafiado a rever os dados e seus próprios conceitos, abordando-os a partir de hipóteses e perspectivas teóricas múltiplas, a fim de refletir sobre sua maneira de realizar a pesquisa, refinando-a, portanto (Denzin; Lincoln, 2006).

No **tratamento dos resultados** foi realizado o tratamento dos dados obtidos, dando destaque para as informações selecionadas que foram interpretadas a partir de base teórica, legislações e documentos norteadores na área da Educação. Nessa etapa, os dados foram tratados de forma que se tornaram significativos para os objetivos da pesquisa – analisar os desafios do ensino remoto, mediado pelas tecnologias digitais, na Educação Infantil, no contexto das desigualdades sociais e econômicas e tecnológicas brasileiras e especificamente: identificar os principais desafios enfrentados pela Educação Infantil, no Brasil, durante a pandemia do Coronavírus; compreender como as desigualdades sociais e digitais influenciaram o acesso e à qualidade da Educação Infantil durante a pandemia; propor recomendações à Educação Infantil para o enfrentamento de crises futuras, considerando as desigualdades existentes. Ou seja, foram definidas categorias de análise (por meio de diferenciações e agrupamentos de elementos que constituem um conjunto a partir dos critérios previamente estabelecidos) (Bardin, 1977).

Para estabelecermos tais categorias seguimos o proposto por Bardin (1977), a saber: exclusão mútua (cada elemento não existirá em mais de uma classe); homogeneidade (os princípios de classificação, conforme as unidades de registro estabelecidas na etapa anterior, nortearam a organização das categorias); pertinência (categorias adaptadas ao material escolhido para a análise e aos objetivos definidos); objetividade e fidelidade (as categorias

poderão ser aplicadas ao longo de todo o processo de análise); e produtividade (forneceram resultados férteis em inferências, novas hipóteses e dados precisos).

A partir de tais etapas, buscamos desenvolver uma pesquisa bem estruturada metodologicamente para que as análises e inferências realizadas possam ser consideradas ricas e significativas de forma que contribuam para a pesquisa científica na educação, minimizando os riscos de uma pesquisa rasa e pouco relevante na área.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Apresentação dos Eixos Temáticos

Os resultados desta dissertação foram organizados em quatro eixos temáticos que se interconectam na análise dos efeitos do ERE na Educação Infantil. Os eixos temáticos representam as categorias de análise, sendo definidos a partir do tratamento dos dados presentes nos artigos científicos selecionados para a nossa investigação à luz dos objetivos da pesquisa. Cada um desses eixos aborda diferentes dimensões da problemática, possibilitando uma compreensão abrangente dos desafios e das estratégias adotadas para mitigar os efeitos da pandemia na educação de crianças pequenas. A seguir, apresentamos um panorama de cada eixo, destacando sua relevância e as principais abordagens discutidas ao longo da pesquisa, que objetiva analisar os desafios do ensino remoto, mediado pelas tecnologias digitais, na Educação Infantil, no contexto das desigualdades sociais e econômicas e tecnológicas brasileiras e especificamente: identificar os principais desafios enfrentados pela Educação Infantil, no Brasil, durante a pandemia do Coronavírus; compreender como as desigualdades sociais e digitais influenciaram o acesso e à qualidade da Educação Infantil durante a pandemia; propor recomendações à Educação Infantil para o enfrentamento de crises futuras, considerando as desigualdades existentes.

Eixo 1. Formação inicial e continuada de professores para atuação na Educação Infantil na pandemia

A formação docente constitui a base para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes e adaptáveis às diferentes realidades educacionais. No contexto da pandemia da COVID-19, os desafios da formação inicial e continuada tornaram-se ainda mais evidentes, uma vez que a necessidade de transpor o ensino para o ambiente remoto evidenciou lacunas na preparação dos professores.

O eixo 1 desta dissertação busca compreender como a formação docente abordou (ou deixou de abordar) o uso das TDIC e como os professores tiveram que aprender de maneira autodidata ou por meio de formações emergenciais para lidar com essa nova realidade. Além disso, discutimos sobre a desigualdade no acesso à formação continuada, visto que muitos professores da rede pública não dispunham dos recursos necessários para aprimorar suas práticas pedagógicas nesse novo formato.

A reflexão sobre esse eixo permite discutir também o papel das instituições de ensino superior e dos programas de capacitação na preparação dos docentes para desafios imprevistos, como a pandemia, e como esse aprendizado pode contribuir para aprimorar a formação futura dos profissionais da Educação Infantil.

Eixo 2. Práticas e desafios do ERE na Educação Infantil

A Educação Infantil tem como princípios fundamentais a ludicidade, a interação e o contato direto entre crianças e professores. A necessidade de adaptar esse modelo para o ensino remoto representou um dos maiores desafios pedagógicos enfrentados pelas escolas durante a pandemia.

Esse eixo busca analisar como foram estruturadas as atividades pedagógicas a distância, quais metodologias foram mais eficazes e quais barreiras impediram a efetividade do ensino remoto. Um dos aspectos centrais desse debate consistiu na dificuldade de manter o engajamento das crianças pequenas sem o ambiente escolar físico, além da limitação do uso de telas para essa faixa etária.

Outro ponto abordado nesse eixo trata-se da variação na resposta das escolas, conforme seu contexto socioeconômico. Enquanto algumas instituições privadas conseguiram implementar rapidamente soluções tecnológicas e oferecer suporte às famílias, muitas escolas públicas enfrentaram barreiras relacionadas à infraestrutura precária e à falta de acesso à internet por parte dos estudantes e professores.

Ao discutir as práticas e desafios do ensino remoto na Educação Infantil, esse eixo também propõe reflexões sobre como futuras crises podem ser enfrentadas, considerando a importância de um planejamento pedagógico que contemple diferentes realidades e possibilidades de ensino híbrido⁵.

⁵ O ensino híbrido é definido como uma metodologia que combina de forma integrada e intencional atividades presenciais e virtuais, exigindo ações pedagógicas planejadas em ambos os ambientes para sua efetividade. Diferencia-se de outras modalidades por sua interdependência estrutural, destacando o protagonismo do

Eixo 3. O ERE na Educação Infantil para os profissionais da educação e as famílias

A pandemia não apenas transformou a maneira como o ensino foi conduzido, mas também modificou profundamente a relação entre professores, famílias e discentes. Se antes a escola era vista como o principal espaço de aprendizagem e socialização das crianças, o ensino remoto transferiu grande parte dessa responsabilidade para os lares, exigindo das famílias um papel ativo na mediação das atividades escolares.

Este eixo aborda como os profissionais da educação e as famílias vivenciaram essa mudança e quais dificuldades emergiram desse novo arranjo. Enquanto professores tiveram que lidar com a adaptação de materiais e a falta de contato direto com os estudantes, os responsáveis se viram diante da necessidade de equilibrar o acompanhamento escolar com outras demandas, como trabalho e afazeres domésticos.

Outro aspecto relevante desse eixo envolve o impacto emocional da pandemia sobre esses grupos. O isolamento social, a incerteza econômica e a sobrecarga de responsabilidades afetaram tanto os educadores quanto as famílias, tornando a aprendizagem um processo ainda mais complexo.

Dessa forma, a análise dos dados sistematizada nesse eixo contribui para o entendimento das interações entre escola e família em tempos de crise e para a formulação de estratégias que possam fortalecer essa parceria no futuro, garantindo suporte adequado tanto para os profissionais da educação quanto para os responsáveis pelas crianças.

Eixo 4. Diretrizes e políticas para implementação do ERE na Educação Infantil – reflexos nas práticas docentes

A pandemia da COVID-19 exigiu respostas rápidas das autoridades educacionais para garantir a continuidade do ensino, resultando na formulação de diretrizes emergenciais e políticas públicas voltadas ao ensino remoto. No entanto, a efetividade dessas medidas variou amplamente, gerando impactos distintos nas redes de ensino e aprofundando as desigualdades educacionais.

estudante e a mediação docente. Sua singularidade reside na convergência pedagógica, não na mera mistura de recursos (Brito, 2020).

Este eixo se dedica a apresentar a análise das principais normativas estabelecidas por órgãos como o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), bem como as estratégias adotadas por estados e municípios para viabilizar o ensino remoto na Educação Infantil. Também são investigados os desafios enfrentados na implementação dessas diretrizes, incluindo a falta de infraestrutura digital, a ausência de formação específica para professores e a dificuldade de garantir equidade no acesso à educação.

Além disso, esse eixo levanta um debate sobre a necessidade de políticas públicas mais inclusivas e estruturadas, que não apenas atendam a emergências momentâneas, mas que também fortaleçam o sistema educacional a longo prazo. A análise das diretrizes permite compreender as falhas e acertos das medidas adotadas e sugerir caminhos para aprimorar a resposta do setor educacional em futuras crises.

4.2 Desafios enfrentados pela Educação Infantil no ERE em cada eixo

4.2.1 Eixo 1: Formação inicial e continuada de professores para atuação na Educação Infantil na pandemia

A formação de professores da Educação Infantil desempenha um papel fundamental na construção de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades do desenvolvimento infantil. No entanto, com a pandemia da COVID-19, esse processo foi colocado à prova, exigindo dos docentes não apenas um domínio aprofundado dos fundamentos da primeira infância, mas também a capacidade de adaptação a um modelo de ERE para o qual poucos estavam preparados.

Neste eixo, são analisados quatro artigos que tratam dos desafios enfrentados pelos professores nesse novo cenário, em estudos sobre sua formação inicial e continuada. A pesquisa explora como a pandemia evidenciou lacunas na capacitação docente, principalmente no que se refere ao uso das TDIC como ferramentas pedagógicas, a adaptação de metodologias ativas ao ambiente virtual e a necessidade de um suporte institucional mais efetivo para a formação profissional. O eixo também apresenta como as instituições de ensino e os órgãos governamentais reagiram diante dessa necessidade emergencial de qualificação dos docentes e quais foram os efeitos desse processo na prática pedagógica da Educação Infantil.

4.2.1.1 Análise de cada artigo

No texto *As Contribuições do PIBID na Formação do Professor: Relato de Experiência nas Aulas Remotas frente à Pandemia da COVID-19 em uma Escola Municipal de Boa Vista/RR*, produzido por *Ramos et al. (2022)*, é relatada a experiência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)⁶ na formação de professores durante a pandemia da COVID-19, com foco em uma escola de Educação Infantil em Boa Vista, Roraima. A pesquisa, de abordagem qualitativa, retrata os desafios enfrentados por seis bolsistas do programa no contexto das aulas remotas, evidenciando as dificuldades em manter o processo de aprendizagem em meio às adversidades impostas pela pandemia.

Desde o início, o texto destaca o impacto significativo da COVID-19 na educação, obrigando uma adaptação emergencial ao ensino remoto, para o qual muitos educadores não estavam preparados. Como afirmam Gonzalez-Doga e Doga (2020), de uma opção educacional, o ensino remoto foi transformado em uma absoluta necessidade em todo o mundo, pelos sistemas educacionais. Para eles, o ensino virtual exige um rol de habilidades muito específicas, que envolvem conhecimentos pedagógicos, tecnológicos e de conteúdo.

Nesse cenário, *Ramos et al. (2022)* relataram que o PIBID mostrou-se crucial para a formação docente, proporcionando aos bolsistas a oportunidade de explorar a prática pedagógica em situações reais e desenvolver habilidades que influenciarão o exercício da docência. No entanto, a falta de preparo tecnológico dos professores, aliada à ausência de infraestrutura adequada, como equipamentos e conexão à internet, configurou-se como um grande obstáculo à continuidade da educação.

Os resultados da pesquisa de *Ramos et al. (2022)* apontam tanto fragilidades quanto avanços. De um lado, a falta de ferramentas tecnológicas e de treinamento dificultou o trabalho dos professores, e a exclusão digital entre os discentes, escancarada pela ausência de dispositivos eletrônicos e acesso limitado à internet, comprometeu a participação ativa nas aulas. De outro, os educadores e bolsistas se empenharam em encontrar soluções criativas para manter o aprendizado, mesmo com limitações de recursos e apoio familiar. O artigo explicita a exclusão digital com a baixa participação dos estudantes, a falta de material escolar e o ambiente doméstico pouco propício ao estudo. Rodrigues (2020) destaca que uma das

⁶ O PIBID é uma política pública para a formação inicial de professores, concebido por Felício (2014) como um “terceiro espaço” formativo que articula teoria e prática de forma dialógica. Criado pelo Decreto nº 7.219/2010 e promovido pela CAPES, o programa antecipa a inserção dos licenciandos na realidade das escolas públicas, permitindo vivências que ultrapassam o estágio obrigatório tradicional. Segundo a autora, O PIBID possibilita a construção compartilhada de saberes entre universidade e escola, promovendo a valorização da profissão docente e contribuindo para a formação crítica, reflexiva e comprometida com a transformação da prática pedagógica.

esferas sociais mais afetadas durante a pandemia foi a educação, uma vez que a transição verdadeiramente satisfatória do presencial para o virtual é questionável.

Ainda assim, as bolsistas destacam o valor da experiência prática oferecida pelo PIBID, que, segundo elas, não apenas contribuiu para sua formação profissional, mas também as ajudou a refletir sobre sua escolha de carreira. Para elas, essa vivência trouxe uma compreensão mais profunda dos desafios educacionais e a convicção de que, apesar das dificuldades, elas estão se preparando para se tornarem professoras mais qualificadas (*Ramos et al., 2022*).

Apesar da visão otimista apresentada no texto, acerca da formação de novos profissionais em um cenário real e em um contexto novo como o da pandemia, questionamos até que ponto essa formação foi de fato reflexiva aos licenciandos numa perspectiva de criticidade que a educação exige. A identidade docente, embora seja influenciada significativamente pela formação inicial, também se constrói por meio das interações que os licenciandos vivenciam em outros espaços sociais, como o sindicato, o grupo de amigos, o clube, a igreja e a família (Farias *et al.*, 2011).

Considerando a realidade na qual o ERE foi implementado, com políticas muitas vezes desarticuladas e descontextualizadas, como as bolsistas foram levadas a refletir sobre o contexto para além das dificuldades imediatamente apresentadas pelos professores e famílias? Em que profundidade foram pensados os contextos e a possibilidade de atuação dos docentes — em formação ou já atuantes — em uma etapa de ensino que exige encontros e interações presenciais, impossíveis nesse cenário? De que maneira as bolsistas foram ensejadas a presenciar, para além da reinvenção dos professores no cenário pandêmico, as construções feitas pelas crianças e seu desenvolvimento, integralmente, em todos os aspectos?

Para Connell (2010), o trabalho da docência é complexo e envolve um fluxo de emoções — tédio, medo, alegria, esperança, simpatia, entusiasmo, etc. — tanto dos professores quanto dos educandos, para interpretação conjunta de mundo. No ensino remoto, essa interação se torna questionável, principalmente na Educação Infantil. O trabalho do professor, para além de aspectos didáticos específicos, envolve também a elaboração da proposta pedagógica e o currículo da instituição, a participação das recreações orientadas, estar em contato com os responsáveis e a comunidade, desenvolver ações de cuidado aliados ao educar (Gama; Terrazzan, 2012), que são difíceis de serem aprendidos pelo licenciando em um contexto pandêmico.

Compreendemos as possíveis contribuições de uma formação que abarque os desafios postos pela pandemia, mas a profundidade da compreensão da educação na formação de novos docentes se torna questionável nesse contexto de trabalho superficializado, como foi o ERE. Nessa conjuntura, para além da perspectiva positiva sobre a construção da docência frente a novos desafios, cabe refletir a efetividade do ensino remoto, não apenas na formação desses profissionais, como na etapa da Educação Infantil em si (Tondin et. al, 2024).

Patto (2013) afirma que a valorização da racionalidade instrumental, em nome de um suposto progresso, obscurece as relações de poder existentes em sociedades desiguais, desconsiderando a produção histórica dessas injustiças que afetam a qualidade de ensino dos discentes e mantendo as coisas como são. Como afirma Tondin *et al.* (2024, p. 11),

Os posicionamentos em defesa do ensino remoto são visivelmente evolucionistas, pois concebem o processo histórico como uma sucessão linear, natural, de estágios sucessivos. Por isso, quem o defende de forma arbitrária o faz sob a égide de que estamos inscritos no estágio científico da racionalidade humana e, portanto, do progresso.

Com relação à temática da exclusão digital, o texto de **Ramos et al. (2022)** aponta para a falta de acesso a tecnologias adequadas, a dificuldade de conectividade e o impacto da ausência de apoio familiar no processo de ensino remoto. A desigualdade de recursos, tanto para estudantes quanto para professores, é destacada como um fator que exacerba a exclusão digital, refletindo-se na falta de engajamento dos discentes e na dificuldade de implementação de estratégias pedagógicas que contemplem a realidade tecnológica.

O estudo não apresenta, porém, uma contextualização mais profunda das causas sociais e econômicas que geram essa forma de exclusão. Não há uma diferenciação dos efeitos da exclusão digital em grupos mais vulneráveis, como crianças de classes sociais mais baixas ou com deficiências, e tampouco são sugeridas soluções práticas para mitigar esse problema.

Apesar disso, o texto reconhece a realidade da exclusão digital e a enfrenta com uma postura positiva, sobre a qual refletimos. Destaca o esforço dos professores e bolsistas em continuar o processo de aprendizagem, a colaboração entre educadores e famílias e a adaptação às tecnologias digitais como elementos importantes para combater a exclusão digital. A inserção de atividades lúdicas e o engajamento das crianças, mesmo em meio às adversidades, são apontados por **Ramos et al. (2022)** como tentativas de tornar o aprendizado mais acessível e interessante.

Além desses esforços, a inclusão digital exige uma abordagem mais profunda, que considere os diversos fatores que atravessam esse tipo de exclusão, para além do acesso às tecnologias digitais. Os diversos tipos de exclusão que se combinam e se ampliam, principalmente no contexto pandêmico, podem ser considerados ao se refletir sobre como efetivar a inclusão. As políticas públicas e as decisões governamentais impactam nesse processo, que exige articulação e compreensão da realidade brasileira e das necessidades de cada contexto regional (Almeida; De Paula, 2005; Lopes, 2007).

O estudo de *Ramos et al. (2022)* reforça a responsabilidade coletiva em se adaptar às novas realidades educacionais e a necessidade de uma reinvenção constante por parte dos educadores. Moronte (2020) destaca que as demandas ao professor foram muitas e bastante variadas, sem que houvesse, porém, os recursos condizentes que dessem suporte à performance de trabalho que lhes foi exigida. Tondin *et al.* (2024) refletem que a uberização do trabalho⁷, ou seja, vínculos empregatícios precários com poucas garantias ao trabalhador, também afetou os professores no ensino remoto. Os autores destacam que as decisões sobre o trabalho dos docentes foram tomadas fragmentadamente e sem a participação deles, com condições inadequadas para a atuação dos profissionais, o que resultou em um trabalho esvaziado de sentido, alienado e com exploração exacerbada.

Segundo *Ramos et al. (2022)*, apesar das adversidades enfrentadas durante o ensino remoto, as experiências proporcionadas pelo PIBID foram essenciais para a formação dos futuros educadores, permitindo-lhes superar os desafios e aprimorar suas competências profissionais em um cenário amplamente transformado. Larrosa (2002) propõe refletir sobre a educação pela experiência, na vivência da teoria, sempre em relação com a prática. A partir dessa vivência ativa e subjetiva, o sujeito se abre para o desconhecido e pode compreender sua ação pela reflexão, sem que os acontecimentos passem sem causar efeito. Larrosa (2002, p. 21) afirma:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.

⁷ A uberização do trabalho refere-se a uma forma de organização laboral marcada pela intermediação digital entre prestadores de serviço e consumidores, geralmente por meio de aplicativos. Esse modelo é caracterizado por relações precarizadas, ausência de vínculos empregatícios formais e deslocamento de responsabilidades trabalhistas para o próprio trabalhador, que assume os riscos da atividade. Embora propagandeado como flexível e autônomo, o trabalho uberizado é atravessado por controle algorítmico e instabilidade, evidenciando a fragilização dos direitos laborais diante das novas dinâmicas do capitalismo digital (Silva, 2019).

Na mesma linha de discussão acerca da formação inicial de professores, o artigo *Entre Teoria e Prática: Desafios do Estágio Curricular no Curso de Pedagogia da UFPA no Marajó em Tempos de Pandemia*, de *Matos, Caetano e Costa (2022)*, discute as adaptações realizadas durante os estágios curriculares em meio à pandemia da COVID-19. As autoras apontam que a necessidade de distanciamento social levou à reconfiguração das atividades presenciais para o formato remoto, impactando diretamente a formação de futuros professores.

O texto foca nos estágios de gestão escolar, docência no ensino fundamental e na Educação Infantil, realizados entre fevereiro e junho de 2021 no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA). Durante esse período, os estudantes enfrentaram desafios ao substituir a interação direta com o ambiente escolar por novas metodologias e ferramentas digitais, tendo como um dos principais obstáculos o acesso limitado à internet e a dificuldade no uso de plataformas virtuais.

Saviani (2020) defende que, para o ensino remoto funcionar adequadamente, são necessários alguns requisitos básicos, como o acesso de todos os estudantes ao ambiente virtual de aprendizagem por celulares, computadores e semelhantes. Além disso, para o autor, todas as residências devem ser equipadas com internet e todos os estudantes devem estar alfabetizados em sentido funcional e estrito, não podendo ser analfabetos digitais. Com base em relatos como o do texto de *Matos, Caetano e Costa (2022)*, percebemos que essa realidade continua longe e que, portanto, o ensino remoto ofertado para os licenciandos foi executado de maneiras controversas.

Saviani (2020) sustenta que a educação, por sua natureza, necessita de presença. Como atividade que implica uma produção que não é material, na qual o produto não pode ser separável do ato de produzi-lo, a educação é constituída, para o autor, como relação interpessoal que implica a presença de ambos os agentes educativos (professor e educando). Para ele, a socialização com as discussões de diferentes pontos de vista, os debates, as diferentes realidades colocadas em relação, os aprendizados simultaneamente construídos, pelo contato, são impossibilitadas no ensino remoto.

A proposta pedagógica discutida no texto de *Matos, Caetano e Costa (2022)* sugere que a formação docente deve ir além da teoria, incentivando os estudantes a compreenderem a realidade escolar, tanto no ambiente físico quanto no virtual. Dessa forma, o estágio é visto como uma oportunidade de integrar teoria e prática, oferecendo uma formação mais crítica e alinhada às demandas contemporâneas. Além disso, as autoras destacam a importância de

uma pedagogia inclusiva e diversificada, exemplificada por projetos que abordam temas como a Educação Ambiental, refletindo o compromisso com a cidadania e a sustentabilidade, especialmente no contexto da Amazônia.

O texto também discute sobre a identidade docente em tempos de crise e transformação. Para **Matos, Caetano e Costa (2022)**, entender e aceitar as mudanças impostas pela pandemia é fundamental para os futuros educadores adaptarem suas práticas e se preparem para os desafios contemporâneos. Elas concluem que, mesmo em condições adversas, os estágios devem continuar a ser experiências enriquecedoras e integrativas, fornecendo uma base sólida para uma formação mais crítica e envolvente, com um olhar atento e adaptável ao contexto educacional.

De fato, assim como no artigo anterior (As Contribuições do PIBID na Formação do Professor: Relato de Experiência nas Aulas Remotas frente à Pandemia da COVID-19 em uma Escola Municipal de Boa Vista/RR), compreendemos a necessidade de formação para os diversos contextos, incluindo o pandêmico. Há, porém, a necessidade de se refletir sobre como essa formação se deu de maneira verdadeiramente crítica e reflexiva para os estudantes que vivenciaram essa realidade. Os licenciandos se formaram nela e, em alguns casos, para atuar nela, sem que essa realidade tivesse sido planejada, sendo, portanto, executada a qualquer custo (Tondin *et al.* 2024).

Nessa perspectiva, como essa formação pode ter sido mais crítica e alinhada às demandas contemporâneas? Quais são as verdadeiras demandas para a educação: o desenvolvimento integral das crianças e uma educação de qualidade, ou a continuidade a qualquer custo em prol de um “progresso” pensado superficialmente e definido pelo tempo do adulto? Oliveira (2013) afirma existir forças padronizadoras que, na contemporaneidade, buscam universalizar e homogeneizar conhecimentos e experiências das crianças, como consequência da economia globalizada.

Tondin *et al.* (2024) chamam a atenção para o fato de que a demanda pela continuidade do ensino na Educação Infantil pela pressão social e política é, acima de tudo, inadequada, e que o ano escolar não precisa, obrigatoriamente, coincidir com o ano civil. Sendo assim, como destacam Tondin *et al.* (2024, p. 14), “o ensino remoto mitigou ou até extinguiu as possibilidades de construção de autonomia e consciência das(os) estudantes e professoras(es) de seus papéis sociais na transformação da realidade”.

Com relação à exclusão digital, ela é tratada no texto de **Matos, Caetano e Costa (2022)** ao discutir as dificuldades enfrentadas pelos estagiários no contexto da pandemia. O

acesso limitado à internet e as dificuldades em utilizar plataformas digitais foram citados como desafios que impactaram diretamente a prática pedagógica. Essas barreiras revelam uma realidade que afetou tanto os estudantes quanto suas famílias, que muitas vezes não possuem os recursos tecnológicos ou habilidades necessárias para apoiar o processo de aprendizagem remoto. O artigo também menciona que muitos responsáveis enfrentam dificuldades com leitura e escrita, o que agrava ainda mais a situação, evidenciando uma camada dupla de exclusão.

Mesmo tratando da exclusão digital, a análise das dificuldades relacionadas ao uso de plataformas digitais e ao acesso à tecnologia não explora com profundidade o impacto dessas questões no aprendizado. Também não há sugestões claras de soluções ou iniciativas para mitigar a exclusão digital. Apesar disso, a análise do contexto local do Marajó permite entender como o ERE foi desenvolvido de maneira particular nessa região, reforçando a necessidade de abordar problemas específicos da localidade, promovendo uma discussão sobre a importância do fortalecimento da educação em regiões com menos acesso a recursos digitais.

Em suma, *Matos, Caetano e Costa (2022)* oferecem uma reflexão sobre os desafios e as adaptações necessárias durante a realização de estágios curriculares em tempos de pandemia, ressaltando a importância de integrar teoria e prática e de considerar a exclusão digital como uma barreira significativa no processo de formação docente. Ao mesmo tempo, procura apontar caminhos para superar essas dificuldades, na tentativa de uma formação mais crítica, adaptável e inclusiva.

No mesmo caminho da discussão de formação inicial de professores, *Haviaras (2021)*, no artigo *Reflexões a Partir da Experiência de uma Disciplina Ministrada de Forma Remota*, apresenta um estudo de caso sobre a experiência do ensino remoto na disciplina de Estágio em Docência na Educação Infantil, oferecida pela Universidade Federal do Paraná durante o primeiro semestre de 2020, no contexto da pandemia de COVID-19. A disciplina foi estruturada com atividades realizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da UFPR. O texto descreve que os estudantes tiveram acesso a conteúdos teóricos e reflexões sobre a prática educativa na Educação Infantil em tempos de pandemia, observaram a prática remota de profissionais nos Centros Municipais de Educação Infantil — CMEI, e propuseram práticas para as turmas de Educação Infantil.

Segundo o artigo, a professora responsável acompanhou os estudantes, incentivando sua participação ativa e esclarecendo dúvidas ao longo do semestre. Ao final da disciplina, os

estudantes responderam a um questionário que revelou percepções positivas quanto aos materiais didáticos utilizados e aos pontos positivos do ensino remoto. No entanto, muitos destacaram a importância do contato físico com as crianças para uma compreensão mais profunda da prática pedagógica.

Mais uma vez, questionamos essas percepções positivas e a suposta eficácia do ensino remoto. Mesmo com intencionalidade na formação dos profissionais e tentativas de mitigar os efeitos negativos das experiências desse ensino, a realidade de negligência da Educação Infantil enquanto etapa que exige encontros não pode ser ignorada. Isso não significa que todas as construções feitas pelos estudantes de licenciatura para a atuação na Educação Infantil foram negativas. O que se questiona é a falta de reflexões relacionadas à inadequação do ensino remoto para crianças e a percepção atropelada que se tem dessa etapa de ensino, durante a pandemia (Tondin *et al.*, 2024).

Apesar de a abordagem positiva acerca da disciplina ministrada, o texto de **Havilaras (2021)** também traça paralelos entre a Educação a Distância - EaD, em sua intencionalidade, e o ensino remoto em seu caráter emergencial - que implicou em ações aligeiradas e tomadas de decisão, muitas vezes por docentes despreparados para estruturar um ensino contextualizado. A autora enfatiza a complexidade de se produzir materiais para o ensino remoto, ressaltando a necessidade de equipes multidisciplinares qualificadas. Além disso, reforça que a pedagogia nessa modalidade de ensino precisa ser dialógica, para evitar o sentimento de isolamento dos estudantes durante o processo de aprendizagem.

Havilaras (2021) defende a continuidade de reflexões sobre o ensino remoto e sugere que futuras pesquisas sejam realizadas para aprimorar as práticas pedagógicas em disciplinas semelhantes. A temática da exclusão digital é abordada no texto a partir dos desafios enfrentados pelos estudantes durante o ensino remoto, especialmente no que diz respeito à falta de infraestrutura básica, como acesso à internet e computadores. A autora destaca que a pandemia exacerbou desigualdades sociais no Brasil, com muitos estudantes, sobretudo das classes D e E, enfrentando dificuldades significativas para acessar os recursos necessários à aprendizagem online. O estudo revela que, antes mesmo da pandemia, já havia problemas estruturais de acesso à tecnologia, que se agravaram no contexto da crise sanitária.

Havilaras (2021) também destaca a falta de preparação dos professores para o ensino remoto, apontando a necessidade de formação para o uso pedagógico de tecnologias digitais. O artigo aborda que a exclusão digital, portanto, não se restringe apenas ao acesso à

tecnologia pelos estudantes, mas também à capacitação dos docentes, impactando diretamente a qualidade da educação e a participação efetiva dos estudantes no processo de aprendizagem.

Outro ponto discutido pela autora é a dificuldade que alguns estudantes tiveram em participar das atividades da disciplina de Estágio em Docência, seja pela falta de domínio das ferramentas tecnológicas, seja pela dificuldade em conciliar as demandas do ensino remoto com a vida pessoal. Esse aspecto reforça a noção de que a exclusão digital vai além da questão do acesso, afetando também a capacidade de os estudantes se integrarem e aproveitarem plenamente o processo educativo (Lopes, 2007).

O texto de *Haviaras (2021)* reconhece a desigualdade social e a relação direta entre falta de acesso a recursos tecnológicos digitais e a perpetuação dessa desigualdade, além de destacar o impacto da exclusão digital no ensino remoto, particularmente para os estudantes que enfrentaram maiores desafios de conexão e acesso. Perez-Gomez (2019) defende que, na atualidade, ser professor implica lançar mão do saber acumulado pelos seres humanos para ensinar o outro a construir sua subjetividade e autonomia. Por essa razão, para o autor, o professor deve estar constantemente atento ao processo de aprendizagem de seus estudantes, para que eles consigam construir um pensamento autodirigido, crítico, capaz de lidar com problemas pela dúvida e investigação.

O educando precisa saber selecionar informações e se comunicar com o outro virtualmente — mantendo o anonimato se necessário e a privacidade. O professor pode, portanto, possibilitar o engajamento dos educandos e a construção de relações colaborativas (Perez-Gomez, 2019). Acreditamos que trabalhar com licenciandos no ensino remoto, sob essa perspectiva de construção de uma educação digital reflexiva e consciente, pode ser interessante para a formação de profissionais mais qualificados para atuar na educação, em quaisquer tempos em que estiverem inscritos.

O artigo *Formação Continuada de Professores/as da Educação Infantil num Contexto Pandêmico: Reflexões Freirianas*, de Cruz, Coelho e Menezes (2021), segue esse caminho de pensamento ao abordar a formação continuada de professores da Educação Infantil durante a pandemia da COVID-19. As autoras, vinculadas à Universidade Estadual de Santa Cruz, exploram os efeitos da transição para o ensino remoto sobre a formação e a prática profissional dos educadores. Segundo elas, a pandemia impôs uma série de desafios, como o aumento de custos com tecnologia e internet, além de sentimentos de insegurança, impotência e exaustão entre os pós-graduandos.

Andrade, Negrão e Vilaça (2021) ressaltam que, de uma hora para outra, os professores tiveram que utilizar aplicativos e ferramentas virtuais para continuar o ano letivo de maneira abrupta e sem planejamentos consistentes, sem formação específica aprofundada. Para as autoras do artigo analisado (*Cruz, Coelho, Menezes, 2021*), no entanto, o cenário também abriu oportunidades para o desenvolvimento da criatividade e o aprendizado de novas habilidades em um ambiente doméstico.

O estudo de *Cruz, Coelho e Menezes (2021)*, de caráter qualitativo, contou com 26 participantes - grupo de pós-graduandos/as em Especialização em Educação Infantil, de uma universidade pública do sul da Bahia - que responderam a um questionário. Os resultados revelaram uma diversidade de percepções sobre a formação continuada em tempos de crise. Embora houvesse desafios, muitos relataram crescimento pessoal e aprendizado significativo. O artigo enfatiza a importância das reflexões freirianas, que valorizam o diálogo, a crítica e a conscientização, propondo que esses elementos possam transformar as práticas educativas, mesmo em um contexto de distanciamento social.

Cruz, Coelho e Menezes (2021) discutem o distanciamento social como algo negativo, mas também como uma oportunidade de exercício da criatividade. Os pós-graduandos participantes da pesquisa delas destacaram o valor das relações interpessoais e a importância de cuidar do bem-estar psicológico durante a formação. Embora o ensino tenha sido predominantemente remoto, a maioria dos participantes avaliou a experiência positivamente, no sentido da importância de perseverar em momentos difíceis, manter o foco na educação e se adaptar às novas circunstâncias.

Inferimos que a avaliação positiva do processo se deu em função de um suporte teórico e prático, aplicado ao contexto em questão, com perspectivas de esperança, sustentada no pensamento crítico freiriano. Há de se pensar, contudo, mesmo em uma análise esperançosa, os sentidos de uma ação pedagógica remota, na Educação Infantil. Acreditamos que Freire, com sua filosofia de educação e defesa de uma formação digital dos professores, abarca não apenas o uso das tecnologias de maneira crítica, mas também o contexto em que esse uso se dá. Pressupomos que a problematização da continuidade do ensino na Educação Infantil entra, também, nesse campo crítico defendido pelo autor.

O artigo de *Cruz, Coelho e Menezes (2021)* conclui que a formação continuada de professores na Educação Infantil deve incentivar um trabalho coletivo que envolva todos os atores do processo educativo. As autoras defendem a importância da práxis, no sentido freiriano, para a transformação educativa e social, destacando a necessidade de inovação nas

abordagens de ensino. Elas ressaltam o valor do contato humano e do diálogo, mesmo em contextos adversos, e trazem uma mensagem de esperança para um futuro educacional mais inclusivo e transformador.

A questão da exclusão digital permeia o texto de maneira direta e indireta, ao tratar das dificuldades enfrentadas pelos professores e pós-graduandos no contexto do ensino remoto. Um dos desafios foi o uso de tecnologias digitais, que incluía a dificuldade em manusear ferramentas como softwares de ensino, projetar telas e compartilhar recursos audiovisuais. Essa exclusão digital se manifesta pela desigualdade no acesso às habilidades tecnológicas necessárias para uma experiência de ensino remoto eficaz.

Outro obstáculo importante, debatido por **Cruz, Coelho e Menezes (2021)**, foi o ambiente familiar, onde o *home office* e o ensino remoto sobrecarregaram o uso da internet e dos dispositivos tecnológicos, tornando a infraestrutura doméstica um recurso disputado. Para as autoras, em lares com recursos limitados, essa sobrecarga exacerbou a exclusão digital. Além disso, muitos pós-graduandos tiveram que investir em novos equipamentos e em pacotes de internet mais rápidos, o que criou uma barreira financeira que nem todos puderam superar. Como constata Moronte (2020), no trabalho remoto, os trabalhadores arcam com os custos de energia elétrica, equipamentos e internet. Esse fato deixa nítida a exploração exacerbada e as condições precárias de trabalho, amplia a degradação e a alienação e revela que o trabalho atende puramente às demandas do capital (Navarro; Padilha, 2007).

No estudo de **Cruz, Coelho e Menezes (2021)**, a precarização do trabalho docente também foi tomada como um fator relevante. A adaptação ao ensino remoto, sem a devida formação continuada, sobrecarregou os professores, que se viram obrigados a enfrentar uma intensa jornada de trabalho sem o suporte necessário. Para as autoras, essa falta de formação compromete a qualidade do ensino e limita o acesso ao conhecimento digital. Tondin *et al.* (2024, p. 16) afirmam:

Se é inegável a importância das TICs como um dos mediadores das interações pedagógicas, não se pode aderir a elas de forma irrestrita e não reflexiva, sob pena de criarmos novas formas alienantes de educação e produção de modos de ser e de se relacionar com as tecnologias, que subjazem a subjetividades alienadas e consumistas.

O artigo de **Cruz, Coelho e Menezes (2021)** também propõe uma reflexão crítica sobre a prática educacional, indicando que a falta de uma educação que promova uma compreensão crítica das tecnologias pode resultar em uma educação bancária, em que o aprendizado é

superficial e ignora as realidades vivenciadas por muitos estudantes, perpetuando a exclusão digital.

4.2.1.2 Relação entre os artigos analisados

A análise dos artigos discutidos neste eixo evidencia que a formação docente — tanto inicial quanto continuada — foi atravessada por múltiplas contradições durante o ensino remoto emergencial (ERE). De modo geral, os artigos de Ramos et al. (2022), Matos, Caetano e Costa (2022), Haviaras (2021) e Cruz, Coelho e Menezes (2021) convergem ao reconhecer que a pandemia escancarou as lacunas da formação docente no Brasil, ao mesmo tempo em que forçou reinvenções e deslocamentos formativos. No entanto, há tensões importantes nos modos como cada estudo compreende o potencial dessas experiências formativas e os sentidos que atribuem ao ensino remoto na Educação Infantil.

Um ponto comum entre os estudos é o reconhecimento da fragilidade da formação técnica e pedagógica para o uso das tecnologias digitais como mediadoras da prática educativa. Essa limitação aparece tanto nos relatos de licenciandos em formação inicial (Ramos et al., 2022; Matos, Caetano e Costa, 2022; Haviaras, 2021) quanto nas vivências dos professores em formação continuada (Cruz, Coelho e Menezes, 2021). A exclusão digital, tanto no acesso quanto no uso crítico das tecnologias, é tratada em todos os textos como uma barreira estruturante, aprofundada pela desigualdade social e pelo despreparo institucional. Nesse sentido, há um consenso: o ERE agravou desigualdades preexistentes e expôs a falta de políticas públicas efetivas para formação docente em contextos de emergência.

No entanto, os textos se distanciam quanto ao grau de otimismo sobre os efeitos formativos dessas experiências. Enquanto Haviaras (2021) e Cruz, Coelho e Menezes (2021) identificam possibilidades de reinvenção pedagógica e crescimento profissional mesmo em meio ao caos, os textos de Ramos et al. (2022) e Matos, Caetano e Costa (2022) adotam uma perspectiva mais crítica, questionando até que ponto as experiências vividas durante a pandemia podem ser consideradas, de fato, formativas — ou se foram, antes, respostas aligeiradas a um contexto que demandava presença, vínculo e corporeidade, elementos essenciais à Educação Infantil. Essa divergência revela um debate importante: é possível haver formação docente significativa em contextos de precarização e excepcionalidade? A pandemia teria aberto brechas para uma práxis crítica ou apenas reforçado o esvaziamento da docência?

Outro ponto de articulação entre os estudos está na discussão sobre a identidade docente em formação. Todos os textos, em diferentes níveis, apontam que essa identidade se constitui em meio a experiências concretas, mas que, no caso do ERE, essas experiências foram profundamente marcadas por imprevistos, isolamento e falta de acompanhamento institucional. A atuação nos estágios curriculares, por exemplo, sem o contato direto com as crianças, questiona a própria essência da formação para a Educação Infantil, como denunciam Matos, Caetano e Costa (2022) e Haviaras (2021). Já Cruz, Coelho e Menezes (2021), ao dialogarem com Paulo Freire, reforçam a importância do diálogo e da criticidade mesmo em contextos adversos — mas sem negar os limites impostos pela precarização do trabalho docente.

Por fim, os quatro artigos analisados demonstram que a pandemia revelou mais do que uma urgência tecnológica: ela colocou em xeque o modelo formativo vigente. A falta de articulação entre teoria e prática, a desvalorização da Educação Infantil nas políticas emergenciais e a ausência de um projeto nacional consistente para formação de professores evidenciam uma crise mais profunda. O ensino remoto, nessas condições, não se mostrou um meio para garantir a continuidade da formação, mas um espelho das desigualdades e das tensões que atravessam o fazer docente.

Compreender essas tensões é fundamental para o debate que se segue. Afinal, se a formação foi marcada por imprevistos e desigualdades, quais foram os reflexos disso nas práticas pedagógicas realizadas com as crianças? O próximo eixo mergulha justamente nas estratégias, limites e desafios enfrentados pelas educadoras da Educação Infantil para manter os vínculos e o processo de aprendizagem durante o ERE — e nos convida a pensar o quão possível (ou não) foi ensinar e cuidar a distância.

4.2.2 Eixo 2: Práticas e desafios do ERE na Educação Infantil

O ERE representou um grande desafio para a Educação Infantil, uma vez que o processo de aprendizagem nessa etapa está intrinsecamente ligado à interação social, à ludicidade e à construção do conhecimento por meio da experiência concreta. A transposição desse modelo para o ambiente virtual exigiu a reformulação de práticas pedagógicas, muitas vezes sem uma base sólida de referência e sem um planejamento prévio adequado.

Com base na análise dos resultados de quatro artigos científicos, procuramos expor nesse eixo sobre as práticas adotadas pelas escolas e professores para tentar viabilizar o ensino remoto, considerando a necessidade de manter o vínculo afetivo com as crianças, a

importância das brincadeiras como elemento central do aprendizado e as estratégias utilizadas para engajar os pequenos e suas famílias. A análise considera, ainda, a variação dessas práticas conforme o contexto socioeconômico das escolas, uma vez que muitas instituições de ensino público enfrentaram dificuldades para garantir o acesso às atividades remotas.

Ademais, são abordadas as dificuldades pedagógicas encontradas pelos professores na adaptação de conteúdos para um formato digital, a falta de recursos tecnológicos adequados em muitas famílias e a dificuldade de garantir a participação ativa das crianças em atividades à distância. Neste eixo também discutimos as implicações desse modelo de ensino para o desenvolvimento infantil.

4.2.2.1 Análise de cada artigo

O artigo *O Ensino Remoto Emergencial em Tempos de Pandemia no Amazonas*, escrito por *Negrão et al. (2022)*, explora as profundas transformações ocorridas na educação durante a pandemia de COVID-19, com foco nas escolas (da Educação Infantil ao Ensino Médio) e universidades públicas do estado do Amazonas. A pesquisa, realizada com 46 professores, revelou diversas dificuldades enfrentadas no ensino remoto, como a falta de formação continuada em ferramentas digitais, a precariedade da conexão à internet e o aprendizado superficial dos estudantes. Além disso, o artigo destaca que o ERE exacerbou desigualdades sociais já existentes, prejudicando principalmente os estudantes de escolas públicas, os quais muitas vezes não possuíam acesso a equipamentos adequados ou uma conexão de internet de qualidade.

Segundo Tondin *et al. (2024)*, o ensino remoto desconsiderou a heterogeneidade econômica, social e cultural da sociedade e de grupos diversos, especialmente dos quilombolas, indígenas, pescadores, ribeirinhos, agricultores familiares, assentados e acampados. Os autores destacam que as desigualdades são perpassadas pela intensa desigualdade racial no acesso, permanência e conclusão das etapas de ensino.

Nesse cenário de desigualdades diversas e profundas, se escancara a mercantilização da educação, ou seja, a transformação desse direito em uma mercadoria ou serviço que em prol da lucratividade, reduzindo a escola a questões administrativas e técnicas em detrimento aos aspectos pedagógicos, sociais e éticos (Avelar, 2019). Essa mercantilização acentua as disparidades entre o ensino público e o privado, tendo reflexos negativos nas camadas mais desfavorecidas da sociedade (Tondin *et al.*, 2024).

O estudo de *Negrão et al. (2022)* adotou uma abordagem qualitativa e exploratória, utilizando questionários para coletar dados sobre as experiências dos docentes. Os resultados mostraram que muitos professores enfrentaram níveis elevados de estresse, com a pressão de estarem disponíveis fora do horário de trabalho e a sobrecarga causada pela adaptação ao uso excessivo das tecnologias digitais, especialmente na Educação Infantil.

A transposição das práticas escolares e educativas para o ambiente doméstico, em consonância com as fragilidades já existentes na realidade educacional brasileira, se tornaram insustentáveis no contexto de diversidades presentes nas escolas públicas brasileiras. O período pandêmico revisitou contradições — resultadas pela desigualdade estrutural e pela marginalização política, social e histórica da sociedade e da educação — na efetivação das atividades escolares, gerando a objetificação dos educadores (Martins *et al.*, 2021).

No artigo de *Negrão et al. (2022)*, as professoras da Educação Infantil relataram um cenário de acúmulo de atividades, preenchimento de formulários, controle de participação das famílias por meio de registros audiovisuais e necessidade de constante mudanças nos planejamentos. Esses fatores contribuíram para um sentimento de exaustão generalizado entre os docentes. Martins *et al.* (2021, p. 268) questionam a necessidade de produtividade em um contexto tão sensível e complexo, com tantas perdas e anseios como o da pandemia. Para eles,

[...] essa demanda de sustentar a educação em tempos adversos, a despeito da não garantia das condições mínimas e favoráveis de trabalho, atrelada às novas inscrições que o ensino virtual enuncia no fazer educador, sem uma reflexão da prática que dialeticamente a produza, trouxeram efeitos danosos para a saúde mental dos educadores, são ecos corporificados de sujeitos que solicitam constantemente escuta de suas dores.

O ensino remoto tornou os educadores cada vez mais reféns de uma lógica de produção forçada pelo sistema capitalista. Nesse cenário estruturalmente consolidado, reproduzido de maneira impotente pelos professores, o docente se vê imposto a trabalhar pelo maior tempo e sob o ritmo mais acelerado possível, para suprir as demandas do trabalho que lhe é exigido e constantemente regulado. Martins *et al.* (2021, p. 267) reforçam:

Nesse contexto, não podemos falar que o caráter regulador das políticas públicas foi de certo modo apagado, pois nos discursos dos professores notamos que as mesmas continuam a regular e intensificar seu fazer na pandemia, de forma a se manterem como estratégias vigentes e que atuam de forma continuamente incisiva, por meio do que nomeamos como a máxima de que “a educação não pode parar”. O que se destaca é que, nesta conjuntura, não houve qualquer tipo de assessoramento, capacitação ou preocupação sobre como está sendo para os professores manter o calendário escolar e os cronogramas curriculares. O caráter regulador das políticas

públicas de educação se manteve, com a constante pressão por manter as atividades curriculares, no entanto as políticas públicas de assistência são pontos velados, esquecidos ou de certo modo negados.

O texto de *Negrão et al. (2022)* faz ainda uma crítica à meritocracia implícita no uso do ensino remoto, que muitas vezes não considera as diferentes realidades socioeconômicas dos estudantes, privilegiando alguns em detrimento a outros. Tondin *et al.* (2024) asseveram que o ensino remoto aconteceu quando o país estava sob governo de orientação ideológica e política neofascista, que era desfavorável a políticas sociais democráticas, atacava as instituições educacionais e a ciência e defendia valores individualistas relacionados ao empreendedorismo e à meritocracia — eximindo o sistema educacional e deixando a cargo do sujeito a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso escolar. Isso se relaciona com a necessidade de produção a qualquer custo explicitada por Oliveira e Pereira Junior (2020), que discorrem sobre a preocupação dos gestores públicos com as pressões impostas pelas formas de regulação da educação do país, exacerbadamente dependente de avaliações externas como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Outro ponto importante abordado por *Negrão et al. (2022)* é a diversidade das realidades educacionais no Amazonas, que se revelou uma dificuldade significativa para o aprendizado no novo modelo de ensino. A falta de recursos tecnológicos adequados e a carência de infraestrutura, tanto para discentes quanto para professores, foram citadas como fatores que aprofundaram a exclusão digital. Os autores concluíram que o cenário educacional pós-pandemia evidencia a necessidade urgente de investimentos em tecnologia e na formação docente, além de sugerir que a experiência vivida pode servir de suporte para futuras melhorias na educação a distância, com um currículo mais adaptado às novas realidades.

O Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor - IDEC (2022), em um estudo sobre o acesso à internet na região Norte, destaca que essa é a maior macrorregião do Brasil, com mais de 45% do território do país, com uma extensa área preenchida pelo bioma amazônico, com áreas alagadas e densas florestas. Essas características geográficas contribuem para compreender — em conjunto com aspectos políticos, econômicos e sociais — o cenário dificultoso no acesso à internet. Segundo o IDEC (2022), a cobertura limitada de internet, os preços exorbitantes e a baixa qualidade da conexão são as características primordiais do acesso à internet no Norte.

A região enfrenta desigualdades regionais alimentadas pelas políticas nacionais de industrialização historicamente construídas, vastas e inóspitas distâncias e falta de infraestrutura. A isso acrescenta-se o desinteresse de grandes e necessários investimentos por

parte do setor privado — em função da “desvantagem” no sentido de custo-benefício — e à negligência das políticas públicas, afetando a provisão de serviços de telecomunicação no Norte. O IDEC (2022) faz ainda um recorte racial e de gênero ao afirmar que as condições de conectividade das mulheres nessa região, em especial as negras, é prejudicado, aspecto crítico que se soma à sobrecarga de serviços (domésticos e profissionais).

Esses fatores são relevantes para se pensar tanto os desafios para universalizar o acesso à internet no Norte, quanto à docência na Educação Infantil, considerando que a presença das mulheres é preponderante nessa etapa da Educação Básica. Sobre essa questão, Pessoa, Moura e Farias (2021) afirmam que a docência é uma profissão intimamente relacionada com a inclusão da mulher no mercado de trabalho, sendo a que foi rapidamente associada à figura feminina.

Mesmo inicialmente não tendo sido pensada como carreira adequada para as mulheres, foi a que as deu oportunidade de exercício laboral. Isso ocorreu pela possibilidade de conciliar a profissão com as atividades domésticas e de garantir mão de obra para a educação primária (área de pouco interesse masculino) e fortemente associada ao feminino. A exigência profissional, especialmente com crianças pequenas, de figuras que não procurassem como motivação para o ofício, o salário, e que fossem comprometidas com o cuidado e a disciplinarização das crianças, alimentaram o estereótipo feminino de uma suposta vocação natural nas relações afetivas e de cuidado. Essa relação historicamente construída da mulher com a docência, ecoa ainda nas análises acerca dessa profissão, mantendo as reflexões em tempos de pandemia (Pessoa; Moura; Farias, 2021).

O texto de *Negrão et al. (2022)* reforça que a pandemia revelou as desigualdades sociais e a falta de acesso às tecnologias digitais, especialmente no contexto do Amazonas. A exclusão digital manifestou-se de várias formas, segundo os autores. Primeiramente, ficou evidente que estudantes com suporte tecnológico prévio conseguiram se adaptar com mais facilidade ao ensino remoto, enquanto estudantes de instituições públicas, frequentemente sem equipamentos ou internet de qualidade, enfrentaram grandes dificuldades. Em segundo lugar, *Negrão et al. (2022)* mencionam que muitos professores tiveram que se adaptar rapidamente às novas formas de ensino, sem receberem a formação necessária para utilizar as ferramentas digitais eficazmente, o que impactou diretamente a qualidade do ensino e dificultou o engajamento dos estudantes.

Sobre o primeiro ponto, Souza (2022) nos ajuda a pensar a posse e o uso das tecnologias a partir da perspectiva do capital tecnológico, que conversa com o que diz

Bourdieu sobre capital cultural. Segundo o autor, o capital tecnológico envolve tanto a posse de artefatos tecnológicos quanto o arcabouço de conhecimentos e experiências — com diferentes tecnologias — construídos de forma prática durante a socialização. O conceito abrange, portanto, aspectos culturais, econômicos, educacionais e sociais dos chamados agentes de domínio. Esse capital inclui, dessa maneira, um complexo de habilidades que diferenciam os sujeitos, capacitando-os a competir em diferentes espaços da sociedade.

Nesse sentido, podemos pensar que os estudantes que já possuíam suporte tecnológico e, portanto, se adaptaram mais facilmente ao ensino remoto, puderam construir, pela prática e pela socialização, um capital tecnológico que os distinguiu daqueles que não tinham acesso a esses artefatos em função de uma disparidade de condições sociais e econômicas.

Com relação ao segundo ponto, Oliveira e Pereira Junior (2020) reforçam que, até o momento em que as atividades remotas foram exigidas, não havia nenhum tipo de planejamento por parte das redes de ensino para lidar com essa situação. Apesar de as políticas previamente implementadas no setor da educação brasileira, o direito pleno à educação equitativa, universalizada e de qualidade ainda é uma dívida a ser paga, uma vez que o Brasil é um país com extrema desigualdade e com baixa escolaridade da população.

Isso se reflete no tipo de assistência oferecida nas diferentes redes de ensino. Na época da pesquisa de Oliveira e Pereira Junior (2020), os professores da rede municipal estavam na situação mais desfavorecida com relação ao suporte material e tecnológico recebido para o ensino remoto, principalmente os da região Norte, sendo a formação para lidar com as tecnologias digitais um dos fatores apontados para o aumento da carga horária de trabalho.

O artigo de *Negrão et al. (2022)* destaca a ausência de investimentos em formação contínua e em infraestrutura tecnológica, tanto para professores quanto para estudantes, o que comprometeu a inclusão digital. O impacto na educação especial também é enfatizado, com estudantes enfrentando processos educativos excludentes e inacessíveis, agravados pela falta de práticas pedagógicas inclusivas e tecnologia adaptada. A necessidade de repensar o papel das tecnologias no processo educacional é outro ponto discutido, sugerindo que elas devem ser vistas como coparticipantes no ensino e não apenas como ferramentas complementares. Entretanto, a análise do texto deixa de lado uma visão clara sobre como promover a inclusão digital nas escolas, considerando as especificidades da região amazônica.

Em suma, *Negrão et al. (2022)* reconhecem que a exclusão digital não é um fenômeno novo, mas algo já presente antes da pandemia, contextualizando a situação educacional no Amazonas. Além disso, o artigo destaca o impacto negativo que essa exclusão teve sobre a

continuidade das atividades escolares, evidenciando as dificuldades enfrentadas por professores e estudantes devido à falta de acesso à internet de qualidade. Os autores reconhecem as diferentes realidades socioeconômicas e as dificuldades emergentes no ensino remoto, reforçando a importância da formação contínua de professores para o uso de tecnologias digitais no ensino. O texto faz um chamado para ações concretas, apontando a necessidade de investimentos em infraestrutura tecnológica e capacitação docente para promover a inclusão digital e melhorar o ensino no futuro.

Já o artigo *Estamos em Casa!: Narrativas do Cotidiano Remoto da Educação Infantil em Tempo de Pandemia*, de *Castro, Vasconcelos e Alves (2020)*, explora as experiências da Educação Infantil no contexto remoto durante a pandemia de COVID-19, focando nas interações de crianças de 4 anos, de uma creche pública municipal de Fortaleza, em um grupo de *WhatsApp*. Os autores acreditam que, mesmo diante da crise sanitária, a educação remota, no contexto estudado, buscou assegurar o direito à educação. A metodologia qualitativa adotada no estudo baseia-se nas narrativas coletadas nesse grupo interativo, revelando como as crianças expressam sentimentos de saudade e o desejo de estar com amigos.

Os autores ressaltam a importância da escuta ativa por parte dos educadores, e de reconhecer as crianças como protagonistas do processo educacional. O artigo apresenta exemplos de práticas pedagógicas lúdicas propostas pela instituição *locus* da pesquisa, como atividades de contemplação do céu em família, brincadeira com sombras, bolhas de sabão, etc., que, segundo os autores, não só mantiveram o engajamento das crianças, mas também fortaleceram os laços entre educadores, crianças e familiares. Segundo os autores, as interações e brincadeiras, elementos centrais nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, foram adaptadas para o ambiente virtual, mantendo a conexão entre a escola e as famílias e proporcionando novas formas de aprendizado.

Cabe lembrar o que é explicitado nas DCNEI (2010, p. 26) sobre o primeiro eixo norteador da Educação Infantil: as interações. Segundo o documento, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular das instituições devem garantir experiências que “Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade”. As DCNEI (Brasil, 2010) consideram as crianças como sujeitos históricos e de direitos que, a partir de suas interações e práticas vivenciadas no cotidiano, constroem suas identidades

coletivas e pessoais, brincando, experimentando, questionando e construindo sentidos sobre a sociedade e a natureza, no ato de produção cultural.

Ainda sobre as interações, nas DCNEI (Brasil, 2010) está explicitado que as propostas pedagógicas das instituições devem garantir o cumprimento pleno de suas funções sociopolíticas e pedagógicas ao possibilitar a convivência entre crianças e entre adultos, construindo novas formas de subjetividade e sociabilidade que sejam comprometidas com a sustentabilidade, a democracia, a ludicidade e com o rompimento de relações de dominação diversas. O direito à convivência e à interação com outras crianças é apontado como um dos objetivos da proposta pedagógica, no documento.

Ora, sabemos que, durante o período de isolamento social e das atividades remotas, esse tipo de interação com os pares não foi possível em função da preservação da saúde das crianças e de suas famílias. Sendo assim, de que maneira as interações, como preconizam as diretrizes, podem ter sido adaptadas para o contexto remoto? O contato com o outro, com o diverso, com o não eu, para além dos familiares, não pôde acontecer, mas é compreendido como fundamental no desenvolvimento integral da criança, considerando que, pelas DCNEI (2010. p. 19) a Educação Infantil compreende “A indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança”.

Essa interação com outras crianças faz parte da Educação Infantil, uma vez que, de acordo com Piaget (1994), a interação social é imprescindível para o desenvolvimento da inteligência e da consciência moral. É pelo desequilíbrio que o outro provoca no sujeito, que novos conhecimentos podem ser construídos e a criança consegue romper, pela socialização, seu egocentrismo (inerente à sua estrutura cognitiva). O educador assume, nessa perspectiva, o papel de mediador entre a criança e o meio, ou seja, os objetos e os sujeitos presentes no contexto da escola.

Nesse sentido, pensar a Educação Infantil e a adaptação dos eixos norteadores das DCNEI (Brasil, 2010) para o contexto das atividades remotas se torna questionável. Todo o princípio básico da Educação Infantil fica corrompido, distorcido de sua função primordial, que considera a integralidade do sujeito e seu desenvolvimento pela relação lúdica e interativa com o mundo (que envolve tanto o meio quanto o outro). Essa relação com os pares implica o contato, o olhar, a presença, os gestos, a verbalização, a comunicação corporal e oral. Sem a possibilidade concreta de presenciar as expressões diversas do outro, e de também se expressar nesse contexto, não há verdadeira interação no sentido pleno. Remotamente, isso se torna impossível para bebês e crianças muito pequenas, e superficial considerando as crianças

maiores da Educação Infantil, dada as implicações da exposição às telas para essa faixa etária (Tondin *et al.*, 2024).

Isso não significa dizer que não se pode pensar a ação das escolas em tempos de isolamento social. O que questionamos é a pretensão de continuidade de ações pedagógicas nessa etapa, o desconhecimento das especificidades dela, a obrigatoriedade de cumprimento de carga horária e o entendimento de que a oferta de atividades remotamente não descaracteriza a Educação Infantil em seus princípios. Apesar disso — compreendendo e respeitando que o tempo adulto não corresponde ao tempo da criança e o calendário escolar não precisa atropelar um momento sensível como o da pandemia — a escola pode manter seus vínculos com as crianças e famílias.

Como o artigo de **Castro, Vasconcelos e Alves (2020)** aponta, a instituição procurou manter esse contato e propor atividades verdadeiramente lúdicas às crianças, o que pode ser visto como uma maneira de buscar garantir o direito das crianças à brincadeira, à saúde e à proteção, como defendem as DCNEI (2010), dentro do possível nesse cenário no qual a escola não possui controle do que ocorre no ambiente doméstico.

Compreendemos, portanto, que a tentativa de manutenção do vínculo entre a escola e as famílias é fundamental, principalmente na etapa da Educação Infantil, na qual a relação com as famílias é intensa e necessária para a continuidade da ação de cuidar e educar indissociáveis a essa etapa. Esse aspecto da descaracterização do trabalho docente também nos chama a atenção. Se a educação em sua integralidade compreende o cuidado como algo indissociável ao processo educativo, como o professor da Educação Infantil pôde exercer sua docência? Conforme afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCN (Brasil, 2013, p. 88, 89):

As práticas envolvidas nos atos de alimentar-se, tomar banho, trocar fraldas e controlar os esfíncteres, na escolha do que vestir, na atenção aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária, no âmbito da Educação Infantil, não são apenas práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos, como cumprimento do respeito à sua dignidade como pessoa humana. Elas são também práticas que respeitam e atendem ao direito da criança de apropriar-se, por meio de experiências corporais, dos modos estabelecidos culturalmente de alimentação e promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma, mediada pelas professoras e professores, que intencionalmente planejam e cuidam da organização dessas práticas.

Apesar desses desafios previamente mencionados, **Castro, Vasconcelos e Alves (2020)** salientam que, mesmo com os desafios impostos pelo distanciamento social, as tecnologias se

mostraram fundamentais na construção de um espaço educativo, com o grupo de *WhatsApp* servindo como ferramenta crucial para a manutenção das conexões entre crianças, famílias e a escola. Para os autores, o ensino remoto, embora desafiador, também abriu oportunidades para a inovação nas práticas pedagógicas, evidenciando a importância da colaboração entre todos os envolvidos.

No entanto, o artigo de **Castro, Vasconcelos e Alves (2020)** também toca, ainda que não de forma explícita, na questão da exclusão digital. Algumas crianças e famílias enfrentaram dificuldades no acesso à internet e a dispositivos tecnológicos, especialmente aquelas que viviam em condições de extrema pobreza. Essa realidade limitou a capacidade de certas crianças de se conectar com as ferramentas educativas digitais, levando as escolas a buscar alternativas, como o envio de materiais físicos, para garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Essas crianças não tiveram a mesma oportunidade das demais de manter um vínculo mais significativo com a escola, de demonstrarem seus sentimentos por áudios e de compartilharem suas atividades por fotos e vídeos. Mais uma vez, percebemos a cruel realidade da exclusão digital e o abismo ampliado entre aqueles que têm e os que não têm meios de usar as tecnologias digitais para se inserirem nos espaços sociais.

Apesar de mencionar as limitações impostas a essas crianças e suas famílias, as soluções propostas, como o envio de materiais impressos, são apresentadas limitadamente por **Castro, Vasconcelos e Alves (2020)**, pois eles não exploram outras alternativas possíveis, como programas de inclusão digital ou capacitações tecnológicas. Por outro lado, o artigo reconhece a diversidade de acesso à tecnologia digitais entre as famílias, destacando as diferenças nas condições de conexão à internet. A busca pela adaptação das práticas pedagógicas é colocada como tentativa de incluir aqueles que enfrentam barreiras ao acesso digital. Não obstante, o envio de atividades impressas não se configura, de fato, como inclusão digital, uma vez que ela envolve a garantia de acesso às tecnologias digitais e saber utilizá-las plenamente (Almeida, 2008).

Os desafios e oportunidades do ensino remoto na Educação Infantil durante a pandemia da COVID-19 são também discutidos no artigo ***O Ensino Remoto na Educação Infantil: Desafios e Possibilidades no Uso dos Recursos Tecnológicos***, de **Cunha, Ferst e Filgueira Bezerra (2021)** com foco em duas escolas municipais de Rorainópolis-RR. A pesquisa, baseada em entrevistas com seis professores e seis responsáveis, revelou que, apesar das tentativas de adaptação, o ensino remoto apresentou limitações significativas tanto para educadores quanto para as famílias.

O artigo traz que a transição para o ensino remoto exigiu grandes ajustes por parte das escolas, que buscaram minimizar os efeitos negativos do distanciamento social. As autoras acreditam, porém, que o retorno ao ensino presencial foi crucial para evitar lacunas no aprendizado das crianças. De fato, não apenas as lacunas no aprendizado (no sentido cognitivo e pedagógico) aconteceram a partir do ensino remoto, como também prejuízos funcionais, comportamentais, no bem-estar, na motricidade e na saúde mental foram observados nas crianças (NCPI, 2020; LaPOpE, 2021).

Para *Cunha, Ferst e Filgueira Bezerra (2021)*, um aspecto positivo da experiência remota foi a maior participação da família no processo educacional, uma vez que os responsáveis passaram a desempenhar um papel mais ativo no acompanhamento das atividades escolares. Inferimos, portanto, que a relação entre família e escola nas instituições estudadas pelas autoras não era bem estabelecida antes do período pandêmico. A escola e a família precisam estar em parceria para que o desenvolvimento da criança não seja afetado. Para tanto, faz-se necessária uma relação de associação e reciprocidade (Moraes, 2022).

O que acontece, muitas das vezes, é a ideia, por parte da escola e dos professores, de que a família pode ameaçar o processo educativo. Oliveira e Marinho-Araújo (2010) relatam haver, por parte de alguns professores, um desconhecimento das características das famílias atendidas ou uma imagem estereotipada e pejorativa das mesmas. A incompreensão dos diferentes arranjos familiares e a falta de comunicação com as famílias acarreta uma visão das mesmas como não parceiras. Envolver a família no processo da educação se torna, nesse sentido, uma ameaça para professores que se sentem destituídos de seu papel de docente (Costa; Souza, 2019; Oliveira; Marinho-Araújo, 2010).

Há ainda, por parte das famílias, o receio com relação às escolas no atendimento, principalmente de bebês e crianças muito pequenas, acerca do cuidado que as crianças receberão em sua ausência. A maneira unilateral pela qual as escolas abordam as famílias e os motivos (reclamações, relatos de comportamentos indesejados, reuniões para resolução de conflitos) podem contribuir também para essa relação estranhada entre essas instituições (Oliveira; Marinho-Araújo, 2010).

Costa e Souza (2019) relatam ainda que, para algumas famílias, as creches e pré-escolas ainda possuem um caráter de assistência, um local para deixar os filhos enquanto trabalham, sem que percebam a função educativa da escola. Os entraves para uma relação fluida e consolidada entre a escola e a família são muitos, porém esse é um relacionamento necessário ao desenvolvimento da criança. A escola deve complementar a ação da família,

assim como preconiza a LDB (Brasil, 1996), para o desenvolvimento integral da criança, garantindo a comunicação transparente e a participação ativa das famílias no contexto da escola.

O estudo de *Cunha, Ferst e Filgueira Bezerra (2021)* também destacou a diferença nas interações entre professor-estudante e responsáveis-criança, com variações no ambiente e na atenção dispensada às crianças. Para as autoras, as plataformas digitais, que se tornaram frequentes no cotidiano das crianças, auxiliaram no desenvolvimento de habilidades e competências, alinhadas às Diretrizes Curriculares Nacionais, que promovem a integração das mídias nas práticas pedagógicas, especialmente em atividades baseadas em brincadeiras e interações.

Segundo elas, a necessidade de abordagem de mídias e tecnologias na Educação Infantil traz oportunidades de inclusão e práticas contextualizadas, considerando o interesse infantil pelos dispositivos tecnológicos e a familiaridade das crianças com os recursos tecnológicos e midiáticos. Para as autoras, a televisão e o celular, por exemplo, são recursos para “absorção” e “apropriação” de conteúdos, além de proporcionar “momentos de lazer”. Os desenhos animados e as músicas infantis são apontados como exemplos de possibilidade de ampliação do imaginário e de aprender a refletir, em uma prática pedagógica “menos tradicional”.

Problematizamos aqui o conceito de educação adotada pelas autoras ao pensar as tecnologias como ferramentas de absorção de conteúdos, em função da afinidade apresentada pelas crianças por desenhos, jogos e conteúdos exibidos por televisões e celulares. Nos parece transmissivo e pouco reflexivo utilizar as tecnologias digitais dessa maneira, com desenhos animados e vídeos prontos, para “auxílio” do processo educativo. Que tipo de educação está sendo proporcionada nesse contexto? De que maneira trazer conteúdos prontos pode contribuir, de fato, para o desenvolvimento da criatividade das crianças?

Que os dispositivos tecnológicos sejam chamativos para as crianças e estejam presentes em seu cotidiano não deve significar reproduzir conteúdos ou utilizá-los sem criticidade (Oliveira; Corrêa; Morés, 2020). As tecnologias digitais podem ser utilizadas, por exemplo, na produção de artes e vídeos pelas crianças, em ferramentas de edição e desenho digital, sem que haja uma mera reprodução de conteúdos. Pensar em “absorção” de informações traz a ideia de que a criança é passiva no processo de aprendizagem e contradiz o que recomenda o RCNEI (Brasil, 1998) acerca da ação da criança sobre o meio em seu processo de compreensão e construção de conhecimento sobre si e o mundo.

Como afirmam Moreira e Schlemmer (2020), utilizar de maneira pouco ou não reflexiva as tecnologias digitais não traduz, necessariamente, uma escola menos tradicional. A reprodução de uma concepção empirista e de uma educação bancária pode acontecer, mesmo diante da modernização do ensino e do uso das tecnologias. A utilização por si só dessas ferramentas em um processo pouco crítico, que desconsidera a criança enquanto protagonista de seu processo educativo, pode ser entendido como mais uma maneira de manter a estrutura arcaica da escola, sob novas roupagens. Concordamos com Moreira e Schlemmer (2020, p. 6) ao afirmarem que “A tecnologia sozinha não muda as práticas pedagógicas, sendo que para maximizar os benefícios da inovação tecnológica, principalmente os que se referem às TD, importa alterar a forma como se pensa a educação”.

O artigo de **Cunha, Ferst e Filgueira Bezerra (2021)** conclui ainda que os recursos tecnológicos podem ser utilizados para garantir a continuidade do ensino, apesar de as dificuldades encontradas. Mais uma vez, problematizamos a necessidade de continuidade do ensino a qualquer custo (Martins *et al.*, 2021). Para **Cunha, Ferst e Filgueira Bezerra (2021)**, muitos professores ainda enfrentam desafios na adaptação às novas dinâmicas educacionais, mas o uso de smartphones e aplicativos, como o *WhatsApp*, mostrou-se uma alternativa viável para a comunicação entre escolas e famílias.

Segundo as autoras, a colaboração entre escolas, professores e famílias é essencial para atender às necessidades educacionais das crianças nesse cenário. Considerando que em muitos casos as famílias não se sentiram preparadas para assumir esse papel educativo das crianças, por não terem essa formação, e os professores não estavam preparados para a educação remota, como apontado nos artigos analisados previamente, como as necessidades educacionais das crianças puderam ser atendidas?

As entrevistas relatadas no texto em análise denotam que, embora enfrentem limitações como falta de dispositivos e acesso à internet de qualidade, muitos responsáveis se esforçaram para apoiar o aprendizado dos filhos. Muitos familiares relataram dificuldades em auxiliar seus filhos nas atividades escolares por diferentes motivos: falta de tempo; falta de habilidades com ferramentas digitais; analfabetismo; falta de acesso à internet e a equipamentos eletrônicos (especialmente na zona rural).

Corroborando o que apontam as autoras, o IDEC (2022) reforça as dificuldades da região Norte no acesso à internet, destacando que em partes dessa região não há provisão desse acesso e, quando há, a velocidade de conexão é instável e insuficiente, interferindo no pleno usufruto de diversos direitos pelos nortistas.

Apesar das dificuldades constatadas por **Cunha, Ferst e Filgueira Bezerra (2021)** e da relação estabelecida entre elas e as desigualdades sociais do contexto brasileiro, as autoras afirmam existir, por parte de alguns professores e famílias, uma falta de comprometimento em manter vivo o processo educativo, trazendo inferências de que: alguns responsáveis, mesmo não sabendo ler, sabem manusear celulares; mesmo as famílias de zonas rurais sem acesso às tecnologias, realizam as atividades impressas propostas.

Essas afirmações apontam uma urgência na continuidade do processo educativo, possivelmente reflexo do cenário político e das decisões governamentais tomadas no contexto pandêmico que insensibilizaram as perdas e o sofrimento causado pela pandemia em prol da produtividade, como indicam Martins *et al.* (2021) que, em sua pesquisa, constataram algo parecido:

No período de pandemia essas questões sociais e institucionais têm reverberações nas inúmeras tentativas dos educadores participantes das oficinas de ofertar minimamente uma educação de qualidade para seus alunos. Tratam-se de insistentes falhas que não veem no Estado, via fomento de políticas públicas, o promotor das impossibilidades de escolarização desses educandos, mas na família que não se faz protagonista das atividades ofertadas remotamente.

O texto de **Cunha, Ferst e Filgueira Bezerra (2021)** enfatiza que a exclusão digital se torna uma questão preocupante, uma vez que compromete os processos de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. Embora o artigo aborde a exclusão digital, não aprofunda na análise regional, nem sugere soluções práticas para mitigar a exclusão digital na região.

O artigo ***Construção de Práticas Pedagógicas na Educação Básica em Tempos de Pandemia***, de **Souza e Reali (2022)** apresenta um estudo qualitativo que explora as experiências de sete professoras de Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental durante a pandemia da COVID-19, com foco na adaptação de suas práticas pedagógicas ao ERE. Baseando-se em narrativas produzidas pelas docentes, como diários reflexivos e relatos de suas experiências, o estudo revela os desafios enfrentados na transposição de metodologias presenciais para o ambiente online.

O artigo aponta que as adaptações, muitas vezes, resultaram em um ensino menos interativo e mais transmissivo. Assim como constatado pelas narrativas das professoras, Tondin *et al.* (2024) refutam a legitimidade da proposição do ensino remoto na Educação Básica ao afirmar que não existe base legal para o uso sem restrições do ensino remoto, assim

como regras, normas e condicionalidades para ele acontecer. Martins *et al.* (2021) destacam que a dimensão humana e social muitas vezes foi reduzida para a transmissão verticalizada de conteúdos.

Apesar disso, *Souza e Reali (2022)* apontam que as professoras participantes afirmaram procurar criar práticas que promovessem a aprendizagem efetiva, mesmo diante das limitações impostas pelo novo formato de ensino. Como já constatamos, a aprendizagem efetiva na Educação Infantil depende de muitos fatores que, mesmo no ensino presencial, são desafiadores. No ensino remoto, com a impossibilidade das interações sociais significativas com outras crianças, essa possibilidade se tornou ainda mais limitada, principalmente se considerarmos a interconexão com as exclusões sociais nesse cenário (Tondin *et al.*, 2024).

Para *Souza e Reali (2022)*, a interação com as famílias e o uso das tecnologias de comunicação foram elementos centrais nesse processo, mas também trouxeram desafios significativos, como a falta de acesso à internet e as diferenças de escolaridade dos responsáveis, que prejudicaram a continuidade das atividades escolares. Tondin *et al.* (2024) afirmam que a implementação do ensino remoto se deu de maneira descontextualizada, e que o estado de catástrofe pública não pode ser tomado como pressuposto para a violação de direitos constitucionais como o da educação de qualidade.

Conforme *Souza e Reali (2022)*, as professoras enfrentaram sobrecarga de trabalho e a perda de espaços de diálogo entre colegas, já que as reuniões online tendiam a priorizar palestras em vez de trocas de experiências e apoio mútuo. A sobrecarga docente, especialmente de mulheres, é discutida por Pessoa, Moura e Farias (2021) ao destacarem que as práticas de lazer e as obrigações sociais passaram a acontecer no mesmo espaço e tempo, o que trouxe uma confusão acerca do que era de fato trabalho e o que era lazer.

As horas de trabalho na docência já excediam o horário de trabalho no ambiente escolar, antes da pandemia, com correção de trabalhos, planejamento de atividades, preenchimento de relatórios, etc. No ensino emergencial, essa sobrecarga de horas foi ampliada para as professoras darem conta das demandas e de uma falta de preparo para o ensino remoto (tiveram que aprender fazendo). Soma-se a isso os trabalhos já existentes e também as tarefas domésticas que muitas mulheres assumiram: maior preparo de refeições, manutenção da limpeza da casa cuja frequência, na presença de filhos e outros membros da família, se tornou maior, acompanhamento das tarefas escolares dos filhos, dentre outros (Pessoa, Moura, Farias, 2021).

Esse acúmulo de trabalho, muitas vezes tomou a possibilidade de escolha de como utilizar o tempo por parte das professoras. Sobre esse aspecto, Pessoa, Moura e Farias (2021, p. 165) refletem:

É preciso ponderar também que a noção de tempo em uma sociedade movida pelos interesses econômicos se pauta numa relação estreita, linear, mecânica e repetitiva que, por vezes, retira a possibilidade de ampliação das escolhas e de novas formas de viver esse novo tempo. Durante a pandemia, por alguns instantes, talvez tenha ocorrido a ilusória sensação de que ficar em casa ocasionaria em maior tempo disponível para viver outras possibilidades de sua organização. No entanto, o setor econômico, de forma rápida, procurou se ajustar às demandas do momento e assim incluiu o trabalho na dinâmica do ambiente doméstico, procurando manter um ritmo de produtividade durante um período humanamente difícil de fragilidades emocionais. Com esses ajustes, se evidencia a força produtiva como dominante do ritmo social, o tempo se submete aos ordenamentos financeiros e as pessoas cada vez mais se distanciam da possibilidade de controlar seu próprio tempo.

Com relação à questão da falta de apoio mútuo, relatada por **Souza e Reali (2022)**, Martins *et al.* (2021) discorrem sobre o desamparo discursivo. Segundo elas, esse desamparo na vivência dos docentes, no período de ensino remoto, se traduz na dificuldade de endereçamento de suas angústias e sofrimentos, acarretando sérias consequências no fazer docente e na saúde mental dos professores. Elas ressaltam que para muitos educadores, a escola é um lugar de socialização no qual estabelecem vínculos afetivos com colegas e com o próprio trabalho e perder esse espaço causa sentimentos que precisam ser considerados.

Para Martins *et al.* (2021, p. 270) esses gritos por socorro silenciados pela falta de escuta política e institucional alarmam para a necessidade de políticas públicas que minimizem as vulnerabilidades enfrentadas pelos docentes e disponibilizem suportes aos mesmos para a realização do ensino remoto:

Silenciado sob o imperativo do “não podemos parar” ou da “reinvenção”, o educador não tem a quem endereçar o seu sofrimento e as angústias próprias de sua prática. Tomando então o sujeito-professor como objeto de um projeto educativo de cunho claramente neoliberal, o que temos por consequência é a inviabilização da própria posição de sujeito.

Apesar dos aspectos analisados, um ponto positivo apontado por **Souza e Reali (2022)** foi a relação estabelecida com as crianças e suas famílias antes da pandemia que, segundo eles, facilitou a adaptação inicial ao ensino remoto. O texto destacou a importância dessa conexão prévia no enfrentamento dos desafios durante o período. Como afirmam Costa e Souza (2019), uma relação saudável e bem consolidada entre família e escola, com responsáveis participativos na vida escolar das crianças, é fundamental para os avanços das

crianças na aprendizagem. A conexão entre essas instituições produzem confiança e continuidade no processo educativo (da casa para a escola e vice-versa), favorecendo a formação das crianças e facilitando o trabalho docente. Isso pôde ser percebido no relato das autoras do texto analisado, que notaram a potencialidade dessa relação bem estabelecida para a adaptação inicial ao ensino remoto.

Os resultados do estudo de *Souza e Reali (2022)* indicam que, para a construção de práticas pedagógicas eficazes em tempos de crise, é fundamental a flexibilidade, a criatividade e a capacidade de reconhecer as necessidades dos discentes e suas famílias. O artigo reforça a necessidade de repensar metodologias e enfatiza o papel ativo das professoras nesse processo de adaptação, essencial para manter as experiências de aprendizagem significativas durante a pandemia.

O texto aponta que o desafio de alcançar todos as crianças foi uma preocupação constante, especialmente em contextos onde muitas famílias não tinham acesso à internet ou a dispositivos adequados. As professoras relataram dificuldades em adaptar atividades educacionais para garantir que fossem acessíveis a todas as crianças, incluindo aquelas com necessidades especiais ou ritmos de aprendizagem diferenciados. Acerca das dificuldades recrudescidas no ensino remoto, Pessoa, Moura e Farias (2021, p. 163) destacam:

O ensino remoto ressoou em várias frentes muitos questionamentos sobre sua acessibilidade diante do quadro de desigualdade social vivenciado no país, além disso, os professores se viram diante de um modelo pouco explorado e, para alguns, desconhecido, prevalecendo a urgente necessidade de formação para a realização do ensino remoto, o que não aconteceu como política nacional, colocando a responsabilidade nas mãos dos estados, dos gestores e, sobretudo, dos professores.

Segundo *Souza e Reali (2022)*, algumas práticas não dependentes de tecnologia digitais foram implementadas, como a impressão de materiais e o envio de cartas, demonstrando uma tentativa de alcançar as crianças com dificuldades de acesso às plataformas digitais. No entanto, a exclusão digital foi agravada pelas condições familiares, destacando que o ambiente de vida das crianças influenciou diretamente suas oportunidades de aprendizado e, consequentemente, intensificou a desigualdade educacional.

O texto de *Souza e Reali (2022)* reconhece as desigualdades sociais e discute como a falta de infraestrutura afeta a educação remota. As experiências relatadas pelas professoras revisitam os desafios práticos e as estratégias para envolver as crianças em um contexto de limitações tecnológicas. O estudo também destaca a necessidade de formação contínua dos

professores para o uso de tecnologias digitais e enfatiza a importância da mediação familiar no processo educativo.

4.2.2.2 Relação entre os artigos analisados

As experiências pedagógicas descritas neste eixo permitem afirmar que o Ensino Remoto Emergencial (ERE), quando transposto à Educação Infantil, revelou um abismo entre as concepções de infância que orientam as práticas presenciais e as possibilidades — ou impossibilidades — de sua realização em ambientes virtuais. Os artigos de Negrão et al. (2022), Castro, Vasconcelos e Alves (2020), Cunha, Ferst e Filgueira Bezerra (2021) e Souza e Reali (2022), embora partam de contextos e enfoques distintos, convergem ao evidenciar que o ERE tensionou os pilares que sustentam a pedagogia da infância: a ludicidade, o vínculo afetivo, a corporeidade, a interação entre pares, a escuta sensível e a mediação docente.

Em diálogo com as análises de Avelar (2019), Martins et al. (2021) e Tondin et al. (2024), os estudos permitem compreender que a adoção emergencial de recursos remotos não representou apenas uma mudança de suporte ou de metodologia, mas uma alteração profunda nas condições de possibilidade da própria experiência educativa na Educação Infantil.

Apesar das tentativas criativas de manter o contato com as crianças e suas famílias, os artigos demonstram que essas estratégias assumiram sentidos e alcances diferentes conforme o contexto analisado. Em Castro, Vasconcelos e Alves (2020), por exemplo, o grupo de *WhatsApp* aparece como espaço de narrativas, afetos e compartilhamento de experiências do cotidiano infantil, permitindo certa continuidade do vínculo entre escola, crianças e famílias. Em Souza e Reali (2022), as professoras também buscaram construir práticas possíveis em meio às restrições, recorrendo a propostas adaptadas, cartas, materiais impressos e formas alternativas de comunicação.

Já em Negrão et al. (2022) e em Cunha, Ferst e Filgueira Bezerra (2021), embora também sejam identificadas tentativas de adaptação, sobressaem com mais força os limites impostos pela falta de infraestrutura, pela ausência de formação específica para o uso pedagógico das tecnologias e pelas condições desiguais de acesso das famílias. Assim, os textos não negam a existência de esforços docentes e institucionais, mas mostram que tais esforços ocorreram em um cenário no qual a continuidade pedagógica foi frequentemente sustentada mais pela responsabilização dos sujeitos do que por políticas públicas efetivamente estruturadas.

Um ponto de tensão recorrente entre os artigos analisados é o papel atribuído às tecnologias digitais. Em Castro, Vasconcelos e Alves (2020), elas aparecem como mediação possível para preservar vínculos e acolher manifestações das crianças em um contexto de isolamento social. Em Cunha, Ferst e Filgueira Bezerra (2021), por sua vez, há uma ênfase maior nas possibilidades dos recursos tecnológicos para manter atividades, favorecer a comunicação e aproximar escola e família. No entanto, a leitura crítica desse artigo, em relação aos demais, exige problematizar a ideia de que o uso de celulares, vídeos, desenhos animados ou aplicativos represente, por si só, uma prática pedagógica inovadora.

Souza e Reali (2022) ajudam a complexificar essa questão ao mostrarem que a transposição das práticas presenciais para o ambiente online muitas vezes resultou em propostas menos interativas e mais transmissivas. Negrão et al. (2022), por sua vez, evidenciam que, sem acesso, formação e condições materiais, a tecnologia deixa de ser possibilidade e opera como mais um marcador de exclusão. Desse modo, os quatro estudos permitem afirmar que o problema central não está apenas na presença ou ausência das tecnologias, mas na concepção pedagógica que orienta seu uso e nas condições concretas que permitem, ou impedem, sua apropriação.

Também se destaca, no conjunto dos textos, a fragilidade da tentativa de preservar, no ambiente remoto, os princípios fundamentais da Educação Infantil. As experiências analisadas indicam que vínculos, brincadeiras e interações puderam ser parcialmente estimulados, mas não plenamente substituídos pelas telas, áudios, fotografias, vídeos ou atividades impressas. Castro, Vasconcelos e Alves (2020) apresentam uma experiência na qual a escuta das crianças e a valorização de suas narrativas aparecem como elementos importantes de resistência à aridez do contexto remoto. Contudo, quando colocado em relação com Negrão et al. (2022), Cunha, Ferst e Filgueira Bezerra (2021) e Souza e Reali (2022), esse esforço revela seus próprios limites: a Educação Infantil depende de uma presença que não se reduz ao contato comunicacional. Nessa perspectiva, o ERE não apenas dificultou a realização das práticas pedagógicas, mas também tensionou a própria identidade da docência nessa etapa.

Outro elemento comum aos artigos é a exposição das desigualdades sociais e da exclusão digital, ainda que cada estudo as evidencie por caminhos diferentes. Negrão et al. (2022), ao abordarem a realidade do Amazonas, tornam visíveis os efeitos das desigualdades regionais, geográficas, econômicas e tecnológicas sobre a educação, mostrando que a precariedade do acesso à internet e aos equipamentos não foi um obstáculo pontual, mas uma condição estrutural. Cunha, Ferst e Filgueira Bezerra (2021), em Rorainópolis, também

apontam dificuldades de acesso a dispositivos, conexão e apoio familiar, especialmente em áreas rurais e em famílias com menor escolaridade.

Souza e Reali (2022) evidenciam que as professoras precisaram buscar alternativas não digitais para alcançar crianças que não conseguiam acessar as plataformas. Castro, Vasconcelos e Alves (2020), embora enfatizem mais as possibilidades de interação pelo WhatsApp, também deixam entrever que nem todas as crianças tiveram as mesmas condições de participação. Assim, os artigos convergem ao mostrar que a exclusão digital, no contexto do ERE, não foi uma questão meramente técnica, mas expressão de desigualdades sociais mais amplas, que afetaram diretamente a possibilidade de participação das crianças pequenas nas propostas escolares.

A relação entre escola e família também aparece como eixo de aproximação e, ao mesmo tempo, de diferenciação entre os estudos. Em Castro, Vasconcelos e Alves (2020), a participação das famílias surge como condição para que as narrativas infantis e as atividades propostas circulassem no grupo remoto. Em Cunha, Ferst e Filgueira Bezerra (2021), a maior presença da família no acompanhamento das atividades é apresentada como uma possibilidade aberta pelo ensino remoto, embora o próprio estudo revele dificuldades relacionadas ao tempo, à escolaridade, ao acesso e ao domínio das ferramentas digitais.

Souza e Reali (2022) destacam que vínculos previamente construídos entre professoras, crianças e famílias favoreceram a adaptação inicial, o que indica a importância de relações de confiança anteriores à crise. Já Negrão et al. (2022) evidenciam que, em contextos de maior precariedade, a exigência de participação familiar pôde se converter em mais uma forma de responsabilização, sobretudo quando as condições materiais e emocionais das famílias não eram consideradas. Desse modo, os artigos evidenciam que a aproximação entre escola e família, embora fundamental na Educação Infantil, não pode ser confundida com a transferência da função pedagógica da escola para o ambiente doméstico.

No que se refere ao trabalho docente, os quatro estudos permitem compreender que a pandemia intensificou processos de sobrecarga, improvisação e reinvenção. Negrão et al. (2022) evidenciam o estresse, a ampliação da jornada, o preenchimento de formulários, o controle de participação das famílias e a pressão por produtividade. Souza e Reali (2022) acrescentam a esse quadro a perda de espaços coletivos de diálogo entre professoras, o isolamento profissional e a necessidade de “aprender fazendo”.

Cunha, Ferst e Filgueira Bezerra (2021) mostram docentes buscando adaptar recursos tecnológicos e manter a comunicação com as famílias, ainda que sem formação suficiente e

diante de limites estruturais importantes. Castro, Vasconcelos e Alves (2020), por sua vez, permite observar uma docência que tenta preservar a escuta, o vínculo e a ludicidade mesmo em condições adversas. Em conjunto, esses estudos revelam que a ação docente foi simultaneamente demandada, ampliada e fragilizada: exigiu-se dos professores criatividade, disponibilidade e adaptação permanente, mas nem sempre lhes foram assegurados suporte, formação, tempo, escuta institucional e condições dignas de trabalho.

O que se delineia, portanto, é um quadro de tensões: entre a exigência de continuidade e a impossibilidade material de garanti-la plenamente; entre o desejo de manter vínculos e a fragilidade das mediações remotas; entre o potencial comunicativo das tecnologias e seu uso transmissivo ou excludente; entre a valorização da participação familiar e a sobrecarga das famílias; entre a reinvenção docente e a precarização do trabalho pedagógico. Os estudos analisados sugerem que o ERE na Educação Infantil não pode ser compreendido como uma alternativa equivalente ao trabalho presencial, tampouco como experiência homogênea. Ele assumiu formas distintas conforme as condições sociais, institucionais e territoriais de cada realidade, mas, em todas elas, revelou a dificuldade de sustentar remotamente uma etapa cuja especificidade se ancora na presença, na interação, no brincar, no cuidado e na experiência compartilhada.

A partir dessas práticas educativas forjadas em condições adversas, o próximo eixo volta o olhar para os sujeitos que sustentaram — e suportaram — o ERE na base: os profissionais da educação e as famílias. Em um cenário marcado pela sobrecarga emocional, pela invisibilização do trabalho docente, pela responsabilização parental e pela tentativa de manutenção dos vínculos em meio à crise, torna-se necessário compreender como esses atores experienciaram a Educação Infantil remota. É essa complexa rede de relações, tensões e deslocamentos que será analisada no eixo seguinte.

4.2.3 Eixo 3: O ERE na Educação Infantil para os profissionais da educação e as famílias

O ERE impactou professores e crianças, assim como as famílias, que se depararam com a necessidade de assumirem um papel ainda mais ativo no processo educacional. A relação entre escola e família, que já era fundamental na Educação Infantil, tornou-se ainda mais estreita, colocando os responsáveis diante do desafio de mediar o aprendizado dos filhos em um contexto de insegurança social, econômica e emocional.

Este eixo explora, portanto, a partir das análises de três artigos que tratam sobre essa temática, as dificuldades enfrentadas pelas famílias, incluindo a falta de familiaridade com as

plataformas digitais, o acúmulo de responsabilidades com o trabalho remoto e o cuidado doméstico e, em muitos casos, a ausência de um ambiente adequado para a realização das atividades escolares. Também são analisadas as desigualdades no acesso às tecnologias digitais, uma vez que muitas crianças dependeram exclusivamente de celulares para acompanhar as atividades remotas, muitas vezes sem internet estável ou com a necessidade de compartilhar dispositivos com outros membros da família.

Além das dificuldades enfrentadas pelos responsáveis, o eixo também discute os desafios vivenciados pelos profissionais da educação, que tiveram que lidar com uma carga de trabalho intensificada, a necessidade de reinventar sua prática pedagógica e o impacto emocional de tentar manter o contato com as crianças em um contexto de tantas incertezas. A análise inclui ainda reflexões sobre como a pandemia evidenciou e ampliou as desigualdades educacionais no Brasil, ressaltando a necessidade de políticas públicas mais eficazes para o suporte tanto dos professores quanto das famílias.

4.2.3.1 Análise de cada artigo

O artigo *Bem-Estar e o Mal-Estar Docente: Sentimentos e Emoções de Professores que Atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental em Tempos de Pandemia*, de *Ferronato e Santos (2021)*, apresenta uma análise sobre como os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental vivenciaram sentimentos de bem-estar e mal-estar durante a pandemia de COVID-19. A pesquisa, realizada por meio de questionários online com educadores de Maracaju–MS, revela a complexidade do trabalho docente em um período desafiador. Fundamentado em estudos que discutem a desvalorização da profissão e o aumento das demandas sobre os educadores, o artigo destaca a sobrecarga enfrentada pelos professores, que, segundo as autoras, já há décadas, sentem-se desprestigiados.

Martins *et al.* (2021) reiteram que, previamente ao período pandêmico, os professores muitas vezes já trabalhavam sob condições estressantes como excesso de trabalho, escassez de materiais adequados para a efetivação de atividades planejadas, a superlotação das salas, a insegurança no contexto da escola, os baixos salários, dentre outros. Segundo Santos *et al.* (2023), a precarização do trabalho do professor só se tornou mais evidente no período pandêmico, considerando a falta de contato dos docentes com as ferramentas digitais, a falta de formação para lidar com as tecnologias, a ausência ou insuficiência de aparatos tecnológicos e acesso à internet, preocupações com o isolamento social, riscos de contaminação, privação do contato com outras pessoas, etc.

A pandemia e a transição para o ERE exigiram, segundo *Ferronato e Santos (2021)*, rápida adaptação dos professores às novas plataformas e metodologias digitais. Muitos deles, sem o preparo adequado, sentiram uma pressão adicional em um momento já crítico. Oliveira e Pereira Junior (2020) constataam que a maioria dos professores participantes de sua pesquisa (82,4%) relataram aumento da quantidade de horas de trabalho para a preparação das aulas remotas e inferem que isso se deu possivelmente pela formação inexistente ou insuficiente para os professores lidarem com as tecnologias.

O impacto da exclusão digital é também abordado no artigo analisado (Ferronato, Santos, 2021), especialmente para os estudantes em situação de vulnerabilidade. Segundo as autoras, o acesso a tecnologias digitais foi um fator crítico, com muitas famílias não possuindo computadores, tablets ou smartphones adequados para o ensino remoto. Além disso, a falta de conectividade foi outro grande desafio apontado. Muitas famílias não tinham acesso a pacotes de internet suficientes, o que limitou a participação dos discentes nas atividades escolares.

A exclusão digital também expôs a disparidade entre as redes de ensino pública e privada, uma vez que os estudantes das escolas privadas, em geral, tinham melhores condições de acesso às tecnologias necessárias para o aprendizado remoto. O texto também argumenta que a exclusão digital não apenas impede o acesso à educação, mas aprofunda as desigualdades sociais, deixando os estudantes mais desfavorecidos em uma posição de desvantagem em relação ao seu desenvolvimento acadêmico e social.

Oliveira, Corrêa e Morés (2020) reforçam que o ERE fez ascender o já conhecido abismo infraestrutural e socioeconômico que existe entre estudantes de escolas privadas e públicas. Também Oliveira e Pereira Junior (2020, p.721) asseveram haver uma fragmentação da oferta escolar notável na infraestrutura das escolas, aspecto essencial para garantir boas condições de ensino: “[...] Aos mais pobres são oferecidas escolas mais pobres, ou seja, condições mais precárias de oferta educativa”. Sendo assim, a desigualdade não se dá apenas na distribuição de renda, mas nas condições de estrutura das escolas dos mais desfavorecidos e, portanto, as condições de oferta do ensino remoto são desiguais: refletem a oferta desigual de acesso a recursos tecnológicos, suporte à nutrição, apoio pedagógico, etc.

Segundo Oliveira e Pereira Junior (2020), com os movimentos de direita avançando no país durante o período pandêmico, as famílias são convocadas à vigilância ideológica do trabalho docente, atacando a autonomia dos professores. Esses aspectos, somados ao negacionismo científico, à precarização do acesso à segurança alimentar e de outras facetas

fundamentais para uma vida íntegra, levam à condenação da diversidade à desigualdade, considerando que as vítimas imediatas desse cenário são os mais pobres.

Voltando ao artigo analisado, *Ferronato e Santos (2021)* destacam também a urgência de políticas públicas que democratizem o acesso à internet, garantindo que todos os discentes, independentemente de sua condição socioeconômica, possam usufruir das tecnologias digitais. Lembramos que o acesso às TDIC e à internet não necessariamente garantem uma inclusão digital. A exclusão digital possui ramificações diversas e se conecta com a exclusão social na totalidade, em suas diversas facetas. Pensar a inclusão digital envolve, para além do acesso, considerar essas condições diversas que atravessam os sujeitos para a garantia, não apenas ao acesso, mas também a um uso consciente, reflexivo e ativo das TDIC (Geremias, 2016). Nessa perspectiva, usar as tecnologias digitais implica compreender as diferentes ferramentas e receber criticamente o que, muitas vezes, vem e passa sem problematizações: sugestões de compra, propagandas diversas, *fake news*, etc. (Dowbor, 2024).

Ferronato e Santos (2021) ressaltam ainda que, além de afetar os estudantes, a exclusão digital também impacta o bem-estar dos professores. Estes, ao lidar com a desigualdade de acesso, sentiram-se impotentes para atender adequadamente a todos os discentes, conforme o questionário aplicado na pesquisa. As autoras defendem que o bem-estar docente é crucial para a qualidade da educação e destacam a necessidade de políticas públicas que valorizem a profissão e ofereçam suporte adequado aos educadores. Para elas, a crise, embora tenha trazido muitos desafios, é vista como uma oportunidade para repensar o papel dos professores e promover uma educação mais inclusiva e de qualidade.

O reconhecimento do esforço dos professores em se reinventar e continuar o processo educativo, mesmo diante das dificuldades, reforça a resiliência dos educadores durante a pandemia. Além disso, *Ferronato e Santos (2021)* fazem um apelo por políticas públicas que promovam o acesso à internet e a recursos tecnológicos para os estudantes menos favorecidos, sublinhando a necessidade de um compromisso coletivo para resolver a questão da exclusão digital.

Em um cenário diferente, o artigo *Ensino Remoto Emergencial na Educação Infantil: Experiência em Escolas Privadas*, escrito por *David et al. (2021)*, investiga a percepção de famílias com crianças matriculadas em escolas privadas de Fortaleza sobre o ERE implementado durante a pandemia de COVID-19. A pesquisa foi realizada com base em um questionário online respondido por 201 participantes - famílias com crianças matriculadas

em 79 escolas privadas de educação infantil (creche e pré-escola), do ensino infantil I, II, III, IV e V, de Fortaleza - CE. O texto está estruturado em duas partes principais: uma que oferece um embasamento teórico sobre o tema e outra que analisa os dados coletados.

Os questionários realizados com as famílias mostraram que, apesar da disponibilização de atividades remotas, os desafios foram significativos, afetando negativamente a qualidade da Educação Infantil. As respostas das famílias de 79 escolas privadas de Fortaleza apontaram um contexto privilegiado: bom poder aquisitivo, ambiente relativamente adequado para o acompanhamento do ERE e boa infraestrutura tecnológica.

Tondin *et al.* (2024) apontam para as disparidades entre o ensino público e privado, nas quais as camadas mais favorecidas da população, atendidas pelo ensino privado, possuem melhor infraestrutura, com professores que recebem capacitação mais rapidamente, em escolas que contratam plataformas digitais diversas. Isso pode ser explicado pela lógica de mercantilização da educação, onde o projeto neoliberal de sociedade ganha espaço (Tondin *et al.*, 2024).

A educação se torna, portanto, produto a ser consumido, ampliando as diferenças entre o ensino público e privado, refletindo em prejuízos para as camadas populares. Nesse contexto, as famílias se tornam as consumidoras e reguladoras do produto oferecido pela escola privada (Tondin *et al.*, 2024). Um exemplo disso é apresentado por Pinto e Martins (2021) em uma pesquisa que compara escolas públicas e particulares de um município mineiro. Segundo os autores (2021, p. 8), “No caso das instituições particulares, a decisão gerencial por retomar as atividades letivas de forma alternativa foi rápida e se baseou na primazia da continuidade da prestação de serviços.” Em contraponto, no caso das escolas públicas, “[...] o processo foi mais demorado, principalmente devido à complexidade do contexto social, aos diferentes níveis de vulnerabilidade dos estudantes, bem como ao total de estudantes e professores envolvidos”.

Apesar desses apontamentos, os autores do artigo analisado (*David et al.*, 2021) revelaram que, entre os resultados obtidos pelo questionário, uma parcela significativa das famílias apontou que as escolas falharam em fornecer informações nítidas sobre o novo sistema de ensino, apesar de as escolas oferecerem canais diversos de comunicação. Na avaliação parcial do ERE, aproximadamente 60% demonstraram rejeição ao modelo.

As análises quantitativas e qualitativas do artigo identificaram tanto aspectos positivos quanto negativos do ensino adotado. Entre os pontos positivos, destacamos a manutenção do vínculo emocional entre crianças, responsáveis e escola. Entretanto, os aspectos negativos

incluiram o despreparo dos responsáveis para o ensino remoto, a inadequação desse modelo para crianças pequenas, o impacto do contexto familiar no aprendizado, concentração e atenção das crianças e a falta de socialização que o ambiente remoto proporcionava. Também foram apontadas preocupações com a falta de suporte tecnológico e o despreparo dos docentes.

Sobre o papel das famílias na mediação do aprendizado, *David et al. (2021)* apontam que, muitas vezes, esse papel recaiu sobre as mães, que, em muitos casos, não estavam preparadas para lidar com o ensino à distância. Araújo *et al.* (2022, p. 3) afirmam que o encargo de acompanhamento das atividades escolares já ficava relegados às mulheres desde antes do período pandêmico, em função da construção social patriarcal que “idealiza que a mulher seja capaz e eficiente em todos os aspectos, envolvendo as tarefas domésticas e os cuidados com os filhos”. As experiências das mulheres se tornam, portanto, condicionadas pelas relações entre os gêneros e estão intimamente relacionadas aos recortes de gênero e raça, nos quais as vulnerabilidades se ampliam e se traduzem em maiores perdas econômicas, exposição à violência doméstica, taxas de desemprego, entre outros. Nesse cenário, além do acúmulo de afazeres domésticos, muitas mães precisaram conciliar o acompanhamento da rotina escolar de todos os filhos — por vezes matriculados em diferentes etapas de ensino — com o emprego remunerado.

Os resultados do artigo de *David et al. (2021)* indicam que as famílias com melhores recursos digitais se sentiram mais satisfeitas com o ensino remoto, enquanto as que não dispunham de tecnologias adequadas demonstraram maior insatisfação. Os autores detalham a infraestrutura tecnológica disponível para o acesso às aulas, evidenciando a predominância do uso de computadores e dispositivos móveis. De fato, o uso de celulares como principal dispositivo para acesso à internet é predominante em classes desfavorecidas, segundo o Cetic.br (2019, 2022). A análise das plataformas e ferramentas digitais utilizadas pelas escolas reflete uma possibilidade privilegiada de adequação tecnológica para o ensino remoto.

De acordo com *David et al. (2021)*, famílias com menor conhecimento digital ou com recursos limitados enfrentaram maiores dificuldades em comparação àquelas com melhor acesso e habilidades tecnológicas. A falta de informação também foi uma questão relevante, já que mais de 30% dos participantes relataram que as escolas não forneceram orientações claras sobre a nova abordagem de ensino, o que dificultou a continuidade da educação das crianças. A relação bem consolidada entre escola e família, com comunicação contínua e

transparente, que envolva a participação ativa e contínua dos familiares nos processos educacionais se mostram relevantes nesse contexto (Costa; Souza, 2019).

Também nesse caminho, o texto *Educação Remota: Desafios de Pais Ensinantes na Pandemia*, de *Laguna et al. (2021)*, aborda as complexas interações entre o ensino remoto e o papel dos responsáveis e cuidadores durante a pandemia de COVID-19, na Educação Infantil, sob um olhar da psicologia. O estudo objetiva caracterizar o impacto desse processo de ensino-aprendizagem em diferentes contextos sociais, destacando como a pandemia acentuou problemas estruturais no sistema educacional brasileiro, que já apresentava fragilidades.

Conforme as autoras, a migração abrupta do ensino presencial para o remoto expôs e ampliou as desigualdades socioeconômicas, com famílias de classes sociais mais baixas enfrentando dificuldades significativas, como a falta de acesso à tecnologia e à internet. De acordo com elas, esse cenário foi agravado pelo analfabetismo funcional de muitos responsáveis, tornando ainda mais desafiador o processo de ensino.

As autoras explicitam a ampliação das diferenças no capital cultural e social das famílias. Enquanto algumas crianças puderam acessar atividades como visitas virtuais e uso de tecnologias interativas, outras não tiveram essas oportunidades, aprofundando a desigualdade no aprendizado. Essa disparidade no acesso à educação no período pandêmico reflete a "injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido" (Santos, 2020, p. 21) presentes na sociedade. A falta de acesso à tecnologia e as dificuldades de adaptação ao ensino remoto afetaram principalmente os educandos mais vulneráveis, evidenciando a necessidade de políticas públicas que garantam a igualdade de oportunidades na educação (Santos, 2020).

Nesse contexto de desigualdade, um estudo realizado por Lau e Lee (2021) revelou que a maioria das crianças enfrentou dificuldades para realizar as tarefas escolares em casa durante o ensino remoto. Essa dificuldade se deu pela falta de interesse nas atividades propostas virtualmente e pelas limitações do ambiente doméstico. Os responsáveis cujas crianças não tiveram acesso a recursos digitais durante esse período demonstraram maior insatisfação em comparação àqueles que contaram com o apoio da tecnologia.

Laguna et al. (2021) apontam que, além das limitações técnicas, os responsáveis se viram obrigados a assumir um papel pedagógico, o que exigiu grandes adaptações em sua rotina. A sobrecarga de trabalho, aliada à falta de formação adequada para desempenhar esse novo papel, gerou estresse e incertezas quanto à eficácia do aprendizado de suas crianças. Muitos responsáveis relataram confusão e desorientação diante das exigências do ensino

remoto, o que impactou tanto a aprendizagem das crianças quanto a saúde mental das famílias. O texto também destaca as dificuldades psicológicas enfrentadas nesse novo formato, como o aumento do estresse e a dificuldade de manter a atenção das crianças em um ambiente doméstico.

Segundo Piletti (2004), a participação da família é essencial para a efetividade do ensino escolar. Essa integração pode ocorrer por meio de ações da escola em parceria com a comunidade, proporcionando informações e fortalecendo o engajamento social nas demandas educacionais. No entanto, o ensino remoto sem um suporte adequado transformou essa participação em um fardo para muitas famílias, considerando que o ERE foi pensado para aquelas com materiais e tempo para desempenhá-lo.

Além disso, conforme apontado por Torres (2020), os responsáveis não possuem formação pedagógica para atuar como educadores formais, e mesmo que tivessem, são vistos pelas crianças como cuidadores e não como professores, sendo essas relações estabelecidas como referências distintas para elas.

A exigência de que os responsáveis assumissem um papel mais ativo no ensino remoto, aliada à rotina de trabalho e ao isolamento social, resultou em níveis elevados de estresse e exaustão parental. Bukowitz (2023) relata em sua pesquisa a circunstância na qual os responsáveis tiveram que assumir o cuidado integral das crianças, especialmente da primeira infância, acompanhando o processo do ensino remoto. A sobrecarga das tarefas domésticas, em conjunto com a conjuntura pandêmica, como o medo de contágio, isolamento social e a propagação da doença, afetou a saúde mental das pessoas. A dificuldade em lidar com as exigências educacionais e o medo de não estarem proporcionando um aprendizado adequado às crianças também foram fatores que contribuíram para esse esgotamento emocional (Bukowitz, 2023).

Dentre os desafios apontados para os responsáveis como ensinantes nesse contexto educacional, *Laguna et al. (2021)* destacam a dificuldade em dar início ou continuidade ao processo de alfabetização. Apesar de destacar a importância de atividades lúdicas, motoras, exploratórias, sensoriais e afetivas para as crianças nessa faixa etária, as autoras explicitam forte preocupação com o aspecto didático das atividades propostas para a Educação Infantil, mediadas pelas famílias durante a pandemia. Para *Laguna et al. (2021)*, o sucesso da criança no aprendizado da escrita e leitura passou a depender das famílias, responsáveis pelas atividades que proporcionariam a compreensão da linguagem oral e o vocabulário.

A partir da leitura do artigo, notamos que o aprendizado da leitura e da escrita passou a depender diretamente das atividades mediadas pelos responsáveis. Embora **Laguna et al. (2021)** reforcem a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, a eficácia do ensino em um ambiente doméstico, sem a interação com o outro e sem suporte profissional adequado, é questionável.

A Educação Básica requer um ambiente propício, tanto em termos de tempo quanto de espaço, para que o processo de aprendizagem ocorra da melhor maneira. A interação presencial entre professores e crianças, especificada pelo contato direto e pela comunicação “olho no olho”, é essencial para a construção do conhecimento, possibilitando não apenas a transmissão de conteúdos, mas também a mediação afetiva e pedagógica (Tondin *et al.*, 2024).

Além disso, a aprendizagem nessa etapa depende da interdisciplinaridade, do envolvimento ativo da família e da escola, e da formação baseada na vivência coletiva. Esses elementos, fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes, tornam-se significativamente comprometidos no ensino remoto, uma vez que a distância limita a interação, dificulta a troca de experiências e prejudica a dimensão socioemocional do aprendizado (Tondin *et al.*, 2024).

Laguna et al. (2021) destacam que, as ações do Ministério da Educação muitas vezes não atingiram todos os discentes, principalmente devido à falta de acesso a recursos digitais. Elas concluem que a pandemia não só expôs falhas no sistema educacional, como também posicionou os responsáveis em um papel central na educação de suas crianças, papel esse para o qual não estavam preparados. **Laguna et al. (2021)** sublinham a necessidade de maior suporte para as famílias e as escolas, bem como uma reflexão profunda sobre as políticas educacionais no Brasil e em outros países, destacando a importância de garantir acesso a tecnologias e formação adequada para responsáveis, além de políticas robustas para fortalecer o sistema educacional em tempos de crise.

Apesar das tentativas de mitigar os desafios da educação remota, as ações implementadas mostraram-se insuficientes para garantir o acesso universal à tecnologia e, consequentemente, um aprendizado de qualidade para todos os estudantes. Essa insuficiência ficou evidente na dificuldade de muitas escolas, principalmente as públicas, em realizar uma transição para o ensino digital, o que acabou por agravar as desigualdades educacionais já existentes.

Essa problemática é analisada por Mesquita e Cruz (2020), os quais destacam dois dilemas principais. O primeiro reside na dificuldade enfrentada pelas famílias para conciliar

as rotinas do trabalho doméstico com o trabalho remoto e o apoio aos filhos nas tarefas online, atividades que antes eram desempenhadas presencialmente pelos professores. O segundo dilema, e não menos importante, é a falta de recursos materiais dos estudantes, especialmente das escolas públicas, para realizar as atividades.

No que diz respeito à exclusão digital, *Laguna et al. (2021)* apontam como a pandemia e o ensino remoto intensificaram as desigualdades educacionais. Elas destacam que a disparidade educacional está diretamente relacionada às condições socioeconômicas, com estudantes de escolas públicas enfrentando maiores dificuldades devido à falta de acesso a computadores e internet, enquanto, segundo as autoras, discentes de instituições privadas conseguiram continuar seus estudos mais facilmente.

Apesar de abordar a exclusão digital, *Laguna et al. (2021)* não discutem soluções práticas ou propostas concretas para mitigar essa exclusão. A falta de preparação das escolas é mencionada, mas o texto não explora detalhadamente como essa questão foi abordada ou como poderia ser resolvida. Segundo as autoras, é necessária a conscientização sobre a importância do acesso à tecnologia para todos os estudantes, ressaltando que a transformação digital na educação deve ser inclusiva para não perpetuar as desigualdades. Além disso, o texto identifica a lacuna digital como um problema crítico que precisa ser abordado, reforçando a necessidade de priorizar a inclusão digital em futuras políticas educacionais.

O estudo aponta que a pandemia não apenas escancarou falhas estruturais do sistema educacional brasileiro, mas também colocou os pais no centro do ensino infantil, sem que a preparação fosse necessária para isso. A exclusão digital, a sobrecarga familiar e a falta de formação adequada para educadores e cuidadores, são desafios que precisam ser enfrentados para garantir um ensino mais inclusivo.

4.2.3.2 Relação entre os artigos analisados

O conjunto de artigos analisados neste eixo revela um panorama crítico da experiência do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na Educação Infantil quando observado a partir dos sujeitos que sustentaram, na prática, sua implementação: os profissionais da educação e as famílias. Os estudos de Ferronato e Santos (2021), David et al. (2021) e Laguna et al. (2021), embora partam de enfoques distintos, convergem ao demonstrar que a viabilização do ensino remoto dependeu de uma reorganização profunda das rotinas docentes e familiares, frequentemente sem o devido respaldo institucional, material, formativo ou emocional. Se, no plano discursivo, o ERE foi apresentado como uma estratégia necessária para assegurar a

continuidade educacional durante a crise sanitária, os artigos analisados evidenciam que essa continuidade se apoiou, em grande medida, na intensificação do trabalho dos professores e na responsabilização dos responsáveis pelas crianças, deslocando para esses sujeitos os limites de uma política emergencial insuficientemente estruturada.

Um primeiro ponto de aproximação entre os estudos refere-se à sobrecarga produzida pelo ERE, ainda que ela apareça sob perspectivas diferentes. Em Ferronato e Santos (2021), essa sobrecarga é compreendida a partir dos sentimentos de bem-estar e mal-estar docente, revelando que os professores vivenciaram pressões relacionadas à rápida adaptação às tecnologias, ao aumento da jornada de trabalho, à insegurança profissional e à dificuldade de alcançar todos os estudantes.

Em David et al. (2021), ainda que o foco recaia sobre famílias de escolas privadas, também aparecem sinais de desgaste, especialmente diante da necessidade de acompanhar crianças pequenas em atividades remotas, administrar plataformas, interpretar orientações escolares e lidar com a inadequação do modelo para a faixa etária. Laguna et al. (2021), por sua vez, aprofundam essa discussão ao analisar os responsáveis como “pais ensinantes”, isto é, sujeitos convocados a assumir uma função pedagógica para a qual não possuíam formação, tempo ou, muitas vezes, condições emocionais e materiais. Em conjunto, os três artigos indicam que o ERE não apenas transferiu práticas escolares para o ambiente doméstico, mas também deslocou tensões, responsabilidades e formas de sofrimento para professores e famílias.

Essa transferência de responsabilidades ganha contornos ainda mais complexos ao se considerar a especificidade da Educação Infantil. Nos três estudos, direta ou indiretamente, aparece a dificuldade de sustentar remotamente uma etapa marcada pela centralidade da interação, da ludicidade e da presença corporal. Os artigos convergem ao indicar que o problema não esteve apenas na operacionalização do ERE, mas na própria tentativa de transpor para o espaço doméstico uma experiência educativa que depende fortemente da coletividade, da presença e da intencionalidade docente.

Apesar dessa convergência, os artigos também apresentam distanciamentos importantes, sobretudo em relação aos contextos sociais investigados. Ferronato e Santos (2021) discutem a experiência docente em um cenário mais amplo, envolvendo Educação Infantil e Ensino Fundamental, com atenção às emoções dos professores e à precarização intensificada pela pandemia. David et al. (2021), ao investigarem famílias de escolas privadas de Fortaleza, permitem observar que mesmo contextos com maior acesso a recursos

tecnológicos e melhores condições socioeconômicas não ficaram livres de tensões, insatisfação e dúvidas quanto à pertinência do ERE para crianças pequenas.

Laguna et al. (2021), por outro lado, ampliam o olhar para os impactos sobre famílias em diferentes condições sociais, evidenciando de maneira mais direta como a desigualdade econômica, o analfabetismo funcional, a falta de acesso à internet e a ausência de preparo pedagógico aprofundaram as dificuldades dos responsáveis. Essa comparação é relevante porque impede uma leitura simplista segundo a qual o problema do ERE se resumiria à falta de tecnologia: ainda que o acesso aos recursos digitais tenha produzido diferenças importantes, os limites do ensino remoto na Educação Infantil também se manifestaram em contextos mais favorecidos.

A exclusão digital, portanto, aparece como um eixo transversal. Em Ferronato e Santos (2021), ela afeta tanto os estudantes quanto os professores, pois limita a participação das crianças e gera nos docentes sentimentos de impotência diante da impossibilidade de alcançar todos equitativamente. Em David et al. (2021), a infraestrutura tecnológica das famílias de escolas privadas possibilitou maior adesão ao modelo remoto, mas não eliminou problemas relacionados à comunicação institucional, ao preparo dos responsáveis e à inadequação pedagógica do formato.

Em Laguna et al. (2021), a exclusão digital aparece articulada a desigualdades mais amplas, como escolaridade dos responsáveis, condições de trabalho, disponibilidade de tempo, capital cultural e organização do ambiente doméstico. Desse modo, os estudos analisados permitem compreender que a inclusão digital não se restringe ao acesso a aparelhos e conexão, mas envolve condições sociais, culturais, pedagógicas e subjetivas para as tecnologias poderem ser utilizadas significativamente.

Outro aspecto central na relação entre os três artigos é a forma como evidenciam a feminização das responsabilidades de cuidado e educação. Embora nem todos tratem essa questão com a mesma ênfase, o conjunto das análises permite perceber que o ERE intensificou demandas historicamente atribuídas às mulheres, tanto no âmbito profissional quanto no doméstico. Na docência da Educação Infantil, majoritariamente feminina, Ferronato e Santos (2021) revelam sentimentos de desgaste, cobrança e desvalorização que se somam a condições de trabalho já precarizadas antes da pandemia. No âmbito familiar, David et al. (2021) apontam que a mediação das atividades remotas recaiu frequentemente sobre as mães, mesmo em famílias de escolas privadas.

Laguna et al. (2021) reforçam esse movimento ao discutir a sobrecarga dos responsáveis, especialmente quando o acompanhamento escolar passou a se misturar ao trabalho doméstico, ao trabalho remoto e ao cuidado integral das crianças. Assim, os artigos permitem compreender que a continuidade do ERE foi sustentada por uma rede de trabalho muitas vezes invisibilizada, marcada por afeto e compromisso, mas também por cansaço, culpa, insegurança e sofrimento.

Os estudos também mostram que a relação entre escola e família foi ressignificada de maneira dúbia durante a pandemia. Por um lado, David et al. (2021) e Laguna et al. (2021) indicam que o ERE aproximou as famílias do cotidiano escolar, tornando mais visíveis as práticas, exigências e dificuldades do processo educativo. Por outro, essa aproximação ocorreu desigualmente e, muitas vezes, compulsória, pois os responsáveis foram chamados a ocupar uma posição que não correspondia à sua função original na relação educativa.

Ferronato e Santos (2021), ao trazerem o olhar dos professores, permitem perceber que essa relação também produziu mal-estar docente, já que a possibilidade de acompanhar as crianças dependia da mediação familiar e das condições tecnológicas disponíveis em cada casa. Assim, os artigos apontam que a parceria entre escola e família, fundamental na Educação Infantil, não pode ser confundida com substituição da escola pela família, nem com transferência da mediação pedagógica para responsáveis que não receberam suporte suficiente para exercê-la.

Apesar do cenário crítico, os textos analisados também revelam esforços de adaptação, resistência e reinvenção. Professores buscaram aprender novas ferramentas, reorganizar propostas, manter contato com as crianças e preservar algum vínculo pedagógico e afetivo, como indicam Ferronato e Santos (2021). Famílias, por sua vez, tentaram acompanhar atividades, reorganizar rotinas e responder às exigências escolares, mesmo diante de limitações materiais e emocionais, como mostram David et al. (2021) e Laguna et al. (2021).

No entanto, a leitura articulada dos artigos exige cuidado para que esses esforços não sejam romantizados. A criatividade docente e o empenho familiar não podem ser tomados como evidência de sucesso do ERE, mas como expressão da tentativa de sustentar, em condições adversas, uma política educacional emergencial que não ofereceu suporte proporcional às responsabilidades que impôs.

Assim, a costura entre Ferronato e Santos (2021), David et al. (2021) e Laguna et al. (2021) permite afirmar que o ERE reorganizou as relações entre professores, crianças e famílias a partir de deslocamentos profundos: deslocou o espaço escolar para o ambiente

doméstico, o tempo de trabalho para a vida privada, a mediação pedagógica para os responsáveis e a responsabilidade pela continuidade educacional para sujeitos que já vivenciavam medo, insegurança e sobrecarga. O eixo evidencia, portanto, que a experiência remota na Educação Infantil não pode ser avaliada apenas pela existência de atividades, plataformas ou canais de comunicação, mas pelos efeitos concretos que produziu na vida daqueles que a sustentaram. Ao tornar mais visíveis a precarização docente, a sobrecarga familiar, a desigualdade digital e a fragilidade das políticas de apoio, os artigos analisados indicam que a crise pandêmica não apenas interrompeu a rotina escolar, mas expôs contradições históricas na forma como o Estado, a escola e a sociedade compreendem o trabalho educativo, o cuidado e a infância.

Diante disso, o próximo eixo se propõe a compreender como as diretrizes normativas — emanadas do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação e dos sistemas de ensino estaduais e municipais — responderam, ou falharam em responder, às demandas da Educação Infantil durante a pandemia. Se este eixo evidenciou os efeitos do ERE sobre professores e famílias, o eixo seguinte desloca a análise para o campo das políticas, diretrizes e dispositivos institucionais que orientaram sua implementação. Trata-se, portanto, de investigar de que modo essas normativas reconheceram, limitaram ou aprofundaram os efeitos discutidos até aqui, especialmente no que se refere à docência, à relação escola-família, à inclusão, às desigualdades sociais e às especificidades da Educação Infantil.

4.2.4 Eixo 4: Diretrizes e políticas para implementação do ERE na Educação Infantil – Reflexos nas práticas docentes

A implementação do ERE exigiu respostas rápidas por parte das instituições educacionais e do governo, resultando na formulação de diretrizes e políticas emergenciais para garantir a continuidade do processo educativo. Entretanto, a efetividade dessas políticas variou significativamente, gerando impactos distintos nas diferentes redes de ensino e aprofundando as desigualdades preexistentes (Tondin *et al.*, 2024).

Nesse eixo, apresentamos a análise de quatro artigos científicos selecionados em nossa pesquisa bibliográfica, os quais abordam sobre diretrizes e políticas públicas implementadas durante a pandemia para regulamentar o ensino remoto na Educação Infantil, discutindo documentos como o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP n. 5/2020) e as medidas adotadas em âmbito estadual e municipal para viabilizar o Ensino Remoto. Também são discutidas as iniciativas privadas e parcerias com o setor tecnológico, que, em alguns

casos, ampliaram a privatização da educação e geraram debates sobre a equidade no acesso às tecnologias educacionais.

Além da análise das diretrizes, neste eixo discutimos sobre os reflexos dessas políticas nas práticas docentes, considerando como os professores foram orientados (ou não) a adaptar suas metodologias ao ensino remoto. Examinamos também as dificuldades de implementação das estratégias governamentais, incluindo a falta de suporte técnico e pedagógico, as dificuldades na distribuição de materiais para os estudantes sem acesso à internet e os desafios enfrentados pelas escolas na tentativa de garantir a participação ativa das crianças e suas famílias.

4.2.4.1 Análise de cada artigo

O artigo *Atividades Remotas em Tempos de Pandemia: Possibilidades e Desafios para a Educação Especial em uma Escola de Educação Infantil no Município de Boa Vista*, de *Batista, Vale e Santos (2023)*, discute as atividades pedagógicas não presenciais no âmbito da educação especial durante a pandemia, com foco em uma escola de Educação Infantil de Boa Vista. As autoras analisaram as implicações dessas atividades no Atendimento Educacional Especializado - AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Trata-se de um estudo de caso com abordagem crítica, no qual foram analisados documentos da Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista e diretrizes do projeto "Aprendendo em Casa".

O estudo revela que as atividades propostas para a Educação Especial na rede municipal não estavam plenamente integradas às ações voltadas para as demais crianças, evidenciando uma discrepância significativa. As atividades ofertadas atendiam apenas crianças com deficiência auditiva e visual, excluindo aquelas com Transtorno do Espectro Autista - TEA e outras necessidades educacionais especiais, o que comprometeu a inclusão.

O início da discussão sobre inclusão se deu na década de 1990, sendo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) um marco importante para essa discussão. Anteriormente, em meados da década de 1960, as crianças com deficiências eram segregadas, ou seja, colocadas à parte da sociedade, com seu tratamento e educação oferecidos com outras crianças com deficiências. Houve ainda a época (década de 1970) que o movimento da educação era de integrar, o que não configura de fato uma inclusão, uma vez que coloca a carga do sujeito a sua adaptação ao ambiente escolar e não o contrário. Percebemos, no cenário pandêmico, uma regressão nos direitos de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais:

famílias e crianças tendo que se adaptar ao ensino remoto, novamente em uma perspectiva não inclusiva (Barros; Uhmman, 2020).

O direito à educação, verdadeiramente inclusivo, já era um desafio antes da pandemia e, com ela, se tornou ainda mais difícil de ser efetivado. O ERE, da forma como foi proposto e implementado, violou o que regulamenta a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (Brasil, 2015), no que diz respeito ao direito à educação, como explicitado em seu artigo 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

O direito à educação de qualidade que respeite as diferenças dos sujeitos é previsto, ainda, no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que diz que os sistemas de ensino devem garantir aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação a oferta de currículos, metodologias, estratégias, recursos educacionais e formas de organização adaptadas, de modo a atender suas demandas específicas. Essas legislações não foram verdadeiramente atendidas no ERE.

Batista, Vale e Santos (2023) também enfatizam os desafios enfrentados pelos professores da Educação Especial, agravados pela falta de recursos tecnológicos adequados e de apoio institucional, o que dificultou a implementação do AEE. Segundo as autoras, a ausência de orientações claras prejudicou a continuidade do aprendizado virtualmente, limitando a abrangência das atividades a um grupo restrito de estudantes. Para elas, embora o uso de plataformas digitais tenha sido uma tentativa de manter o vínculo entre crianças e escola, isso não substitui um planejamento pedagógico que contemple todas as necessidades educacionais.

Outro ponto crítico apontado por **Batista, Vale e Santos (2023)** foi a regulamentação tardia das atividades não presenciais, apenas ao final do semestre letivo, o que levantou dúvidas sobre a efetividade dessa abordagem. A documentação analisada também não esclarecia como o AEE seria organizado, nem o papel específico dos professores

especializados nesse novo contexto, resultando em incertezas quanto à acessibilidade e à participação das crianças nas atividades remotas.

A CNE/CP n. 5/2020 preconizou que as atividades pedagógicas remotas seriam aplicáveis a estudantes de todas as etapas e modalidades de ensino, incluindo aqueles que seguem regimes especiais, como discentes com altas habilidades/superdotação, deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA), atendidos pela Educação Especial. Essas atividades poderiam ou não utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação, mas, independentemente do formato, precisariam assegurar acessibilidade enquanto as aulas presenciais estivessem suspensas (Brasil, 2020).

Segundo o parecer do CNE (Brasil, 2020), como os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal possuem autonomia para se organizarem e estabelecerem suas próprias normativas, cabe a eles adotar estratégias e recursos locais que garantam um atendimento inclusivo e de qualidade para os estudantes da educação especial. A recomendação foi que o AEE deveria continuar sendo oferecido mesmo em momentos de emergência, com o envolvimento de professores regentes e especializados. Essa atuação precisaria ocorrer em parceria com as famílias, permitindo a adaptação das atividades pedagógicas ao formato remoto.

O Conselho Nacional de Educação orientou ainda que os professores do AEE trabalhassem em conjunto com os docentes regentes e a equipe escolar, contribuindo para a adaptação de materiais, fornecendo orientações às famílias e oferecendo suporte necessário. Além disso, seriam responsáveis pela elaboração de planos de estudo individualizados, considerando as necessidades específicas de cada estudante e garantindo a interação constante com as famílias. Notamos, portanto, que as orientações oferecidas foram rasas e com forte peso sobre o profissional do AEE, impactando nas propostas elaboradas nesse período.

Em função disso, **Batista, Vale e Santos (2023)** ressaltam a importância de um reexame das políticas educacionais, especialmente em momentos de crise. Para as autoras, a proposta deveria abordar não apenas aspectos acadêmicos, mas também as dimensões emocionais e sociais das crianças, promovendo uma educação inclusiva, mesmo em situações adversas. Apesar dos desafios, a experiência pode gerar reflexões importantes para aprimorar práticas pedagógicas, sobretudo em cenários emergenciais.

Almeida, Cavalcante e Mello (2021), em pesquisa com famílias e crianças da Educação Especial do Rio de Janeiro, trazem relatos de dificuldades com as atividades oferecidas para a plena participação das crianças, de forma verdadeiramente ativa que

garantissem a elas o mesmo direito à educação. Para essas famílias, a forma como as TDIC foram utilizadas, não ofereceu recursos suficientes para superar a lacuna da mediação feita pelos professores em conjunto com a rede multiprofissional que algumas especificidades exigem. Segundo as autoras, prevaleceu na educação ofertada uma abordagem de transmissão de conteúdo sem participação crítica com inferências por parte dos educandos.

No artigo de **Batista, Vale e Santos (2023)**, a exclusão digital é tratada indiretamente, mas permeia o texto ao destacar as dificuldades enfrentadas por crianças da Educação Especial, principalmente aqueles sem acesso adequado à tecnologia. A exclusão se manifesta em aspectos como o acesso limitado à internet e dispositivos eletrônicos, uma barreira crítica para a participação nas atividades remotas.

Batista, Vale e Santos (2023) mencionam que algumas atividades foram disponibilizadas via redes sociais, como *Instagram*, mas isso pressupõe que os discentes tenham acesso a esses recursos, o que, segundo as autoras, nem sempre é o caso. Para mitigar esse problema, as escolas também disponibilizaram atividades impressas, mas esse formato exige a presença física dos responsáveis nas instituições, inviável durante a pandemia.

O papel das famílias também é destacado como essencial no acompanhamento das atividades educativas, mas a dependência delas para garantir a participação das crianças reforça a exclusão digital se não houver suporte institucional. O texto ainda aponta a evasão escolar como um efeito colateral da pandemia, exacerbado pela falta de acesso às tecnologias e pela dificuldade em manter o engajamento dos estudantes. Almeida, Cavalcante e Mello (2021) afirmam que a questão da infraestrutura e da sobrecarga, especialmente para as mães das crianças da Educação Especial, foram um dos vários fatores limitantes do ensino remoto. O texto de **Batista, Vale e Santos (2023)** não aprofunda, porém, sobre como o AEE foi adaptado para lidar com as dificuldades impostas pela exclusão digital no contexto estudado, e como as diretrizes curriculares poderiam ser melhor ajustadas a essa realidade.

Já o artigo **Implementação do Ensino Remoto: Percepções dos Professores e das Famílias na Educação Infantil**, de **Kolinski, Xavier e Bartholo (2022)**, trata da realização das atividades remotas na Educação Infantil da rede pública municipal de Sobral durante a pandemia de COVID-19, com foco nas percepções dos professores e das famílias. A pesquisa baseia-se em dados de um *survey* aplicado a cerca de 190 professores da pré-escola e entrevistas semiestruturadas com 16 professores e 16 responsáveis por crianças matriculadas. O estudo revela que, embora os professores tenham considerado o ensino remoto viável e bem suportado pela gestão escolar, as famílias não sentiram que as atividades oferecidas atendiam

às suas necessidades. Para as famílias, houve dificuldade de inserir as atividades propostas em sua rotina e uma sensação de incapacidade na realização do que foi proposto pela escola.

Os resultados dessa pesquisa conversam com o que diz Grossi, Minoda e Fonseca (2020) sobre os reflexos da pandemia nas famílias atendidas pelo ensino remoto, em Belo Horizonte-MG com famílias de crianças do Ensino Fundamental I. Em sua pesquisa, ela constata que as famílias precisaram, concomitantemente: aprender a trabalhar remotamente; conciliar a supervisão dos filhos com a rotina da escola; lidar com os afazeres domésticos; lidar com os sentimentos de angústia, medo e ansiedade causados pelo contexto pandêmico e as perdas que nele aconteceram.

Segundo Grossi, Minoda e Fonseca (2020), a maioria das famílias enfrentou dificuldades financeiras durante a pandemia e, com a necessidade de conciliar trabalho, cuidados com os filhos e ensino remoto, a rotina se tornou exaustiva. Todas as famílias estudadas constataram sentir que a educação remota foi um desafio. Houve uma redução no número de responsáveis com horário fixo para acompanhar as tarefas escolares, e aumentou a quantidade de crianças sem um cronograma ou rotina definidos para os estudos.

Na pesquisa, Grossi, Minoda e Fonseca (2020) verificaram que muitas famílias não possuíam equipamentos suficientes para que todos os membros acessassem as atividades escolares propostas e o trabalho remoto simultaneamente. A maioria também não foi consultada sobre suas condições de acessibilidade às plataformas digitais e não recebeu capacitação das escolas para auxiliar seus filhos no ensino remoto. Percebemos, portanto, que mesmo em contextos diversos e etapas diferentes da educação, os desafios enfrentados pelas famílias foram muitos e, muitas das vezes, comuns, pela fragilidade da implementação do ensino remoto em todo o país.

No artigo analisado, *Kolinski, Xavier e Bartholo (2022)* destacam, porém, que em contradição à percepção das famílias, para os professores, houve um fluxo satisfatório de informações e treinamentos que os permitiu adaptar as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação ao contexto específico de suas turmas. Essas adaptações incluíram a produção de materiais impressos para crianças sem acesso à tecnologia digital, visitas domiciliares para reengajar crianças ausentes e a oferta de suporte alimentar para famílias vulneráveis. Essas medidas foram uma tentativa de mitigar a dificuldade, apresentada pelos professores, de atingir as famílias devido à falta de acesso à internet por parte delas.

Segundo *Kolinski, Xavier e Bartholo (2022)*, estudos sobre a implementação de políticas públicas, focando os burocratas de nível de rua (professores), especialmente em

contextos de crise e ambiguidade, apontam que o fluxo de informações é um ponto crucial. Para eles, mesmo com a ambiguidade exacerbada pela especificidade da Educação Infantil, a rede de Sobral aproveitou canais de comunicação e de formação de professores já existentes antes da pandemia. Foi observado que os professores compartilhavam uma compreensão semelhante sobre as diretrizes e acreditavam que o treinamento recebido foi adequado para o ensino remoto. Os autores ressaltam que essa realidade vivida em Sobral se diferenciou de outras estudadas no contexto brasileiro, que apresentou, em sua maioria, um fluxo ruim de informações sobre diretrizes e formações para preparo dos professores para o ensino remoto.

Mesmo com a percepção positiva dos professores entrevistados pela pesquisa, o cenário brasileiro demonstrou que as diretrizes e políticas propostas no ensino remoto não foram suficientes para preparar os docentes para uma educação de qualidade. Como asseveram Ferreira e Nogueira (2016), as políticas públicas educacionais funcionam como um elo entre as diretrizes legais e a realidade local. Elas possuem uma conexão direta com a escola, por ser nesse espaço que se manifestam as necessidades a serem atendidas. Assim, toda instituição de ensino, de maneira direta ou indireta, sente os efeitos dessas políticas.

Oliveira, Silva e Silva (2020) afirmam ser essencial planejar e implementar a formação continuada dos professores com base em situações reais, promovendo reflexão, investigação e colaboração. Preparar os docentes, porém, para a transição do ensino tradicional para uma abordagem que integre as TDIC, ainda é um grande desafio, uma vez que a incorporação delas exige um olhar multidimensional e conhecimentos que ampliem as possibilidades pedagógicas. Há, para esses autores (2020, p. 35),

[...] necessidade de priorização, por parte dos órgãos públicos responsáveis, de ações formativas docentes nas políticas de incentivo de financiamento e de fomento, com vistas ao uso das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas. O cenário atual demanda políticas de formação continuada com professores para apropriação das potencialidades das tecnologias digitais, com vistas a reconfigurar os modos de ensinar e de aprender.

Kolinski, Xavier e Bartholo (2022) descrevem ainda que diretores e coordenadores desempenharam um papel fundamental no fluxo de informações e no apoio aos docentes. Conforme os autores, as decisões sobre o ensino remoto não foram centralizadas e a implementação nas escolas não ocorreu por decisões isoladas dos professores, mas por ações colaborativas e apoiadas pela gestão escolar: os burocratas de médio escalão. Contudo, no estudo, também identificam diversas barreiras à implementação eficaz do ensino remoto, como a falta de conectividade, equipamentos inadequados e a incongruência das atividades às rotinas familiares, além da insatisfação geral com o modelo. Os professores, em particular,

enfrentaram dificuldades ao tentar atender às populações mais vulneráveis, sentindo-se muitas vezes despreparados para lidar com essas realidades.

Kolinski, Xavier e Bartholo (2022) concluem que, apesar das diretrizes para o ensino remoto parecerem claras e viáveis em teoria, houve uma desconexão entre as expectativas e as experiências vividas por professores e famílias. A realidade mostrou que o ensino remoto, especialmente na Educação Infantil, exigia mais reflexão e replanejamento, considerando as especificidades das crianças pequenas e a realidade social de suas famílias. A pesquisa levanta questões sobre a eficácia das políticas educacionais em tempos de crise, sublinhando a necessidade de abordagens mais inclusivas e adaptativas.

Dourado (2007) afirma que criar condições para a oferta de um ensino de qualidade esbarra nas desigualdades socioeconômicas e culturais de cada região e dos sujeitos que usufruem da escola, em especial a pública. Isso exige a percepção de que a qualidade escolar é também qualidade social capaz de garantir uma formação crítica, ética, sólida e solidária, associada com políticas de resgate social e inclusão. Segundo ele, é preciso implementar políticas públicas, sociais e programas compensatórios que envolvam esporte, cultura e lazer e que colaborem no enfrentamento das questões sociais, culturais e econômicas que penetram a escola pública.

A exclusão digital é abordada tanto direta quanto indiretamente no texto de **Kolinski, Xavier e Bartholo (2022)**, especialmente no contexto do ensino remoto durante a pandemia. Um dos principais problemas foi o acesso limitado das crianças em idade pré-escolar às atividades remotas (falta de acesso a dispositivos e internet), resultando em perdas maiores de aprendizagem em comparação a crianças mais velhas. A comunidade atendida pelas escolas é carente, agravando a desigualdade no acesso à tecnologia e à internet, especialmente em áreas vulneráveis.

Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020) afirmam que as estratégias de ensino remoto tomadas tiveram variadas limitações e não atenderam todas as crianças da mesma forma. O desafio posto é, portanto, o de não apenas garantir a continuidade da educação pelo ensino remoto, mas fazê-lo de forma igualitária. Esses autores (2020, p. 43) asseveram:

As dificuldades de acesso à tecnologias e internet por grande parcela da população brasileira durante a pandemia revela décadas de carência de políticas públicas efetivas. Ainda que algumas políticas públicas educacionais tenham objetivado levar a inclusão digital para dentro das escolas, propiciando o acesso às tecnologias intramuros escolares, a pandemia evidencia que a educação ocorre para além do tempo e espaço escolar, tangenciando fatores sociais que não podem ser negligenciados.

Também *Kolinski, Xavier e Bartholo (2022)* apontam que as diretrizes do ensino remoto não abordavam adequadamente as necessidades de grupos específicos, como as comunidades indígenas, quilombolas e discentes da educação de jovens e adultos. Essa falta de foco contribuiu para a exclusão desses grupos, evidenciando a inadequação do modelo de ensino remoto em certos contextos.

Por sua vez, o artigo *Educação Infantil e Pandemia da COVID-19: Ações dos Burocratas de Médio Escalão na Baixada Fluminense*, de *Costa, Nascimento e Souza (2023)*, explora as ações de burocratas de médio escalão nos municípios da Baixada Fluminense durante a pandemia de COVID-19, com foco na gestão de creches e pré-escolas. Ao longo do estudo, ficou evidente que o ensino remoto foi encarado como uma solução temporária, mas revelou contradições importantes no trabalho pedagógico, considerando especialmente as condições socioeconômicas adversas enfrentadas por muitas famílias.

Costa, Nascimento e Souza (2023) destacam que a pandemia revisitou questões sobre a atuação desses gestores, fundamentais para a implementação de políticas educativas em crises, mas que, em muitos casos, enfrentaram desafios devido à desarticulação entre as secretarias de educação, escolas e professores. Isso dificultou a implementação de ações pedagógicas coesas, levando a uma distribuição desigual de recursos e suporte, o que agravou ainda mais a exclusão digital.

Segundo as autoras, no contexto pandêmico, o acesso limitado a tecnologias e a prioridade da subsistência das famílias impactaram diretamente a Educação Infantil. As coordenadoras de educação, responsáveis por manter o contato com as famílias por meio de ferramentas digitais como *WhatsApp* e plataformas educativas, encontraram dificuldades em adaptar o ensino às necessidades das crianças. De acordo com elas, apesar das tentativas de minimizar os danos causados pela falta de diretrizes claras do Ministério da Educação, a incerteza e angústia prevaleceram. Tondin *et al.* (2024, p. 12) afirmam:

O MEC e as secretarias da educação – lugares legitimados de construção dos discursos educacionais – legislam, regulamentam e controlam o trabalho pedagógico. Entretanto, com a implementação esfacelada do ensino remoto, questiona-se acerca dos rearranjos nesses espaços institucionais de poder – onde valores neoliberais de construção de pseudoformações têm sido enunciados –, e sobre quais formações esses silêncios dissimulam.

Costa, Nascimento e Souza (2023) destacam ainda a importância de alinhar políticas educativas com indicadores sociais para evitar o agravamento das desigualdades já existentes. Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020) enfatizam essa imprescindibilidade de se pensar a

educação não como esfera única, mas interconectada com os aspectos econômicos, culturais, geográficos, históricos, etc. Ademais, a proposição de políticas públicas deve considerar a realidade nos diferentes níveis (municipal, estadual e federal), contemplando as especificidades de cada região a partir de um diagnóstico aprofundado anterior à criação e implementação delas. Os autores destacam que a universalização do acesso às tecnologias para a esfera educacional envolve, também, pensar nelas fora da escola, considerando que o processo da educação ocorre não apenas nesse espaço.

Nesse contexto, *Costa, Nascimento e Souza (2023)* revelam que a ausência de orientações práticas ou relevantes das secretarias de educação deixou os professores em um papel de meros replicadores de conteúdos, prejudicando a qualidade do ensino. Para elas, a inadequação do ensino remoto foi uma solução homogênea para contextos sociais heterogêneos. Tondin *et al.* (2024) afirmam que o ensino remoto, da forma aligeirada e pouco democrática como foi implementado, esvaziou a função social da escola e não permitiu o papel libertário que a educação precisa buscar. Sem o diálogo com as equipes educacionais, se tornou pouco promotor da consciência crítica e da autonomia ao atropelar processos singulares de aprendizagem, principalmente na Educação Básica. Nessa perspectiva, o papel do docente foi esvaziado, resumido a passar tarefas e conteúdos homogeneizantes (Tondin *et al.*, 2024).

Segundo *Costa, Nascimento e Souza (2023)*, a formação dos professores para o uso de plataformas digitais foi limitada, com apenas três municípios oferecendo capacitação. Isso se confirma na pesquisa de Barros *et al.* (2022), que revela que os professores da rede municipal foram os que menos receberam suporte e treinamento para o ensino remoto, o que também foi constatado por Oliveira e Pereira Junior (2020). Barros *et al.* (2022) apontam para a necessidade de investimento das redes públicas para assegurar a oferta e a participação de professores em processos de formação que deem suporte a eles na construção de práticas que estejam alinhadas às mudanças de contextos de trabalho, considerando as especificidades de cada localidade. Para além da formação docente, um investimento no suporte psicológico e emocional é também entendido como fundamental nesse processo (Barros *et al.*, 2022).

A exclusão digital emerge como uma temática central no artigo de *Costa, Nascimento e Souza (2023)*, manifestando-se tanto direta quanto indiretamente. O acesso desigual às tecnologias digitais durante o ensino remoto reflete as profundas desigualdades sociais enfrentadas pelas famílias, especialmente em contextos de vulnerabilidade. Muitas crianças estavam em lares onde o foco principal das famílias era a subsistência, dificultando o acesso a

dispositivos tecnológicos, como computadores ou tablets. O uso do *WhatsApp* e de celulares, que têm um custo mais acessível, foi uma alternativa, evidenciando a exclusão daqueles que não dispunham de ferramentas mais adequadas para acompanhar o ensino remoto.

No estudo *A Educação Municipal em Rio Branco no Contexto da Pandemia: Dispositivos Operacionais e a Organização do Trabalho Pedagógico Escolar*, realizado por *Carvalho et al. (2021)*, são analisados os dispositivos operacionais e as diretrizes formuladas pela Secretaria Municipal de Educação durante a pandemia. Em um contexto marcado pela desigualdade digital, as ações foram norteadas por princípios como a proteção à vida, à igualdade no acesso à educação e a garantia de qualidade no ensino. A criação do “Portal da Escola” se destacou como ferramenta principal para oferecer atividades educativas e recreativas a distância, na tentativa de manter o vínculo das crianças com a escola. Porém, segundo os autores, a efetividade dessa iniciativa foi limitada pelas desigualdades no acesso à internet e a outras tecnologias digitais, o que afetou especialmente as famílias em situação de vulnerabilidade social.

Conforme o que consta no artigo, o perfil da rede municipal de ensino, que atende majoritariamente crianças de 0 a 10 anos, tornou a adaptação ao ensino remoto um desafio significativo. Muitos professores enfrentaram dificuldades para implementar as atividades virtuais devido à falta de recursos adequados, como equipamentos e conexão à internet. Além disso, os autores destacam que o trabalho remoto trouxe uma intensificação da carga de trabalho docente, com novos encargos e a necessidade de maior articulação com as famílias. Segundo Barros (2021), o ensino remoto vai além da simples inserção tecnológica e exige dos educadores preparo técnico, conhecimento teórico, habilidades e competências didáticas para a utilização eficiente das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem.

Carvalho et al. (2021) revelam a profunda desigualdade no acesso às tecnologias digitais, como internet de qualidade e dispositivos eletrônicos, entre estudantes e professores. Essa forma de exclusão digital é apresentada como um dos principais obstáculos à efetivação do ensino remoto. Por exemplo, o acesso limitado à internet na região Norte, particularmente entre as famílias de baixa renda, restringiu significativamente a eficácia de iniciativas como o “Portal da Escola”. Apenas 12% das famílias com renda de até um salário-mínimo tinham acesso à banda larga, destacando uma lacuna crítica, segundo o estudo.

Corroborando o que foi apresentado pelos autores, Oliveira e Pereira Junior (2020) afirmam que os professores que atuavam no Sudeste e no Sul do país receberam maior suporte institucional e de uso das tecnologias do que os da região Norte e Nordeste. O Norte também

apresentou maior incidência de indisponibilidade de recursos tecnológicos pelos professores — e ainda maior pelos estudantes — sendo a menor indisponibilidade registrada na região Centro-Oeste. O IDEC (2022) constata que o acesso à internet de qualidade, na região Norte, é imprescindível para o recrudescimento da resiliência das comunidades, beneficiando sua subsistência e construindo condições para as populações se desenvolverem e terem possibilidade de acessar outros serviços essenciais.

Carvalho et al. (2021) destacam lacunas na preparação e suporte aos professores, que muitas vezes precisaram utilizar seus próprios recursos para implementar as estratégias de ensino remoto. Conforme os autores, isso gerou sobrecarga de trabalho, ampliando a precarização da atividade docente e expondo desigualdades no sistema educacional. Eles destacam que as políticas implementadas agravaram a precarização do trabalho docente, com a intensificação de atividades sem a devida contrapartida de apoio ou investimentos por parte do poder público.

Oliveira, Corrêa e Morés (2020) reforçam que os professores precisaram, na urgência, mudar radicalmente suas práticas para repensar e refazer o acesso aos estudantes, planejar, acompanhar e avaliar atividades individualmente. Para eles, é necessário pensar sobre o trabalho colaborativo para que a sobrecarga de trabalho docente seja minimizada. Oliveira e Pereira Junior (2020) defendem que o diálogo entre escolas, famílias, estudantes e representações sindicais de diferentes contextos é o caminho para o poder público elaborar soluções que respeitem as condições e limites impostos pela situação.

Carvalho et al. (2021) criticam a superficialidade das soluções propostas para enfrentar a exclusão educacional. Embora iniciativas como a impressão de atividades para crianças sem acesso à internet tenham sido um esforço de manter o contato e as propostas para elas, essas ações são vistas como insuficientes para lidar com as disparidades estruturais que caracterizam a região. O texto evidencia que, sem um investimento robusto em infraestrutura tecnológica e formação continuada, as medidas emergenciais tendem a perpetuar as desigualdades educacionais já existentes.

Segundo Tondin *et al.* (2024), o regime excepcional precarizou o trabalho docente, aprofundando as desigualdades educacionais. Para eles, essa proposta demonstrou uma nítida estratégia técnica e política de governo de manutenção das coisas como são, nas quais a educação de qualidade é um privilégio. Como afirmam Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020, p. 39) “Um direito de todos negado a alguns é uma nítida hipótese de esvaziamento de um direito fundamental”.

Oliveira, Silva e Silva (2020) destacam que a formação continuada dos professores para uso das TDIC é premente, uma vez que estes precisam intensificar constantemente o pensamento transversal e interativo que os provoque a construir novas dinâmicas de ensino-aprendizagem, em contínua construção. Essa formação necessita proporcionar colaboração constante entre os docentes, entendendo a escola como espaço privilegiado para o permanente crescimento profissional, em prol da transformação das formas de atuação da escola.

Carvalho et al. (2021) destacam que as políticas implementadas falharam em considerar o contexto socioeconômico da maioria dos estudantes e de suas famílias, especialmente em uma cidade marcada pela vulnerabilidade social como Rio Branco. Para os autores, essa negligência, combinada com a falta de um planejamento estratégico mais abrangente, resultou em uma ampliação da exclusão educacional e digital, colocando em risco o direito à educação para os estudantes mais desfavorecidos. Em consonância com essas constatações, Souza e Miranda (2020, p. 88) afirmam que:

A implementação do ensino remoto reforça algumas certezas e necessidades (i) a valorização da profissão docente; (ii) uma formação docente que fomenta o uso de diferentes ferramentas digitais e tecnológicas no ensino; (iii) a importância das relações pessoais no processo ensino-aprendizagem; (iv) a implementação de políticas públicas voltadas ao combate à desigualdade social e econômica; (v) o papel da escola quanto ao acesso aos serviços sociais, de saúde, de nutrição, de proteção e de apoio; e (vi) a criação de planos de ação que visem amenizar os impactos sociais, emocionais e econômicos provocados pela pandemia de COVID-19.

Carvalho et al. (2021) sugerem que a busca por soluções criativas em um cenário de crise pode ser um ponto de partida para construir uma educação mais inclusiva no futuro. Contudo, reforçam que o sucesso dessas iniciativas depende de um esforço contínuo para reduzir a exclusão digital e assegurar condições básicas de ensino para todos.

4.2.4.2 Relação entre os artigos analisados

A análise conjunta dos estudos de Batista, Vale e Santos (2023), Kolinski, Xavier e Bartholo (2022), Costa, Nascimento e Souza (2023) e Carvalho et al. (2021) evidencia que a implementação do Ensino Remoto Emergencial na Educação Infantil não pode ser compreendida apenas como uma resposta técnica à suspensão das atividades presenciais, mas como uma política educacional atravessada por disputas, improvisações, desigualdades e diferentes formas de mediação institucional. Embora os quatro artigos se refiram a contextos

distintos — Boa Vista, Sobral, Baixada Fluminense e Rio Branco —, todos apontam, em maior ou menor medida, para a distância entre as diretrizes formuladas no plano normativo e as condições concretas de sua realização nas redes públicas de ensino.

O que se observa, portanto, é que a existência de documentos orientadores não garantiu, por si só, a efetivação do direito à educação, especialmente quando as políticas emergenciais foram implementadas em territórios marcados por desigualdades sociais, econômicas, regionais, digitais e pedagógicas já existentes antes da pandemia.

Os artigos se aproximam ao demonstrar que o ERE revelou os limites de políticas homogêneas diante de realidades profundamente heterogêneas. Em Batista, Vale e Santos (2023), essa limitação aparece contundentemente na Educação Especial, pois as orientações e atividades analisadas não alcançaram plenamente a diversidade de crianças público-alvo do Atendimento Educacional Especializado, tensionando o princípio da inclusão. Em Carvalho et al. (2021), a mesma questão se expressa pela insuficiência de dispositivos operacionais, como o “Portal da Escola”, frente às condições desiguais de acesso à internet, equipamentos e infraestrutura na rede municipal de Rio Branco.

Já Costa, Nascimento e Souza (2023) evidenciam que, na Baixada Fluminense, a ação dos burocratas de médio escalão ocorreu em meio à ausência de orientações suficientemente articuladas, o que exigiu rearranjos locais nem sempre acompanhados de suporte institucional adequado. Kolinski, Xavier e Bartholo (2022), por sua vez, apresentam um contraponto importante, ao analisarem um contexto no qual os professores perceberam maior clareza nas orientações e apoio da gestão; ainda assim, o estudo revela que a organização institucional não eliminou a inadequação das propostas às rotinas e necessidades das famílias.

Os artigos evidenciam que houve esforços diversos das redes, das escolas e dos profissionais para manter vínculos com as crianças e suas famílias. Contudo, tais estratégias assumiram alcances distintos conforme as condições locais de infraestrutura, formação docente, gestão, comunicação institucional e vulnerabilidade social das famílias.

Assim, enquanto Kolinski, Xavier e Bartholo (2022) permitem observar a relevância de fluxos mais consistentes de informação e de uma gestão escolar atuante na mediação das políticas, Costa, Nascimento e Souza (2023) e Carvalho et al. (2021) evidenciam que, sem articulação interinstitucional e investimento público efetivo, a implementação tende a se apoiar em soluções frágeis, emergenciais e desigualmente distribuídas. Batista, Vale e Santos (2023) acrescentam a essa discussão uma dimensão ainda mais sensível: quando a política não incorpora efetivamente as especificidades da inclusão, a continuidade pedagógica pode

ocorrer apenas formalmente, sem assegurar participação, acessibilidade e aprendizagem para todas as crianças.

Desse modo, a exclusão digital, embora presente nos quatro estudos, aparece como expressão de uma exclusão educacional mais ampla que envolve, dentre outros fatores, a capacidade do poder público de produzir respostas situadas. Nos artigos analisados, a tecnologia ocupa uma posição ambígua, especialmente na Educação Infantil: foi apresentada como meio possível para sustentar algum contato entre escola e crianças, mas também evidenciou a fragilidade de uma política que pressupôs condições materiais e culturais inexistentes para muitas famílias.

Outro ponto de articulação entre os artigos refere-se ao deslocamento de responsabilidades para professores, gestores escolares e famílias. Em diferentes graus, os estudos mostram que a implementação do ERE dependeu fortemente da atuação dos sujeitos situados na ponta da política: docentes, coordenadores, diretores, responsáveis pelas crianças e equipes das secretarias. No entanto, essa responsabilização nem sempre veio acompanhada de formação, infraestrutura, apoio pedagógico, suporte emocional ou escuta das condições reais de trabalho e de vida.

Carvalho et al. (2021) e Costa, Nascimento e Souza (2023) enfatizam a sobrecarga e a reorganização do trabalho pedagógico em contextos de precariedade; Batista, Vale e Santos (2023) evidenciam a indefinição e os limites das ações voltadas à Educação Especial; e Kolinski, Xavier e Bartholo (2022) mostram que, mesmo em um cenário de maior apoio institucional, as famílias continuaram vivenciando dificuldades para assumir mediações que, no espaço presencial, pertencem à escola e aos profissionais da educação. Com isso, os artigos convergem ao indicar que a política emergencial, ao buscar garantir continuidade, acabou também expondo e aprofundando tensões entre escola, família e Estado.

A análise articulada desses quatro estudos permite compreender, portanto, que as diretrizes e políticas para implementação do ERE na Educação Infantil tiveram efeitos contraditórios. De um lado, mobilizaram redes, gestores e docentes em torno da tentativa de preservar vínculos, organizar atividades e reduzir os impactos da suspensão presencial. De outro lado, revelaram que respostas emergenciais, quando não acompanhadas de planejamento democrático, financiamento, formação continuada, infraestrutura tecnológica, acessibilidade e políticas sociais integradas, tendem a transformar desigualdades estruturais em desigualdades pedagógicas ainda mais visíveis.

O eixo, assim, demonstra que a discussão sobre o ERE ultrapassa a avaliação de estratégias adotadas durante a pandemia: ela recoloca a necessidade de pensar políticas públicas educacionais capazes de considerar a Educação Infantil em sua especificidade, a inclusão como direito inegociável, os professores como sujeitos centrais da política e as famílias não como substitutas da escola, mas como parte de uma rede de cuidado e educação que precisa ser sustentada pelo poder público.

4.3 Convergências e intersecções entre os eixos analisados

A análise dos 15 textos distribuídos entre os quatro eixos temáticos demonstraram uma convergência crítica no diagnóstico das falhas estruturais do ERE na Educação Infantil. A exclusão digital e a falta de políticas públicas efetivas aparecem como elementos transversais, permeando todas as discussões e ampliando as desigualdades educacionais já existentes. Embora cada eixo apresente um foco específico, há intersecções marcantes que evidenciam que a crise educacional durante a pandemia não pode ser analisada isoladamente, mas sim como um fenômeno sistêmico que impactou a formação docente, a prática pedagógica, a relação entre escola e família e a formulação de diretrizes institucionais.

O Eixo 1, que trata da formação inicial e continuada dos professores, destaca a carência de capacitação para o uso das TDIC e a ausência de suporte institucional para adaptação das práticas pedagógicas ao ensino remoto. Apesar das especificidades do eixo, em pelo menos onze dos quinze textos analisados, essa lacuna também é apontada, em maior ou menor grau, como um dos principais desafios enfrentados pelos docentes, tornando-se um obstáculo significativo para a implementação de qualquer estratégia educacional mediada por tecnologia.

Já o Eixo 2, focado nas práticas pedagógicas, evidencia a incompatibilidade entre as características da Educação Infantil e o ensino remoto. A interação presencial, essencial para o desenvolvimento integral das crianças, não pôde ser substituída por recursos digitais, resultando na descaracterização do processo educativo. Embora algumas escolas tenham tentado mitigar esse impacto com atividades lúdicas enviadas para as famílias, a falta de contato físico com os pares e a ausência de espaços coletivos de socialização tornaram a experiência insuficiente para o desenvolvimento infantil adequado.

O Eixo 3, que aborda a relação entre escola, família e profissionais da educação, reforça que a sobrecarga recaiu especialmente sobre os professores e as mães. A exigência de que as famílias assumissem um papel ativo na mediação do aprendizado foi particularmente

prejudicial para aquelas em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que enfrentaram dificuldades tanto no acesso às tecnologias quanto na conciliação entre trabalho e a educação dos filhos. Além disso, a falta de suporte emocional e psicológico para os professores foi um aspecto recorrente em nove dos quinze textos analisados, que evidenciaram a exaustão e o esgotamento profissional causados pela adaptação emergencial ao ensino remoto.

Por sua vez, o Eixo 4, que discute as diretrizes e políticas públicas nos contextos dos artigos analisados na presente pesquisa, revela que as estratégias emergenciais implementadas pelos órgãos reguladores não consideraram as desigualdades estruturais do país. Embora tenham sido formuladas recomendações, a ausência de planejamento para garantir a equidade no acesso à internet e a dispositivos eletrônicos comprometeu a efetividade das ações propostas. Apenas três dos quinze textos analisados apontam iniciativas governamentais bem-sucedidas, enquanto a maioria evidencia lacunas significativas na formulação e execução das medidas adotadas.

Pudemos observar, portanto, que os eixos apresentados se complementam na análise dos desafios enfrentados pela Educação Infantil no contexto do ERE. Enquanto o primeiro eixo foca na formação dos professores e nas lacunas que se tornaram evidentes durante a pandemia, o segundo investiga as estratégias pedagógicas adotadas para mitigar os efeitos da falta de presencialidade física. O terceiro eixo, por sua vez, aprofunda a relação entre escola e família, evidenciando as dificuldades enfrentadas por ambos os lados, e o quarto eixo examina as políticas públicas implementadas e seus reflexos na prática docente.

A interconexão entre esses eixos indica que a crise educacional vivenciada durante a pandemia não pode ser analisada isoladamente, mas sim como parte de um sistema interdependente em que formação docente, estratégias pedagógicas, participação das famílias e políticas públicas precisam estar alinhadas para garantir um ensino mais inclusivo e eficaz.

De modo geral, nos parece evidente a necessidade de um planejamento educacional mais robusto, que considere não apenas soluções emergenciais, mas também estratégias de longo prazo para enfrentar futuras crises e reduzir as desigualdades educacionais no país.

Apresentamos, a seguir, uma tabela que apresenta as constatações citadas:

Tabela 4 - Quantificação da Análise

Indicador	Quantidade de textos	Percentual (%)	Textos que mencionam o indicador
------------------	-----------------------------	-----------------------	---

Exclusão digital como fator complicador no ensino remoto	15 de 15	100%	Todos os textos analisados
Falta de formação adequada dos professores para o ensino remoto	11 de 15	73%	As Contribuições do PIBID na Formação do Professor, Multimeiações Pedagógicas e a Formação de Pedagogos, Reflexões a partir da experiência de uma disciplina ministrada de forma remota, Entre teoria e prática: desafios do estágio curricular no curso de pedagogia da UFPA no Marajó, Construção de práticas pedagógicas na educação básica em tempos de pandemia, A Educação Municipal em Rio Branco no Contexto da Pandemia, Formação continuada de professores/as da educação infantil num contexto pandêmico, Ensino remoto emergencial na educação infantil: experiência em escolas privadas, Diretrizes para o Ensino Remoto na Educação Infantil, Implementação do ensino remoto: percepções dos professores e das famílias na educação infantil, Exclusão digital e a política de

			inclusão digital no Brasil
Sobrecarga emocional e profissional dos docentes	9 de 15	60%	Reflexões a partir da experiência de uma disciplina ministrada de forma remota, Entre teoria e prática: desafios do estágio curricular no curso de pedagogia da UFPA no Marajó, "Estamos em casa"! Narrativas do cotidiano remoto da educação infantil em tempo de pandemia, Educação remota: desafios de pais ensinantes na pandemia, A Educação Municipal em Rio Branco no Contexto da Pandemia, Formação continuada de professores/as da educação infantil num contexto pandêmico, Ensino remoto emergencial na educação infantil: experiência em escolas privadas, Diretrizes para o Ensino Remoto na Educação Infantil, Implementação do ensino remoto: percepções dos professores e das famílias na educação infantil
Dificuldades na relação entre escola e famílias, especialmente em contextos de vulnerabilidade	12 de 15	80%	"Estamos em casa"! Narrativas do cotidiano remoto da educação infantil em tempo de pandemia, O ensino remoto na

			Educação Infantil: desafios e possibilidades no uso dos recursos tecnológicos, Construção de práticas pedagógicas na educação básica em tempos de pandemia, Educação remota: desafios de pais ensinantes na pandemia, A Educação Municipal em Rio Branco no Contexto da Pandemia, Ensino remoto emergencial na educação infantil: experiência em escolas privadas, Diretrizes para o Ensino Remoto na Educação Infantil, Implementação do ensino remoto: percepções dos professores e das famílias na educação infantil, Exclusão digital e a política de inclusão digital no Brasil, A educação infantil e demandas postas pela pandemia, Multimediações Pedagógicas e a Formação de Pedagogos, Formação continuada de professores/as da educação infantil num contexto pandêmico
Exemplos positivos de políticas públicas efetivas	3 de 15	20%	Ensino remoto emergencial na educação infantil: experiência em

			escolas privadas, Diretrizes para o Ensino Remoto na Educação Infantil, Exclusão digital e a política de inclusão digital no Brasil
Impacto desproporcional nas mães, que assumiram a mediação da educação dos filhos	7 de 15	47%	Educação remota: desafios de pais ensinantes na pandemia, O ensino remoto na Educação Infantil: desafios e possibilidades no uso dos recursos tecnológicos, "Estamos em casa"! Narrativas do cotidiano remoto da educação infantil em tempo de pandemia, A Educação Municipal em Rio Branco no Contexto da Pandemia, Ensino remoto emergencial na educação infantil: experiência em escolas privadas, Diretrizes para o Ensino Remoto na Educação Infantil, Implementação do ensino remoto: percepções dos professores e das famílias na educação infantil
Incompatibilidade das práticas pedagógicas remotas com a Educação Infantil	13 de 15	87%	O ensino remoto na Educação Infantil: desafios e possibilidades no uso dos recursos tecnológicos, "Estamos em casa"! Narrativas do cotidiano remoto da

			educação infantil em tempo de pandemia, Construção de práticas pedagógicas na educação básica em tempos de pandemia, Educação remota: desafios de pais ensinantes na pandemia, A Educação Municipal em Rio Branco no Contexto da Pandemia, Diretrizes para o Ensino Remoto na Educação Infantil, Formação continuada de professores/as da educação infantil num contexto pandêmico, Ensino remoto emergencial na educação infantil: experiência em escolas privadas, Entre teoria e prática: desafios do estágio curricular no curso de pedagogia da UFPA no Marajó, Multimediasções Pedagógicas e a Formação de Pedagogos, Implementação do ensino remoto: percepções dos professores e das famílias na educação infantil, Reflexões a partir da experiência de uma disciplina ministrada de forma remota, Exclusão digital e a política de inclusão digital no Brasil
--	--	--	--

Necessidade de suporte psicológico para educadores	9 de 15	60%	Reflexões a partir da experiência de uma disciplina ministrada de forma remota, A Educação Municipal em Rio Branco no Contexto da Pandemia, Formação continuada de professores/as da educação infantil num contexto pandêmico, Diretrizes para o Ensino Remoto na Educação Infantil, Ensino remoto emergencial na educação infantil: experiência em escolas privadas, Multimedicações Pedagógicas e a Formação de Pedagogos, Exclusão digital e a política de inclusão digital no Brasil, Implementação do ensino remoto: percepções dos professores e das famílias na educação infantil, O ensino remoto na Educação Infantil: desafios e possibilidades no uso dos recursos tecnológicos
--	---------	-----	--

Fonte: Elaboração própria.

A análise geral dos artigos analisados nos quatro eixos sugere que os desafios enfrentados durante a pandemia são reflexos de uma negligência histórica na valorização da Educação Infantil. A imposição de um modelo remoto que não considera as especificidades da infância e das desigualdades sociais, aprofundou a exclusão educacional e comprometeu o direito ao desenvolvimento integral das crianças. Cabe pensar, portanto, em recomendações

viáveis para a Educação Infantil, no caso do enfrentamento de possíveis crises futuras, a serem discutidas a seguir.

4.4 Recomendações à Educação Infantil para o enfrentamento de crises futuras

O ensino remoto adotado na Educação Infantil, durante a pandemia, evidenciou a precariedade das políticas educacionais emergenciais e a inviabilidade do Ensino Remoto para crianças pequenas. O modelo proposto e implementado desconsiderou princípios fundamentais dessa etapa da Educação Básica, como a imprescindibilidade de interações presenciais, a ludicidade e o desenvolvimento socioemocional, descaracterizando a essência da Educação Infantil. A tentativa de continuidade do ensino a qualquer custo, impulsionada por uma lógica neoliberal produtivista, impôs às crianças e suas famílias uma realidade de ensino que não respeitou os tempos e as necessidades dessa etapa educacional.

Diante das desigualdades socioeconômicas aprofundadas no período, consideramos relevante repensar como as crises futuras podem ser enfrentadas na Educação Infantil, garantindo equidade, qualidade e o respeito aos direitos das crianças. Acreditamos que o eixo central das estratégias adotadas precisa considerar a manutenção do vínculo entre escola, famílias e crianças, abandonando a ideia de “cumprimento de calendário” a qualquer custo e focando na construção de experiências significativas. Assim, em vez de pressionar famílias e professores para a continuidade de oferecimento de conteúdos escolares, é preciso investir em formas alternativas de manter a conexão afetiva e educacional entre todos os envolvidos.

Um diálogo transparente e contínuo com as famílias precisa ser estruturado, reconhecendo-as como parte essencial do processo educativo e oferecendo suporte adequado para lidar com desafios cotidianos. Para tanto, propomos a realização de reuniões periódicas que não tenham o objetivo de cobrar o desempenho infantil, nem o retorno de atividades, mas sim de compreender a realidade de cada família, dialogar sobre as decisões que serão tomadas, possibilitar a participação ativa delas, acompanhar o processo vivido com as crianças e oferecer apoio para o fortalecimento do vínculo entre crianças e escola.

Além disso, pensamos as plataformas digitais não como meio de transmissão de conteúdos escolares para crianças pequenas, mas sim como ferramentas para a proposição de brincadeiras lúdicas e interativas, que respeitem a lógica do brincar. Exemplos disso são oficinas de contação de histórias, desafios de expressão corporal e explorações sensoriais com materiais disponíveis no ambiente doméstico. Para isso, a escola pode oferecer materiais digitais (vídeos, folders, reuniões formativas) para os responsáveis serem instruídos para a

utilização dos meios de comunicação como suporte ao vínculo com a escola, e não como instrumentos de ensino formal.

Pensamos ainda que as políticas públicas devem garantir investimentos contínuos que reduzam as desigualdades educacionais e promovam um acesso equitativo à educação de qualidade na Educação Infantil, de maneira estruturada e responsável. A elaboração de diretrizes específicas para tempos de crise podem partir do princípio de que a Educação Infantil não se sustenta na lógica de ensino tradicional e que, portanto, alternativas ao ensino remoto devem ser consideradas de forma crítica e realista. Acreditamos ser fundamental o reconhecimento de que crianças pequenas não podem ser submetidas a processos educativos baseados na transmissão de conteúdos, mas sim possam viver experiências que promovam sua autonomia, criatividade e expressão.

Dessa forma, recomendamos a formulação de currículos flexíveis, que contemplem atividades adaptáveis aos diferentes contextos socioeconômicos, como, por exemplo: o incentivo ao uso de brinquedos feitos com sucata, brincadeiras ao ar livre, exploração da natureza e fenômenos naturais, luz e sombra, jogos de imaginação e expressão corporal (como estátua, sons com o corpo, imitação de animais e formas de árvores, mímica, etc.).

Além disso, a formação inicial e continuada dos professores precisa incluir reflexões sobre o uso das TDIC de forma crítica, capacitando-os para reconhecer suas limitações e potencialidades na Educação Infantil. Nessa perspectiva, o foco da formação não se resume ao ensino de ferramentas digitais como substitutas da experiência presencial, mas sim a reflexão sobre como manter o vínculo com as crianças e suas famílias em períodos de crise, preservando os direitos da infância.

Consideramos também indispensável a execução de políticas públicas estruturais que busquem promover, verdadeiramente a inclusão digital e social, não apenas fornecendo equipamentos tecnológicos, mas também assegurando condições dignas de acesso à internet, formação digital e suporte técnico contínuo. A distribuição de recursos não pode ser pensada como um privilégio, mas sim como um direito fundamental para a superação das desigualdades educacionais, sociais e econômicas.

Ponderamos ser essencial, ainda, repensar a concepção de urgência na educação em tempos de crise. A pandemia evidenciou que a continuidade das atividades escolares não pode se sobrepor ao bem-estar das crianças, das famílias e dos atores educacionais. A imposição de um modelo remoto que ignora as particularidades da infância apenas reforça uma visão mercantilizada da educação, que prioriza a produtividade e a manutenção de cronogramas, em

detrimento do aprendizado significativo. Diante disso, os planejamentos futuros devem ter como base o princípio do respeito ao tempo da infância, à ludicidade e ao direito das crianças de viver experiências que façam sentido para seu desenvolvimento integral.

Consideramos, entretanto, que as propostas feitas só serão efetivas se acompanhadas de políticas sociais que garantam uma educação digital, crítica e reflexiva para todos. Pensamos que a implementação de programas nacionais de letramento digital não apenas ensinem a operar ferramentas tecnológicas, mas promovam reflexões sobre o papel da tecnologia na sociedade e suas possibilidades para a educação. Tais programas precisam ser acessíveis para que cidadãos de todas as idades possam desenvolver uma relação consciente e autônoma com o mundo digital.

Além disso, a universalização do acesso à internet como um bem público deve ser tratada como prioridade. A pandemia escancarou que o acesso à informação ainda é um privilégio para determinadas camadas da população. Para mitigar essas desigualdades, é fundamental que governos implementem políticas que garantam internet gratuita e de qualidade para todos, especialmente para comunidades em situação de vulnerabilidade. Isso passa pela ampliação da infraestrutura de redes públicas, pela regulação do preço dos serviços de conexão e pela criação de incentivos para que operadoras expandam o acesso às regiões periféricas e rurais. Sem essa universalização, qualquer tentativa de inclusão digital será limitada, perpetuando a desigualdade no direito à informação.

Outro ponto essencial para o enfrentamento de crises futuras é a garantia de suporte psicológico aos profissionais da educação. Durante a pandemia, a sobrecarga emocional dos professores resultou em altos índices de estresse, ansiedade e burnout, afetando diretamente a qualidade do ensino e o bem-estar desses profissionais. Consideramos, portanto, a necessidade de políticas públicas voltadas à saúde mental dos educadores, estruturadas de forma contínua, incluindo atendimento psicológico gratuito, grupos de apoio e formação sobre saúde emocional no trabalho. As redes de ensino precisam, ainda, desenvolver mecanismos de proteção contra a precarização do trabalho docente, não apenas em tempos de crise, garantindo carga horária adequada, equilíbrio entre vida pessoal e profissional e suporte institucional para lidar com o complexo educacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, nos dedicamos a pesquisar os intrincados desafios impostos pelo ERE na Educação Infantil durante a pandemia da COVID-19. Ao revisitarmos os objetivos

inicialmente traçados, buscamos consolidar uma compreensão abrangente das complexas interações entre a exclusão digital, as desigualdades socioeconômicas e as práticas pedagógicas implementadas nesse contexto singular.

A pesquisa se propôs a analisar detalhadamente os efeitos multifacetados do ERE sobre os protagonistas da Educação Infantil: professores, famílias e, em especial, as crianças. Investigamos as diretrizes e políticas públicas emergenciais, com o intuito de avaliar sua eficácia na mitigação dos efeitos da exclusão digital e na proteção do direito fundamental à educação para todos. Adotando uma abordagem qualitativa na pesquisa bibliográfica, examinamos um conjunto de 15 artigos acadêmicos publicados entre 2020 e 2024, cujos critérios de inclusão e exclusão foram definidos para garantir a pertinência e a qualidade das fontes analisadas.

Os resultados obtidos revelaram a insuficiência da formação inicial e continuada dos professores para atender às demandas específicas do ensino remoto na Educação Infantil. A pesquisa expôs lacunas substanciais nas possibilidades de uso e domínio das TDIC, o que impactou diretamente na mediação das atividades pedagógicas por parte das famílias e docentes e na possibilidade dos últimos de promover o engajamento das crianças e de suas famílias.

A Educação Infantil, como espaço primordial de desenvolvimento integral na primeira infância, viu-se desafiada a adaptar suas práticas lúdicas e interativas para um ambiente virtual, nem sempre acessível ou adequado às necessidades das crianças pequenas. A ausência do contato físico, da exploração sensorial e da interação social, elementos essenciais para o desenvolvimento infantil, representou um obstáculo adicional a ser refletido para as propostas nesse contexto.

Ademais, a falta de acesso generalizado a recursos tecnológicos adequados, como computadores, tablets e internet de qualidade, emergiu como um entrave crucial, restringindo severamente a participação das crianças — em especial as socialmente desfavorecidas — no processo de aprendizagem remota. A exclusão digital, portanto, não apenas limitou o acesso às propostas pedagógicas, mas também privou as crianças de oportunidades cruciais de brincadeiras e desenvolvimento socioemocional.

Em consonância com a revisão de literatura, esta dissertação aponta como a pandemia acentuou as desigualdades preexistentes na Educação Infantil, expondo a fragilidade das estruturas educacionais e a urgência de políticas públicas mais contextualizadas, coesas, inclusivas e abrangentes. A exclusão digital tornou-se um fator determinante no acesso à

educação, aprofundando a disparidade entre aqueles que dispõem de recursos e aqueles marginalizados pela falta de acesso à tecnologia.

Reconhecemos as limitações inerentes a este estudo, em particular a impossibilidade de abranger a totalidade das experiências e nuances vivenciadas pelas diversas realidades escolares e familiares em todo o país. No entanto, acreditamos que esta pesquisa contribui significativamente para o debate sobre os desafios e as possibilidades da Educação Infantil no contexto da pandemia, oferecendo percepções para a formulação de estratégias educacionais mais eficazes e equitativas.

Nesse sentido, as recomendações para o enfrentamento de crises futuras na Educação Infantil passam pela necessidade de investir na formação continuada dos professores, capacitando-os para o uso pedagógico das TDIC e para a criação de ambientes de aprendizagem remotos que valorizem a ludicidade, a interação e a participação das famílias. É imperativo, ainda, promover a inclusão digital, garantindo o acesso equitativo a recursos tecnológicos e à internet de qualidade para todos os indivíduos, independentemente de sua origem social ou localização geográfica. Além disso, é fundamental fortalecer a relação entre a escola e a família, oferecendo suporte e orientação aos responsáveis para poderem acompanhar e apoiar as propostas das instituições às crianças.

Em última análise, esta dissertação reafirma a importância da Educação Infantil como um direito fundamental de todas as crianças, independentemente de sua origem social ou condição econômica. A pandemia nos ensinou que a garantia desse direito exige um compromisso coletivo e a implementação de políticas públicas que promovam a inclusão digital, a capacitação docente e o fortalecimento da relação entre escola e família. Acreditamos que, deste modo, poderemos construir um futuro mais justo e igualitário para as futuras gerações, assegurando que nenhuma criança seja deixada para trás na era digital.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lília Bilati de; DE PAULA, Luiza Gonçalves. **O retrato da exclusão digital na sociedade brasileira**. JISTEM-Journal of Information Systems and Technology Management, v. 2, p. 55-67, 2005.

ALMEIDA, Livia Mello Lopes de; CAVALCANTE, Luiza Alves; DE MELLO, Ana Rita Gonçalves Ribeiro. O que dizem as famílias? Breve reflexão sobre ensino remoto em tempos de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 2, p. 19646-19658, 2021.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologias na Educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios. **BOLEMA-Boletim de Educação Matemática**, v. 21, n. 29, p. 99-129, 2008.

AMARO, Rogério Roque. **A exclusão social hoje**. Cadernos do ISTA, São Paulo, v. 9, 2004.

ANDRADE, Alexandra Nascimento de; NEGRÃO, Felipe da Costa; VILAÇA, Argicely Leda de Azevedo. O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO AMAZONAS NAS LENTES DOS PROFESSORES: INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?. **VII Congresso Nacional de Educação**. 2021.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; FRANCISCO, Deise Juliana. Educação infantil e tecnologias digitais: reflexões em tempos de pandemia. **Zero-a-seis**, v. 23, p. 125-146, 2021.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; PEREIRA, Fábio Hoffmann. Educação infantil em tempos de pandemia: outros desafios para os direitos, as políticas e as pedagogias das infâncias. **Zero-a-seis**, v. 23, p. 3-20, 2021.

ARAUJO, Denise Conceição Garcia; OLIVEIRA, Letícia Natália de Oliveira; BERETTA, Regina Célia de Souza; BITTAR, Cléria Maria Lobo . Percepções sobre o ensino remoto-domiciliar durante o isolamento físico: o que as mães têm a nos relatar?. **Saúde e Sociedade**, v. 31, p. e200877, 2022.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

ARROYO, Miguel. **Imagens Quebradas** – trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

AVELAR, Marina. O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais. In: CÁSSIO, Fernando (org.). Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: **Boitempo**, 2019. p. 73-79.

BARBOSA, Ivone Garcia; SOARES, Marcos Antônio. Educação infantil e pobreza infantil em tempos de pandemia no Brasil: existirá um “novo normal”?. **Zero-a-seis**, v. 23, p. 35-57, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Janilson Silva de.; ANDRADE, Alexandra Nascimento de.; NEGRÃO, Felipe da Costa Negrão.; GONÇALVES, Carolina Brandão. Geometria plana com GeoGebra: intervenção pedagógica com alunos do Ensino Fundamental II. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 12, n. 4, p. 1-19, set. 2021.

BARROS, Ludmila de Cruz; UHMANN, Silvana. As (im) possibilidades do ensino remoto para o aluno com transtorno do espectro autista. **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, v. 3, n. 3, 2020.

BARROS, Winnie Gomes da Silva; BARROS, Aparecida da Silva Xavier; MEDEIROS; Andreza Silva; LUIZ, Márcia Karina. Pandemia e ensino remoto: uma discussão sobre a sobrecarga de trabalho docente. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 5, n. especial, 2022.

BATISTA, Claudia Regina de Oliveira ;VALE, Rosana Batista do; SANTOS, Alessandra de Souza. Atividades remotas em tempos de pandemia: Possibilidades e desafios para a educação especial em uma escola de educação infantil no Município de Boa Vista/RR. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, p. 184-190, 2023.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. 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. Parecer CNE/CP Nº: 5/2020 de 28 de abril de 2020. Relatores: Eduardo Deschamps e Maria Helena Guimarães Castro. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 de maio de 2020a. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pecp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 10 de Dezembro de 2020**.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e

Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. 565p.

Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/docman/julho2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. RCNEI v. 1.

Brasília: MEC, 1998. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf.

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

BRITO, Jorge Mauricio da Silva. **A singularidade pedagógica do ensino híbrido**. *EaD em Foco*, [S. l.], v. 10, e948, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i1948>.

BRUZZI, Demerval. Educação – Entre a Tecnologia e a Barbárie. **Direito em Ação-Revista do Curso de Direito da UCB**, v. 16, n. 1, 2016.

BUKOWITZ, Jeane Filgueiras Aledi. Teletrabalho: do sonho ao caos-vivências de pais e mães na pandemia. 2023.

CAMPOS, Roselane; DURLI, Zeneide. Infância confinada: liturgias de escolarização e privatização da Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 221-243, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79059>.

CARDOSO, Cristiane Alves; FERREIRA, Valdivina Alves; BARBOSA, Fabiana Carla Gomes. (Des) igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 38-46, 2020.

CARVALHO, Mark Clark Assen de; GONÇALVES, Rafael Marques; MORAIS, Jean Mauro de Abreu; CALIXTO, Josenir de Araújo. A educação municipal em Rio Branco no contexto da pandemia: dispositivos operacionais e a organização do trabalho pedagógico escolar. **Revista Educar Mais**, v. 5, n. 1, p. 125-138, 2021.

CASTRO, Mayara Alves de; VASCONCELOS, José Gerardo; ALVES, Maria Marly. Estamos em casa!: Narrativas do cotidiano remoto da educação infantil em tempo de pandemia. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 2, n. 1, p. 1-17, 2020

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação**

nos domicílios brasileiros: TIC domicílios 2019 [livro eletrônico]. São Paulo, SP: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros:** TIC domicílios 2020 - Edição COVID-19, Metodologia Adaptada [livro eletrônico]. São Paulo, SP: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros:** TIC domicílios 2021 [livro eletrônico]. São Paulo, SP: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros:** TIC domicílios 2022 [livro eletrônico]. São Paulo, SP: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022.

CHAUDRON, Stéphane. **Young Children (0-8) and Digital Technology.** Institute for the Protection and Security of the Citizen (Joint Research Centre). 2015 Disponível em <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1f8b73cc-d900-406a-927c-0f8c0f202ed4/language-en>.

CONNELL, Raewyn. Bons professores em um terreno perigoso: rumo a uma nova visão de qualidade e do profissionalismo. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.36, n. especial, p.165-184, 2010.

COSTA, Alan Ricardo; BEVILÁQUA, André Firpo; FIALHO, Vanessa Ribas. A atualidade do pensamento de Paulo Freire sobre as tecnologias: letramentos digitais e críticos. **Olhar de Professor**, v. 23, p. 1-16, 2020.

COSTA, Emanuelle Lourenço; SOUZA, Jane Rose Silva. Família e escola: as contribuições da participação dos responsáveis na educação infantil. **Khóra: Revista Transdisciplinar**, v. 6, n. 7, 2019.

COSTA, Rejane Peres Neto; NASCIMENTO, Anelise Monteiro do; CASTRO E SOUZA, Marina Pereira de. Educação infantil e pandemia da covid-19: ações dos burocratas de médio escalão na Baixada Fluminense. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280014, 2023.

COUTINHO, Angela Scalabrin; CÔCO, Valdete. Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. **Praxis educativa**, v. 15, 2020.

COUTO, Edvaldo Souza; COUTO, Edilece Souza; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto Cruz. #fiqueemcasa: educação na pandemia da COVID-19. **Educação**, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020.

CRUZ, Lilian Moreira; COELHO, Livia Andrade; MENEZES, Claudia Celeste Lima Costa. Formação continuada de professores/as da Educação Infantil num contexto pandêmico: reflexões freirianas. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 47, p. 158-179, 2021.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; MARTINS, Cristiane Amorim; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. A educação infantil e demandas postas pela pandemia: intersetorialidade, identidade e retorno às atividades presenciais. **Zero-a-seis**, v. 23, p. 147-174, 2021.

CUNHA, Francimara de Sousa; FERST, Enia Maria; FILGUEIRA BEZERRA, Nilra Jane. O ensino remoto na Educação Infantil: desafios e possibilidades no uso dos recursos tecnológicos. **Revista educar mais**, v. 5, n. 3, p. 570-582, 2021.

DAVID, Priscila Barros; BARROS FILHO, Edgar Marçal de; CARVALHO, Windson Viana de ; MENDES, Débora Lúcia Lima Leite. Instrução Remota de Emergência na Educação Infantil: Experiência em Escolas Privadas. **Estudos em Avaliação Educacional** , v. 2021.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-25, e 020063, 2020.

DORNELLES, João Ricardo. Necrocapitalismo e neofascismo em tempos de peste. **Pandemias e pandemônio no Brasil**. São Paulo: Editora Tirant Lo Blanch, p. 90-110, 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: Limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

DOWBOR, Ladislau. **A Revolução Digital: Uma Sociedade à Beira de Rupturas**. Prelo Editora Elefante, 2024, 106 p.

DUBET, François. O que é uma escola justa?. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, p. 539-555, 2004.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FEENBERG, Andrew. **O que é a filosofia da tecnologia**. Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia, v. 3, p. 39-51, 2010.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. **O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014.

FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. NOGUEIRA, Flávia Maria de Barros. Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas e o plano nacional de educação. **Arquivo Brasileiro De Educação**, 2016, 102-129. Disponível em: <<https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2015v3n5p102>>.

FERRONATTO, Eliane Terezinha Tulio; DOS SANTOS, Helen Thais. Bem-estar e o mal-estar docente: sentimentos e emoções de professores que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental em tempos de pandemia. **Devir Educação**, p. 269-286, 2021.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Tradução: Claudia Schilling. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

GAMA, Maria Eliza Rosa.; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. o trabalho docente: expectativas e interesses da pesquisa educacional nas últimas décadas no Brasil. **Anais da 35a Reunião Nacional da ANPED**, 2012. disponível em http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-2393_int.pdf.

GEREMIAS, Bethania Medeiros. **Entre o lápis e o mouse: práticas docentes e Tecnologias da Comunicação Digital**. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

GEREMIAS, Bethania Medeiros. Navegar é preciso! Sobreviver é urgente! **Metáforas de vida e de educação**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica, v. 8, n. 23, p. e1107-e1107, 2023.

GEREMIAS, Bethania Medeiros. **Produção de sentidos sobre tecnologia no grupo Observatório da Educação-Ciências: discursos e problematizações**. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil, 2016.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. coordenado pela Universidade Aberta do Brasil-UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica-Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 31-32, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 176 p. 2002.

GONZALEZ-DOGA, S.; DOGA, B. Together in education, apart from brick and mortar: rapid professional development for online distance learning. In: FERDIG, R. E.; BAUMGARTNER, E.; HARTSHORNE, R.; KAPLAN-RAKOWSKI, R.; MOUZA, C. (org.). Teaching, technology, and teacher education during the covid-19 pandemic: stories from the field. Waynesville, NC: **Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)**, 2020. p. 211-218. Disponível em: <https://www.learntechlib.org/p/216903/>. Acesso em: 5 fev. 2021.

GROSSI, Marcia Gorett Ribeiro; MINODA, Dalva de Souza; FONSECA, Renata Gadoni Porto. **IMPACTO DA PANDEMIA DO COVID-19 NA EDUCAÇÃO: REFLEXOS NA VIDA DAS FAMÍLIAS**. 2020.

HAVIARAS, Mariana. Reflexões a partir da experiência de uma disciplina ministrada de forma remota. **Revista EDaPECI**, v. 21, n. 3, p. 68-78, 2021.

HERBST, Fabiane Rossato Manfio; HENZ, Celso Ilgo. **As concepções dos gestores educacionais sobre a formação continuada de professores**. REP - Revista Espaço Pedagógico, v. 14, n. 1, Passo Fundo, p. 195-203, jan./jun. 2007.

IDEC. Acesso à Internet na Região Norte do Brasil. Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor e Derechos Digitales. Mar. 2022. Disponível em: <https://idec.org.br/pesquisas-acesso-internet>

JARDILINO, José Rubens Lima; SILVA, Marcelo Donizete da; SAMPAIO, Ana Maria Mendes; MATIAS, Breno Henrique. Condições educacionais e exclusão digital na pandemia-2020-2021: o caso da educação pública na região dos Inconfidentes-MG. **ETD Educação Temática Digital**, v. 24, n. 1, p. 91-112, 2022.

KIM, Jinyoung. Learning and Teaching Online During Covid-19: Experiences of Student Teachers in an Early Childhood Education Practicum. **International Journal of Early Childhood**, 52, 145–158, 2020.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; XAVIER, Rosa Seleta de Souza Ferreira; BARTHOLO, Tiago Lisboa. Implementação do ensino remoto: Percepções dos professores e das famílias na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 2365-2385, 2022.

LAGUNA, Thalyta Freitas dos Santos; HERMANNNS, Tanandra; SILVA, Ana Claudia Pinto da ; RODRIGUES, Liana Nolibos; ABAID, Josiane Lieberknecht Wathier. Educação remota: desafios de pais ensinantes na pandemia. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, v. 21, p. 393-401, 2021.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, p. 20-28, 2002.

LAU, Eva Yi Hung; LEE, Kerry. Visões dos pais sobre o aprendizado à distância e o tempo de tela de crianças pequenas durante a suspensão das aulas devido à COVID-19 em Hong Kong. **Early Education and Development** , v. 32, n. 6, p. 863-880, 2021

LEÃO, Denise Maria Maciel. **Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 107, p. 187–206, jul. 1999.

LOPES, Cristiano Aguiar. Exclusão digital e a política de inclusão digital no Brasil - o que temos feito? **Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación**, v. IX, n. 2, mayo/ago. 2007

MAFRA, Paola Vieira; GEREMIAS, Bethania Medeiros; CUNHA, Fatima Suely Ribeiro. As Multimeiações Pedagógicas e a Formação de Pedagogos: Experiências Remotas no Curso de Pedagogia. **Revista Enfil**, v. 2, n. 17, p. 201-221, 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 310 p. 2003.

MARTINS, Ana Carolina Borges Leão; DAMASCENO, Ronlel Sousa; SOUSA, Marília Albuquerque de; RIPARDO, Maria Vitória Silva; ALBUQUERQUE, Luiz Victor Coelho; MELO, Malia Alayny Cavalcante. A experiência de professores no ensino remoto: dilemas, saúde mental e contextos de trabalho na pandemia. **Expressa Extensão**, v. 26, n. 2, p. 154-160, 2021.

MATOS, Cleide Carvalho de; CAETANO, Viviane Nunes da Silva; COSTA, Eliane Miranda. Entre teoria e prática: Desafios do estágio curricular no curso de pedagogia da UFPA no Marajó em tempos de pandemia. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 14, n. 31, p. 171-182, 2022.

MESQUITA, Silvana Soares de Araújo; CRUZ, Giseli Barreto da. Formação de professores e os atuais dilemas da profissão docente: entre a desigualdade social e a reinvenção da profissão. **Educação online**, v. 15, n. 34, p. 1-17, 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.310**, de 17 de abril de 2020. Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida. Belo Horizonte: SEE, 2020.

MORAES, Ednara Marlise de. **Educação infantil no contexto da pandemia da COVID-19: as relações entre famílias e escolas orientadas pelo plano de estudo tutorado da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG)**. 2022.

MORAN, José Manuel. A integração das tecnologias na educação. **Salto para o Futuro**, v. 204, p. 63-91, 2005.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1037-1057, 2007.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, 2020.

MORONTE, Elver Andrade. A pandemia do novo coronavírus e o impacto na saúde mental dos trabalhadores e trabalhadoras. In: AUGUSTO, Cristiane Brandão; SANTOS, Rogério Dutra dos (org.). **Pandemias e pandemônio no Brasil**. São Paulo: Tirant lo Blanch, 2020. p. 219-228.

NASCIMENTO, Edaniele Cristine Machado do. **Processo Histórico da Educação Infantil no Brasil: Educação ou Assistência?** EDUCERE: XII Congresso Nacional de Educação - Formação de professores, complexidade e trabalho docente. 17p. 2015.

NAVARRO, Vera Lucia; PADILHA, Valquíria. Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 19, n. 1, p. 14-20, 2007. Edição especial.

NCPI – Núcleo Ciência Pela Infância. Comitê Científico. **Repercussões da Pandemia de COVID-19 no Desenvolvimento Infantil**. Edição Especial, 2020. Disponível em: <https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Working-Paper-Repercussoes-da-pandemia-no-desenvolvimento-infantil.pdf>.

NEGRÃO, Felipe Costa; MORYH, Priscila Eduarda Dessimoni; ANDRADE, Alexandra Nascimento de; REIS, Darianny Araújo dos. O ensino remoto emergencial em tempos de pandemia no Amazonas. **REAMEC–Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 10, n. 1, 2022.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 15-35, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**, v. 31, n. 2, p. 155-169, 2006.

OLIVEIRA, Cláudia Patricia de; PERES, Jussânia Oliveira; AZEVEDO, Gilson Xavier de. Parceria entre escola e família no desenvolvimento do aluno durante a pandemia de COVID19. **REEDUC-Revista de Estudos em Educação (2675-4681)**, v. 7, n. 1, p. 70-86, 2021.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 27, p. 99-108, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antonio. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Retratos da escola**, 2020.

OLIVEIRA, Raquel Mignoni de; CORRÊA, Ygor; MORES, Andréia. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de professores**, p. e020028-e020028, 2020.

OLIVEIRA, Sidmar da Silva; SILVA, Marcos José de Oliveira; SILVA; Obdália Santana Ferraz.. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 10, n. 1, p. 25-40, 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. **Cortez Editora**, 2013.

PAIVA, José Eustáquio Machado de. Um estudo acerca do conceito de tecnologia. **Educação & Tecnologia**, v. 4, n. 1/2, 1999.

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, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2009.

PATTO, Maria Helena Souza. O ensino a distância e a falência da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 303-318, 2013.

PÉREZ-GÓMEZ, Ángel Ignacio. Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. Márgenes, **Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, v. 0, n. 0, 2019, p 3-17. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>

PESSOA, Amanda Raquel Rodrigues; MOURA, Marla Maria Moraes; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. A composição do tempo social de mulheres professoras durante uma pandemia. **LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer** , v. 1, pág. 161-194, 2021.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. Grupo Editorial Summus, 1994.

PILETTI, N. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Ática, 2004.

PINTO, Karla Emanuella Veloso; MARTINS, Ronei Ximenes. A implantação do Ensino Remoto Emergencial em escolas públicas e particulares da Educação Básica: estudo de caso em um município mineiro. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 8, n. 1, 2021.

PWC. O abismo digital no Brasil. **Price Waterhouse Coopers Brasil**, São Paulo, 2022. Disponível em:

<https://www.pwc.com.br/pt/estudos/preocupacoes-ceos/mais-temas/2022/oabismo-digital-no-brasil.html>.

RAMOS, Ediane Sousa Miranda; URÇOLINO, Luana Sampaio; SEGANTINI, Aldenize Gomes; MENEZES, Giovana Ferreira Garcia de; ALVEZ, Francineris Silva; OLIVEIRA, Stephanie Carlos; LOPES, Fabiana Souza; NASCIMENTO, Maria Catarina Gonçalves do; SILVA, Meikciane Oliveira. As contribuições do PIBID na formação do professor: Relato de experiência nas aulas remotas frente a pandemia da COVID-19 em uma escola municipal de Boa Vista/RR. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, v. 16, n. 1, p. 29-34, 2023.

RODRIGUES, Alessandra. Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. **SBC Horizontes**, jun, p. 2175-9235, 2020.

RODRIGUES, Blenda Luize Chor; MUANIS, Maria Comes. A relação família e escola na educação infantil. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 15, n. 33, p. 73-91, 2020.

SANTANA, Laís Victória. **O avanço da frente liberal ultraconservadora no Brasil: o caso homeschooling**. 2023. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A cruel pedagogia do vírus. **Coimbra**: Almedina, 2020.

SANTOS, Iraneide Nascimento; RUELA, Guilherme de Andrade; SILVA, Érica Barbosa Magueta; SILVA, Andressa Fernandes da; DIAS, Ana Cleide da Silva. Carga de trabalho docente e suas consequências à saúde durante a pandemia: uma revisão sistemática. **Educação em Revista**, v. 24, p. e023006-e023006, 2023.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavirus e educação – o

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SILVA, Amanda Moreira da. **A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI**. Trabalho Necessário, Rio de Janeiro, v. 17, n. 34, p. 229-251, set./dez. 2019.

SILVA, João Vítor Santos; NUNES, Klívia de Cássia Silva; SOUZA, Raquel Aparecida; ISOBE, Rogéria Moreira Rezende; REZENDE, Valéria Moreira. Regime especial de atividades não presenciais: a pandemia acentuando as desigualdades na educação infantil. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 3, p. 996-1011, 2021.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Construção de práticas pedagógicas na educação básica em tempos de pandemia. **Revista Práxis Educacional**, v. 18, n. 49, 2022.

SOUZA, Dominique Guimarães de; MIRANDA, Jean Carlos. Desafios da implementação do ensino remoto. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 4, n. 11, p. 81-89, 2020.

SOUZA, Wesley Anderson de. Desigualdades e Tecnologias Digitais: Interferências que envolvem o capital social, econômico e cultural frente ao capital tecnológico. **Revista Científica Novas Configurações–Diálogos Plurais**, v. 1, pág. 23-36, 2022.

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

TONDIN, Celso Francisco; BARBOSA, Deborah Rosária; ARAÚJO, Elenice Procópio; SILVA, Marielle Costa; SOUZA, Stela Maris Bretas; SILVA, Wellington Magno da; MAGALHÃES, Deruchette Danire Henriques; ANDRADE, Aline Campolina; OTACIANO, Fernanda de Cássia Oscar. Educação básica na pandemia de Covid-19: críticas ao ensino remoto. **Educação e Pesquisa**, v. 50, p. e264928, 2024.

TORRES, Ana Catarina Moura; ALVES, Lynn Rosalina Gama; COSTA, Ana Caline Nóbrega da. Educação e Saúde: reflexões sobre o contexto universitário em tempos de COVID-19. 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento de ação**: na área das necessidades educativas especiais. Brasília, DF, 1994.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**: Um alerta sobre os impactos da pandemia da covid - 19 na educação. Brasil: CENPEC, Educação, 2021. 58p.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Tecnologias e educação**: legado das experiências da pandemia COVID-19 para o futuro da escola. Panorama Setorial da Internet. N, v. 2, 2022.

VIDIGAL, Fundação Maria Cecília Souto. **O impacto da pandemia COVID-19 no aprendizado e bem-estar das crianças**. São Paulo: FMCSV, 2021.

VIEIRA, Márcia de Freitas. Pedagogia de Paulo Freire e tecnologias digitais na educação: uma construção possível. **Tecnologias, sociedade e conhecimento**, p. 25-47, 2021.

VOSGERAU, Dilmeire Sant Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista diálogo educacional**, v. 14, n. 41, p. 165-190, 2014.