

## EDUCAÇÃO DA PEQUENA INFÂNCIA: (RE)PENSANDO LIMITES E POSSIBILIDADES DIANTE DE ALGUMAS INFLEXÕES IMPOSTAS PELA PANDEMIA DA COVID-19

Fabiana Pessanha<sup>i</sup>  
Nayara Alves Macedo<sup>ii</sup>

**Resumo:** O presente artigo discute os limites e as possibilidades provocadas pelos efeitos da pandemia da Covid-19 na educação da pequena infância. Trata-se de um exercício reflexivo, fundamentado nos Estudos da Infância, em diálogo com nossos estudos e experiências como professoras pesquisadoras (GARCIA, 2008). Temos o objetivo de problematizar e provocar reflexões acerca dos impactos do fechamento das escolas na tríade crianças, famílias e escolas, visibilizando seus dilemas e contradições. Destacamos alguns princípios e o compromisso ético-político e epistêmico assumidos na educação da pequena infância. A discussão evidencia a necessidade de construção de vínculos afetivos e alteritários na relação família e escola, potencializando esses tempos de incertezas como um tempo, também, de criação.

**Palavras-chave:** Pandemia da Covid-19; Educação da pequena infância; Relação família-escola.

## EARLY CHILDHOOD EDUCATION: (RE)THINKING LIMITS AND POSSIBILITIES IN THE FACE OF SOME INFLECTIONS IMPOSED BY THE COVID-19 PANDEMIC

**Abstract:** This article discusses the limits and possibilities caused by the effects of the Covid-19 pandemic on small childhood education. This is a reflexive exercise, based on Childhood Studies, in dialogue with our studies and experiences as research professors (GARCIA, 2008). We aim to problematize and provoke reflections about the impacts of closing schools on the triad of children, families and schools, visualizing their dilemmas and contradictions. We highlight some principles and the ethical-political and epistemic commitment assumed in the education of small childhood. The discussion highlights the need to build affective and alteritary bonds in the family and school relationship, potentiating these times of uncertainty as a time, also, of creation.

**Keywords:** Covid-19 pandemic; Early childhood education; Family-school relationship.

### Introdução

O neoliberalismo é, antes de tudo, uma cultura do medo, do sofrimento e da morte para as grandes maiorias: a ele não se combate eficazmente se não se lhe opuser uma cultura da esperança, da alegria e da vida.



(Boaventura Santos)

A pandemia da Covid-19, causada pelo novo coronavírus, irrompeu no mundo, acirrando ainda mais a crise política, econômica e social que estamos atravessando, desnudando as ações e omissões de um modelo de desenvolvimento centrado na exclusão, na exploração e na produção de imensas injustiças sociais. A histórica desigualdade socioeconômica que atinge milhares de famílias e crianças brasileiras, sobretudo as pertencentes aos estratos mais pobres da população, circunscreve a presente discussão sobre as atuais circunstâncias dos processos de educação da pequena infância, em meio aos imperativos da crise pandêmica.

Neste cenário de inúmeras fragilidades, mobilizamos nossas ações para questionar como as escolas da pequena infância<sup>iii</sup>, tanto as creches, quanto as pré-escolas - campo no qual atuamos como professoras pesquisadoras (GARCIA, 2008) - têm enfrentado os desafios impostos pela pandemia. Acreditamos que a reflexão proposta oferece importantes contribuições na luta pela construção de outros/novos caminhos para afirmar, resistir e experienciar a vida. Lançamos o convite à revisitação de nossos saberes e fazeres, na busca por aproximações e reflexões sobre os limites e desafios que atravessam a educação da pequena infância, no momento presente.

As questões apresentadas para leitura e possíveis reflexões são pensadas a partir das experiências compartilhadas em nosso grupo de estudos e pesquisas que tem, de um modo geral, o objetivo de investigar a pluralidade e a heterogeneidade que constituem a(s) infância(s) na contemporaneidade. Ressaltamos o objetivo do presente texto de problematizar e provocar reflexões acerca dos impactos do fechamento das escolas na tríade crianças, famílias e escolas, visibilizando seus dilemas e contradições.

Trata-se de um exercício reflexivo, fundamentado nos Estudos da Infância por entendermos que a ruptura epistemológica, a viragem conceitual de pensar as crianças na complexidade de sua existência social “que tem vindo a ser defendida no interior do campo dos estudos da infância em plena constituição é condição essencial para procurar a luz que nos permita ir tateando as sombras” (SARMENTO, 2007, p 26). Nesse sentido, ressaltamos que as reflexões trazidas estão em diálogo com nossos percursos formativos como professoras pesquisadoras, nas periferias da região leste metropolitana fluminense, com famílias e crianças inseridas em equipamentos coletivos públicos de Educação Infantil.

O projeto moderno de educação conduziu a que escola e famílias passassem a ocupar lugares diferenciados no processo de educação da pequena infância. Ao ocuparem lugares distintos, porém, complementares, tanto as famílias, quanto os espaços escolares, ganham dimensões e contornos peculiares na educação da infância contemporânea. Este debate ganha centralidade diante do entre-lugar em que a educação da pequena infância parece ter sido colocada, uma vez fechados os espaços escolares, preventivamente, aos riscos de contágio pela propagação da Covid-19.

Em face desta situação, as atuais condições e circunstâncias de construção e educação da pequena infância são abordadas como fio condutor neste diálogo. Apontamos a necessidade de reflexão sobre aspectos importantes que emergem nos dias atuais, a partir da suspensão do cotidiano das escolas da pequena infância e o conseqüente isolamento de suas experiências formativas nos espaços privados das famílias. Nesse contexto, de forma ampla, intencionamos (re)discutir o papel social das escolas da pequena infância, em meio à crise, sem precedentes, instaurada.

Como proposição central, ratificamos a potência das escolas da pequena infância como espaço privilegiado de educação das crianças pequenas, lugar de potência, promotor de encontros e de relações interativas que ampliam as vivências infantis e fortalecem seu agir no mundo. Na atual conjuntura de intervalo no cotidiano escolar, em que as crianças se encontram mergulhadas em seus contextos familiares e, em muitos casos, sendo levadas à realização de atividades remotas, reforçamos a necessidade de criação de estratégias de escuta entre crianças, famílias e escolas, a fim de que sejam (re)descobertas e potencializadas novas formas de produção de educação da pequena infância de modo, efetivamente, compartilhado.

### **Infâncias contemporâneas e o contexto da pandemia: um breve panorama**

Uma reflexão sobre as atuais condições e circunstâncias de construção e educação da pequena infância, diante dos imperativos da pandemia da Covid-19, alia-se ao entendimento de que "a crise do coronavírus é um monstro alimentado pelo capitalismo" (DAVIS, 2020, p. 5), de modo que seus impactos atingem de forma mais brutal os grupos e países mais pobres do capitalismo globalizado. Em diálogo com as reflexões do autor, ressaltamos que o surto do novo coronavírus expõe instantaneamente a estratificação de classes diante das contradições do

capital, entre os que se encontram em melhores condições de se salvaguardar dos riscos da contaminação e os "milhões de trabalhadores com baixos salários, trabalhadores rurais, desempregados e sem teto [que] estão sendo jogados aos lobos" (p. 9). Mais do que uma crise de saúde, a pandemia da Covid-19 se desdobra em uma crise social, econômica e, quiçá, educacional.

No caso brasileiro, as históricas e impactantes desigualdades que insistem em marcar a realidade social e, sobretudo, econômica, de milhares de nossas famílias e crianças torna-se um agravante no debate sobre as atuais circunstâncias dos processos de formação e educação da pequena infância. Apesar de o Brasil se definir como um país democrático, a histórica associação de suas elites dominantes ao grande capital "resulta na combinação de uma altíssima concentração de capital para poucos, com a manutenção de grandes massas de miséria, [...] sem a justa partilha da riqueza socialmente produzida" (FRIGOTTO, 2011, p. 238). Disso decorre que "o Brasil continua a ocupar as primeiras posições entre os países mais desiguais do mundo [...] no conjunto dos países das principais economias mundiais" (ALVARENGA; TAVARES, 2015, p. 56), sendo um dos países mais desiguais da América Latina, em distribuição de renda.

O agravante das políticas ultraliberais e do ajuste estrutural, materializados na austeridade fiscal e no contingenciamento de recursos, principalmente na área dos serviços sociais vem, especialmente após o golpe de 2016<sup>iv</sup>, impondo condições de vulnerabilidades cada vez mais intensas, sobremaneira, às camadas populares, seja no acesso ao mercado de trabalho, às condições de moradia, a uma educação de qualidade, dentre outras esferas da vida contemporânea. A partir do governo de Michel Temer, no ano de 2016 e, ao longo da gestão do atual presidente do executivo nacional, estamos a acompanhar uma avalanche no desmonte dos direitos sociais adquiridos pelos cidadãos brasileiros.

A aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) n. 241/55, que limita o teto de gastos públicos com os serviços sociais, a reforma trabalhista que precariza, ainda mais, as relações de trabalho, a reforma da previdência e os ataques à educação pública, especialmente, às universidades, materializam as medidas ultraliberais, sob a alegação de que os direitos sociais adquiridos pela sociedade brasileira e consolidados na Constituição Federal (CF) de 1988 não cabem no orçamento público. Nesta conjuntura, podemos afirmar que o Brasil vem produzindo "umas das sociedades mais desiguais e violentas do mundo" (FRIGOTTO, 2017, p. 20).

Esse quadro de desmonte social e de condições cada vez mais precarizadas de existência para um grande número de famílias brasileiras está sendo ainda mais exposto e agravado diante dos desdobramentos devastadores da pandemia da Covid-19. Além dos elevados índices de pobreza, o Brasil já bateu recordes mundiais de mortes diárias e, ainda, estamos sob o jugo da ausência de medidas e de construções de alternativas, por parte do governo federal, para o combate aos efeitos gerados pela grande crise instalada pela pandemia.

Em meio às adversidades desse cenário, na educação, continuamos a sofrer os ataques que insistem em desmontar um efetivo projeto educacional de qualidade para a população brasileira. Estamos sendo assolados por medidas que sugerem acentuar, ainda mais, as desigualdades sócioeducacionais dos(as) nossos(as) estudantes, com a definição de diretrizes que prevêm atividades remotas, através de arranjos emergenciais, negligenciando o diálogo com professores(as), famílias e com a comunidade escolar. E, sobretudo, desconsiderando a realidade socioeconômica vivida por grande parte da população brasileira.

Para tentarmos superar os desafios do atual cenário educacional, diante das dificuldades ainda mais acentuadas, o Manifesto construído pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), elaborado pelo Grupo de Trabalho: Educação de crianças de 0 a 06 anos, nos lembra que

É fundamental identificar onde estão as crianças [com as quais trabalhamos], em que situação se encontram, se seus familiares possuem suficiente renda, se as crianças estão em situação de risco - de vida, com ausência de garantia alimentar ou atendimento de saúde, interrupção de atendimento educacional especializado e suas consequências, abalos quanto ao equilíbrio emocional, dentre outras questões emergentes (ANPED, 2020).

De fato, é necessário visibilizar as condições precárias de muitas famílias brasileiras, desde as situações habitacionais e sanitárias de boa parte dos domicílios onde vivem, até suas condições de trabalho e renda, de acesso aos serviços de saúde e de educação, dentre outros aspectos. Condições essas, que se misturam às pressões direcionadas às famílias para que se constituam como extensões dos espaços escolares e, até mesmo, para que assegurem e deem continuidade, via dispositivos de ensino remoto, à educação das suas crianças.

No que tange às condições de moradia de muitas famílias das camadas populares, o Brasil possui quase 2 milhões de domicílios com coabitação familiar forçada, mais de um milhão com adensamento excessivo de moradores, quase 4 milhões sem abastecimento regular

de água e quase 7 milhões sem coleta regular de esgoto, estando concentrados, em números absolutos, na região sudeste do país (TONUCCI FILHO; PATRICIO; BASTOS, 2020). Esses domicílios concentram, ainda, alta proporção de mães adolescentes e solteiras que desempenham o papel de chefes de família, revelando o agravante dos recortes de gênero e geracional que são altamente atingidos pelas desigualdades econômicas e sócio-espaciais, nesses grupos (TONUCCI FILHO; PATRICIO; BASTOS, 2020, p. 2).

Outro dado importante que fragiliza ainda mais a vida das famílias e crianças das camadas populares, é o aumento expressivo do desemprego e do trabalho informal. No último trimestre de 2019, o grupo de trabalhadores caracterizados pela informalidade atingiu 41,1% da população considerada "ocupada" pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), compondo a maior taxa, desde 2016<sup>v</sup>. Esses dados permitem supor o alto percentual de trabalhadores de baixa renda, informais, e/ou desempregados, existentes no Brasil, o que nos leva a inferir, diante dos efeitos da queda da renda e de restrição do trabalho e do emprego gerados pela crise da pandemia da Covid-19, o agravamento das condições materiais de vida de muitas das famílias e crianças pertencentes a essa parcela da população, que vive em situação de grande instabilidade e vulnerabilidade econômica.

No que concerne ao mercado de trabalho, dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2020), de acordo com a metodologia utilizada na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – (PNAD) Contínua, mostram que quase 13 milhões de brasileiros, em idade produtiva, encontravam-se fora dos postos de trabalho, no primeiro trimestre deste ano de 2020. Vale ressaltar que milhares de brasileiros enquadrados como "ocupados" pelo (IBGE), - uma vez inseridos na categoria de trabalhadores ativos, porém, sem carteira assinada, portanto, trabalhando na informalidade -, são considerados, via de regra, "ocupados"<sup>vi</sup>, pelo Instituto brasileiro de pesquisa em questão.

Nesse contexto, destacamos que, a despeito da política de auxílio emergencial implantada pelo governo federal, que prevê transferência monetária no valor de 600 reais, durante três meses<sup>vii</sup>, aos trabalhadores que, de um modo geral, perderam renda, e no valor dobrado de 1 mil e duzentos reais às mulheres, chefes de família, com filhos menores, incluindo mães adolescentes<sup>viii</sup>, uma grande parcela da população, em torno de milhões de trabalhadores,

mesmo que enquadrada nos critérios estabelecidos, ainda não conseguiu cobertura em tal política.

O acesso restrito aos serviços públicos, especialmente, os de saúde e educação, é uma outra face que atinge crianças e famílias das camadas populares brasileiras. O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em Relatório recente, publicado no ano de 2019, divulgou que, no Brasil, cerca de 27 milhões de crianças e adolescentes sofrem privação de pelo menos um de seus direitos fundamentais - acesso à educação, água, saneamento, moradia, dentre outros -, quase 2 milhões estão fora da escola e 297 mil crianças com menos de cinco anos morrem todos os anos devido à insuficiência dos serviços de saúde e saneamento básicos.

Ainda segundo o UNICEF (2019), grande parte das crianças excluídas do direito à educação reside nas periferias dos grandes centros urbanos e 53% desse grupo vive em domicílios com renda per capita de até meio salário mínimo. Esse cenário de pobreza imprime uma condição de "superposição de privações de direitos", realidade comum para muitas crianças e famílias brasileiras e que supomos agravada na atual conjuntura pandêmica e na falta de políticas de Estado que garantam estabilidade e segurança.

Aos dados do (UNICEF) relativos ao ano de 2019, referidos acima, acrescenta-se a dura prospecção dos desdobramentos econômicos resultantes da pandemia da Covid-19, que podem levar até 86 milhões de crianças à pobreza domiciliar, até o fim deste ano de 2020, representando um aumento de 15% sobre os números atuais no contexto internacional, sendo que, na América latina, esse aumento pode representar um avanço de 22%<sup>ix</sup>. Sem falar no agravamento da falta de acesso aos serviços essenciais, como cuidados com a saúde e imunização de rotina, fato que já está comprometendo centenas de milhões de crianças, o que pode levar a um aumento significativo da mortalidade infantil de crianças com até 5 anos de idade<sup>x</sup>.

O breve panorama apresentado sobre a situação socioeconômica e educacional das famílias e da pequena infância brasileira, com recorte nos grupos pertencentes às camadas populares, nos fornece elementos para colocar em diálogo as condições em que essas famílias e crianças estão vivenciando a atual crise provocada pela Covid-19. Esse cenário é trazido como pano de fundo para o debate que propomos, que reside na problematização das atuais condições e circunstâncias de construção e educação da pequena infância, mediante o imperativo da suspensão do cotidiano das escolas da pequena infância e o conseqüente isolamento de suas

experiências formativas nos espaços privados de suas famílias. Nesse caminho, vimos reafirmar a importância das escolas da pequena infância como um espaço potente de educação e socialização das mesmas.

### **Por um mundo aberto: desafios para a educação da pequena infância no contexto da pandemia**

O cenário pandêmico nos trouxe a necessidade de distanciamento social, realizando a interrupção do que era produzido, nos convocando a aprender a lidar com nossas perdas e a resignificar a luta por espaços e contextos que permitam a manutenção da vida e o acolhimento dos diferentes modos de (re)existências. O que implica um olhar sensível e apurado para as muitas questões e implicações que nos afetam, em especial, as escolas da pequena infância, *locus* de nossas atuações e pesquisas. Desse modo, pretendemos oferecer uma singela contribuição para professores(as), educadores(as) e estudiosos(as), no desafio de construir uma educação da pequena infância com qualidade social, fundamentada em uma experiência afetiva, dialógica e democrática.

O mundo, assolado pela pandemia decorrente do novo coronavírus, vive um crônico estado de crise. Como medida protetiva, países fecharam suas fronteiras, o cotidiano das escolas foi suspenso e milhões de famílias, em sua diversidade, passaram a viver em recolhimento social. O mundo parece ter sido fechado. É inaugurado um tempo inédito de ruptura a suspender as relações produzidas, até então, nos diferentes encontros de produção e circulação de culturas, arte, memórias, heranças e histórias que eram tecidas e vivenciadas, sobretudo, nos espaços escolares.

Se, por um lado, a escola da pequena infância enfrenta as barreiras das reclusões, por outro, destacamos o necessário compromisso ético e político de continuarmos a construir um mundo aberto, junto às crianças.

Lopez (2018) ressalta o caráter vital das escolas da pequena infância na construção de um mundo aberto que receba e acolha as novas gerações, garantindo práticas culturais, artísticas e a experimentação das múltiplas linguagens, num agir poético, político, afetivo e democrático. Construir um mundo aberto significa manter vivas as descobertas, curiosidades e

as diferentes relações, numa postura ética e hospitaleira em acolher particularidades e diferenças. Implica fomentar lugares de escutas sensíveis às crianças e suas famílias, propondo encontros vitais e movimentos compartilhados que contemplem os diversos sentidos que constroem sobre o mundo.

Ao nos encontrarmos diante de novos horizontes, vivendo as consequências e desdobramentos do distanciamento social, quando o mundo parece estar fechado, como pensar, então, a educação da pequena infância, como possibilidade da abertura de mundos? Quais caminhos a educação da pequena infância trilhará, enquanto o cotidiano das escolas não mais esta sendo o lugar das relações e das possibilidades de invenção e reinvenção da vida? Como encarar a educação da pequena infância, em tempos de isolamento físico-social, sem romper com seus princípios éticos, políticos, estéticos e pedagógicos?

Com a suspensão do cotidiano das escolas da pequena infância, são suscitados debates sobre a necessidade de readaptação da educação das crianças a outros tempos. A continuidade do processo educativo é proclamada, contudo, o debate parece ter sido reduzido às ações e processos esvaziados de sentido, tais como: a inadequada proposição da educação à distância, atividades remotas mediadas por tecnologias visando à quantificação de horas e cargas didáticas, enfim, propostas que priorizam uma concepção de produtividade, impondo modos lineares de regulamentação e fragmentação do tempo. Tais proposições rompem bruscamente com a reflexão coletiva e com os vínculos afetivos perseguidos na partilha entre crianças e adultos, desconsiderando o fluxo imaginário das crianças e das problematizações que elas trazem à vida contemporânea (LOPES, 2018).

Estaríamos nós professoras das infâncias nos deixando ser engolidas pelo imperioso *Chronos*<sup>xii</sup>? Sucumbindo às imposições neoliberais da produtividade e das contradições que as constituem? Será que, inundadas pela perda irrefreável das relações estabelecidas com as crianças, na Educação Infantil, deixamos de perceber a pluralidade das infâncias que coexistem, sua presença, afirmação e condição humana? Será que deixamos de nos perguntar, afinal, qual é o sentido da educação da pequena infância?

Um dos caminhos possíveis para reafirmarmos o compromisso ético-político e epistêmico na educação da pequena infância é vasculhar, na potência das conquistas já consolidadas, fundamentos de um fazer pedagógico aberto, acolhedor e alteritário. Para tanto, talvez, seja necessário retomar o caminho já arado, preparado e fortalecido nos Estudos da

Infância e das Crianças (SARMENTO e GOUVEA, 2009), e os teóricos que compartilham conosco o assombro da complexidade das crianças e suas diferentes experiências de infâncias, retornando e fortalecendo os princípios orientadores do trabalho na Educação Infantil.

Os Estudos da Infância fazem parte de um campo interdisciplinar, o qual não é uniforme e nem unânime, já que “diversos são os modos de ler e se apropriar das teorias; diversas são as portas de entrada, as abordagens, as posições, temas de interesse, estratégias” (KRAMER, 2002, p.45). E abriram caminhos, descortinando novas perspectivas de ver as crianças, compreender a diversidade das suas histórias, geografias (LOPES; VASCONCELOS, 2006), tempos e espaços, sem perder de vista suas múltiplas articulações, seus modos de pensar, de agir no mundo e de criar culturas. Assim, podemos apontar perspectivas que desconstroem uma visão estigmatizada da criança, compreendida de forma monológica, minorizada e marginalizada pela supremacia do poder adultocêntrico. Desse modo, as infâncias escapam de categorizações universalistas e dicotomizadas, escapam da antecipação, do controle e da nossa gana de apropriá-las.

Para além das fronteiras disciplinares, os Estudos da Infância vem substanciando um conjunto de produções que privilegiam um olhar que rompe com esta imagem naturalizada, reificada e dominante de infância, “sem voz, sem vez”, para pensá-las como atores sociais, sujeitos de direitos, competentes, não mais como objetos passivos da socialização imposta pelos adultos (SARMENTO, 2009). Entretanto, a valorização das crianças, no plano teórico, por si só, não será suficiente para garantir transformações que produzam mudanças efetivas nas ações e tratamentos destinados a elas. Pois, como bem aponta Kramer (2000, p. 2) “hoje, vivemos o paradoxo de ter um conhecimento teórico avançado sobre a infância, enquanto assistimos com horror a incapacidade da nossa geração de lidar com as populações infantis e juvenis”.

No atual cenário de fechamento das escolas da pequena infância, faz-se necessário reafirmar as funções sociais, políticas e pedagógicas da Educação Infantil, como ressaltam as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2009), corroborando-a em seu caráter eminentemente coletivo. Ao pensar na escola da pequena infância como contexto de vida coletiva, como um lugar privilegiado de relações que se estabelecem por sua natureza pública, nos inspiramos na etimologia das palavras "contexto" e "coletivo", trazidas por Fochi (2013):

As duas palavras trazem em sua raiz, a ideia de “junto”. A primeira vem do latim, *contexere*, que significa “tecer junto”. A segunda, *colligere*, compreendida como “reunir, colher”. Portanto, a escola, enquanto contextos de vida coletiva, é compreendida aqui como um lugar da vida, tecida por vários fios juntos e em conjunto tramado e constituído pela ação do eu com o outro e do outro, e que supõe estar em contínuo exercício de construção. Enquanto que, neste contínuo, juntos colhem e acolhem aprendizagens e descobertas sobre si, sobre os outros e sobre o mundo (FOCHI, 2013, p. 25).

Logo, garantir que a Educação Infantil seja vivida como contexto de vida coletiva e, as crianças, não mais pensadas como alunos, mas como crianças - coletivos infantis -, pode revelar o modo como nos relacionamos e atribuímos sentidos às escolas da pequena infância e aos sujeitos que aí habitam. Assim, talvez possamos vislumbrar o ponto de encontro entre o discurso e a prática na Educação Infantil.

Reafirmando as escolas da pequena infância como espaços de práticas coletivas, trazemos, ainda, o diálogo com Sílvio Gallo (2010), para quem,

É, pois, no contexto da escola, o espaço natural de convivência das crianças com seus iguais, que podemos conhecê-las e compreendê-las melhor. Quando estão entre seus iguais, as crianças agem por si mesmas, são elas mesmas, sem tomar emprestado dos adultos comportamentos e ações (p. 112-113).

Em interlocução com o filósofo Émile Chartier, de pseudônimo Alain, Gallo (2010) explica que "as crianças constituem um 'povo', com relações políticas próprias, que encontra seu lugar natural na escola" (p. 111). O autor continua, em diálogo com o filósofo francês, afirmando que a escola é o lugar onde se manifesta e se constitui o "povo criança", com seus ritos e preces próprias nos jogos, chegando a argumentar que "quando uma criança está separada de outras de sua idade, ela não brinca bem [...] (ALAIN, 2007 *apud* GALLO, 2010, p. 112). A escola é, portanto, o lugar onde as crianças se encontram com seus iguais, onde o povo criança se reencontra em sua singularidade e diferenças.

Seguindo junto às concepções de Gallo (2010), reforçamos a concepção dos espaços das escolas da pequena infância no que compreendemos ser uma de suas características mais importantes, que é a de permitir o agrupamento das crianças e a constituição do "povo criança", onde, "nesta relação entre iguais, as crianças pensam, produzem, criam" (Gallo, 2010, p. 113). Vale esclarecer que a proposição do autor reside em advogar a escola da infância como um espaço de constituição do povo criança, promotor de práticas políticas numa relação entre iguais, ou seja, em relação de simetria, constituindo uma visão positiva e potente da instituição escolar.

A partir dessa discussão, buscamos fundamentos e bases para reconhecer e apontar limites e possibilidades de atuação na Educação Infantil, frente às incertezas deste tempo, talvez, um apoio e suporte necessários para questionar: Como viver a Educação Infantil frente ao caráter inesperado, imposto pela pandemia? Como construir um mundo aberto (LÓPEZ, 2018) quando os novos contextos nos fixam em lugares distantes e diferenciados?

Reiteramos que o objetivo da escola da pequena infância é produzir encontros, potencializando os coletivos infantis, criando oportunidades para o exercício crítico, ativo e íntegro das crianças com o mundo. Se, de fato, o distanciamento social interrompeu relações até então construídas, a perspectiva que temos como desafio é a construção de pontes que aproximem, mas que também possibilitem distanciamentos.

### **Educação da pequena infância e a relação família-escola: velhos dilemas, novos desafios?**

A atual conjuntura de fechamento dos espaços escolares, por força das necessidades impostas pela pandemia da Covid-19, faz reacender o debate sobre os diferentes papéis das instituições família e escola, na educação da pequena infância contemporânea. Na atual circunstância, problematizamos a suposta e aparente interrupção do projeto moderno de educação da pequena infância, à medida que as escolas foram fechadas, o que acarretou a compressão das experiências infantis nos espaços privados de suas famílias. Nesse sentido, colocamos em diálogo alguns limites e tensões que atravessam a educação da pequena infância no momento presente em que, família e escola, estão sendo levadas a se auto (res)significarem, diante do entre-lugar em que ambas as instituições parecem ter sido colocadas.

Alguns estudiosos, como Varela e Alvarez-Uria (1992) e Rosemberg (1995), dentre outros, já se debruçaram sobre a compreensão dos impasses nas relações entre família e escola, atribuindo a estes uma série de questões, desde as origens históricas do surgimento da escola enquanto instituição cujos valores já se distanciavam das camadas populares, em princípios do século XX (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992), até as transformações econômicas e sociais ocorridas na segunda metade do mesmo século (ROSEMBERG, 1995).

Historicamente, a escola, compreendida como a "maquinaria de governo da infância" (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 69), se tornou lugar de passagem obrigatória, com

desdobramentos e experiências diferenciados para as crianças das diferentes classes sociais. Os autores alertam sobre a pretensa universalidade da instituição escolar que, caracterizada como um dos marcos educacionais da infância moderna, vem sendo cada vez mais revestida de uma concepção socialmente hegemônica de obrigatoriedade. Esses estudiosos nos ajudam a pensar sobre as funções sociais desempenhadas pelas instituições escolares, problematizando e desnaturalizando a ideia da escolarização enquanto forma universal de socialização, *a priori*.

No que se refere à educação da pequena infância contemporânea, Rosemberg (1995) fala sobre uma espécie de curva ascendente que tem configurado a atuação compartilhada entre a família e os espaços públicos formais na educação das crianças pequenas, bem como, sobre algumas tendências e ambiguidades existentes nas relações entre família e escola. Segundo a pesquisadora, a partir da segunda metade do século XX, houve um aumento no surgimento de instituições extra-domésticas destinadas ao compartilhamento da educação das crianças pequenas fora do convívio familiar, o que caracterizou o período que podemos chamar de "publicização da vida infantil" (ROSEMBERG, 1995, p. 168), marcado por ascendente universalização da educação da criança pequena em contextos públicos institucionais.

Esse cenário vem sendo acompanhado pelo advento de um novo capítulo nas concepções epistêmicas e políticas para a educação da pequena infância, fomentadas a partir das modificações sociais nas relações de gênero, nas concepções sobre criança pequena, no crescente número de famílias monoparentais e, principalmente, nos movimentos de liberação da mulher - entre os anos 60 e 70 - com incentivo à participação destas no mercado de trabalho. De acordo com Rosemberg (1995), a educação da criança de modo compartilhado entre a esfera privada - a família -, e a esfera pública - os espaços institucionais -, tem sido "um modo de 'criação do filho' cada vez mais usual no Brasil" (ROSEMBERG, 1995, p. 177), seja entre as famílias ricas, ou entre as pobres, vivendo em regiões mais ou menos favorecidas.

Contudo, apesar das tendências sociais, políticas e econômicas e do atual estatuto jurídico que consolida avanços epistêmicos no reconhecimento das crianças pequenas e de suas famílias como sujeitos de direito à educação, ainda é possível afirmar a existência de alguns impasses no processo de compartilhamento da educação da pequena infância entre família e escola, como nos revelam estudos no campo da sociologia da educação (NOGUEIRA, 1991; PAIXÃO, 2005). Os conflitos nas relações entre essas duas instituições, nas concepções entre

o cuidar e o educar, dentre outros, permanecem existindo e não se tornaram menos evidentes, mesmo diante do atual imperativo de fechamento das escolas, diante da pandemia da Covid-19.

A sociologia da educação vem se dedicando a estudar os impasses nas relações entre família e escola. Tais impasses, de acordo com uma vertente hegemônica burguesa, seriam provenientes da crença de que as camadas populares se omitem em relação à educação de suas crianças, compondo o grupo dos chamados "falsos-indiferentes" (NOGUEIRA, 1991, p. 96). Por outro lado, as possibilidades dos grupos populares conseguirem uma relação amistosa com as instituições escolares são limitadas, uma vez que o aparato institucional formal está sedimentado em valores da cultura dominante que desejam colonizar as culturas produzidas pelas camadas populares, estando distantes de suas necessidades de vida e de sobrevivência (PAIXÃO, 2005).

Diante do atual fechamento das instituições educacionais, a opção feita por algumas escolas e sistemas pelo uso das tecnologias, com a implementação das recém nomeadas "atividades remotas", parece querer sugerir a transposição do cotidiano das escolas da pequena infância ou, pelo menos, de parte dele, para dentro das famílias. Nesse ínterim, complexificamos o agravante das diferentes condições de acesso aos recursos tecnológicos pelas diferentes famílias e, conseqüentemente, pelas crianças, seja por especificidades de tempo e rotina, dentre outras, seja por determinantes socioeconômicos, especialmente, para as crianças e famílias das camadas populares, conforme problematizações já elaboradas na primeira seção do artigo em tela. Nesse entretempo, ressaltamos o agravante de uma possível descaracterização do processo educacional junto às crianças pequenas, sem contar as limitações, sobretudo, de cunho sócio-afetivo, inerentes a esses recursos de virtualização que, embora possibilitem certa reaproximação, não dão conta das necessidades e especificidades do trabalho educacional junto à pequena infância.

Com efeito, não podemos esquecer as limitações, principalmente, sócioafetivas, inerentes aos aparatos tecnológicos de virtualização que despotencializam as trocas nas relações presenciais entre as crianças, comprometendo um dos principais fundamentos da educação da pequena infância, que é pautado nas interações e nas brincadeiras, conforme destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Tais aparatos tecnológicos podem até promover certa interação entre as crianças entre si e entre as crianças e

os adultos, contudo, não atendem, plenamente, às propostas educacionais da pequena infância, que são construídas na mediação e nos processos interativos.

De forma especial, o atual momento de transposição unilateral do processo de educação das crianças pequenas para os espaços privados de suas famílias, parece requerer, das famílias e das escolas, a (re)descoberta e o fortalecimento dos novos vínculos. Por ora, ao tencionarmos a relação entre família-escola, no inédito contexto de pandemia, desejamos destacar a necessidade do fortalecimento de elos entre ambas as instituições. Para tanto, se faz necessário conhecer quem são as famílias com as quais trabalhamos, como estão constituídas, em que condições vivem, o que esperam para a educação de seus filhos, dentre outras questões.

Conhecer a realidade socioeconômica, histórica e cultural das famílias e, conseqüentemente, das crianças matriculadas na Educação Infantil, nos leva a compreender seus enfrentamentos cotidianos, suas diversas lutas, especialmente as das camadas populares, conforme retratamos na primeira seção. Nesse sentido, a escola deve buscar conhecer essas famílias em suas composições diversas e, não, realizar cobranças para que os familiares atuem, por tabela, como se fossem profissionais de educação, sob o risco de sublinharem concepções estereotipadas e limitadoras, há muito, superadas no campo da Educação Infantil, pelo menos, do ponto de vista das suas concepções.

Acreditamos que o atual momento de interrupção do cotidiano das escolas da pequena infância, possa sugerir o (re)pensar sobre a descontinuidade nas relações que, historicamente, foram construídas entre família e escola, até o momento presente. Desde as recentes mudanças que bateram à porta das famílias e das escolas, o que parece se apresentar diante de nós, é um convite a outras aprendizagens, outros diálogos, a partir de novas experiências.

Considerando a criança pequena como o bem maior dessa relação, apontamos para a necessidade de construção de dispositivos que propiciem a potencialização de uma escuta sensível (BARBIER, 1992) às crianças, às famílias e às escolas, numa relação integrada. Escutar as infâncias, seja nas escolas, seja nas famílias, é investir em esforços para a construção de sentidos que, com elas, são negociados e forjados, cotidianamente, buscando compreender a multiplicidade das experiências de ser criança.

Rinaldi (2012) nos fala sobre a pedagogia da escuta como: um lugar de encontro e diálogo, uma ética rica e provocadora que se vincula à abertura para a alteridade que "o outro" nos traz. A pedagogia da escuta abre-se, então, para as diferenças, num esforço de se vincular ao outro, de forma respeitosa e responsável. Desse modo, compreendemos que escutar é também criar contextos de escuta, atentar para as diferentes formas que as crianças, famílias e escolas, têm de se comunicar e representar o mundo, tendo a premissa de que, escutar, é uma relação que possibilita novos aprendizados.

Nesse sentido, reiteramos a necessidade do encontro entre as crianças, as suas famílias e as escolas da pequena infância, habituando-as ao diálogo com vozes heterogêneas que possam fortalecer experiências de coletividade, às quais a vida contemporânea, hoje, muitas vezes, não nos possibilita. As famílias e as escolas da pequena infância podem se configurar, portanto, como uma ponte, como um lugar de construção coletiva de uma infância, efetivamente, compartilhada.

### **Considerações finais**

A pandemia do novo coronavírus nos impôs algo totalmente inédito e inesperado. Além disso, vem nos exigindo, de forma dramática, o desafio da invenção e o enfrentamento de nossas contradições, tanto pessoais, quanto profissionais, como professoras e pesquisadoras da pequena infância, que somos.

Pensar esse tempo como elemento que permite (re)ver nossas práticas, saberes e princípios na educação da pequena infância, exige que evoquemos o passado, as nossas contradições constituidoras, os processos de precarização da vida de grande parte da população, através do aprofundamento abissal das desigualdades e opressões sociais, pois, como nos ensina Walter Benjamin (1987), são as nossas próprias ruínas que podem permitir que se empreenda o caminho contrário.

É importante, portanto, exercitarmos o nosso pensamento, compreendendo o sentido dos novos acontecimentos, reconstruindo a trama de significados sociais e históricos, navegando pela complexidade para conquistar novos olhares. Ao retomarmos, então, algumas dessas reflexões, apontamos para a necessidade da reorientação e (re)dimensionamento de

ações e propostas no cenário da educação da pequena infância, nos mobilizando à invenção de caminhos por meio de um terreno assentado no princípio da alteridade e da responsabilidade com o Outro.

Isso exige o compromisso com uma pedagogia das infâncias que abranja uma dimensão social, ética e política, pautada nas ações das crianças, suas experiências, sua condição social vinculada a um contexto de relações e interações com os outros. Desse modo, tais problematizações nos indicam a impossibilidade de insistirmos em dissociar a educação das crianças dos coletivos que as constituem.

A construção de possibilidades nessa direção é assumida na aproximação entre/com as crianças - suas existências concretas e ações criativas - revelando que as conhecemos muito pouco, bem como, as suas famílias e os conflitos nas relações entre família e escola, até então construídos. Diante das bases expostas, para orientar qualquer que seja o projeto educativo, defendemos a necessidade da construção de pontes nas fronteiras institucionais que separam as famílias e as escolas da pequena infância, sem apagar suas diferenças, seus múltiplos atravessamentos e as especificidades que as constituem, mas viabilizando uma relação fecunda e compartilhada.

Perguntamo-nos então: quais percursos apontam para possibilidades mais amplas de interações e conexões? Como gerir a complexidade social desse tempo, garantindo o equilíbrio e o fortalecimento da autoria dos diferentes sujeitos que compõem essa jornada? O que as famílias podem ensinar às escolas da pequena infância? O que as escolas da pequena infância podem ensinar às famílias? E, ainda: O que as crianças podem ensinar, numa relação tríade de aprendizagem, entre famílias, escolas e infâncias?

Nesse movimento de ruptura e criação de novos paradigmas, nossos diálogos epistêmico-conceituais nos desafiam a pensar e a complexificar nossos modos de investigar e conhecer as crianças e as suas infâncias. Nossas trajetórias como professoras-pesquisadoras (GARCIA, 2008) nas escolas da pequena infância evidenciam a necessidade de criarmos dispositivos de escuta a esses sujeitos (BARBIER, 1992; RINALDI, 2012). Escutar sensivelmente às crianças e suas famílias, implica em abrir-se a conhecer as formas como estão constituídas, suas condições de vida, as relações que lhes sustentam, suas peculiaridades, seus tempos para, então, nos questionarmos como garantir às diferentes crianças o direito à educação

e, sobretudo, neste contexto pandêmico, o direito à vida. Partindo dessa perspectiva, somos levadas a abolir modelos rígidos, demandas externas, ações desarticuladas e incapazes de acolher as necessidades e os significados negociados e construídos pelos sujeitos (crianças, família e escola) que estão reciprocamente envolvidos.

Nossos percursos como professoras-pesquisadoras (GARCIA, 2008) nas escolas da pequena infância nos revelam que é preciso entregar-nos ao desconhecido, à autoria, à experimentação, ao campo dos afetos e da sensibilidade. Abrir um espaço para pensarmos fora de nós mesmos, em um exercício descolonizador do pensamento (KOHAN, 2018), pois talvez, educar tenha a ver com experimentar e criar as condições para experienciarmos outros/modos de existências, tanto na escola da pequena infância, quanto na vida, potencializando esses tempos de incertezas como um tempo também de criação.

Talvez, para isso, seja necessário aprender outras possibilidades de ser e estar no mundo, um movimento que envolve a todos na construção de um “mundo aberto”, onde crianças, famílias e a escola da pequena infância iniciam um protagonismo vivido na perspectiva ensaística, e não apenas no campo do já dado.

## Referências

ALVARENGA, M. S. de; TAVARES, M. T. G. Relações entre poder local e políticas educacionais em contextos de periferias urbanas. In: ALVARENGA, M. S. de; TAVARES, M. T. G. (orgs). *Poder Local e Políticas Públicas para Educação em periferias Urbanas do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2015.

BARBIER, R. A escuta sensível em educação. *Revista Anped*, Caxambu, n.5, p. 187-216, 1992.

BENJAMIN, W. Experiência e Pobreza. In: *Magia e Técnica, Arte e Política*. Traduzido por Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – (PNAD) Contínua.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC; SEB, 2009.

DAVIS, M. A crise do coronavírus é um monstro alimentado pelo capitalismo. In: DAVIS, M. et al. *Coronavírus e a luta de classes*. Brasil: Terra sem Amos, 2020.

FOCHI, P. S. “*Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?*”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *RBE*, Rio de Janeiro, vol.16, n.46, p.235-254, jan.-abr./2011. Disponível em: <https://cutt.ly/ZsqhwNw>. Acesso em: 23 jul. 2020.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (org). *Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GALLO, S. Infância e poder: algumas interrogações à escola. In: KOHAN, W. O; (org). *Devir-criança da filosofia: infância da educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GARCIA, R. L. (org.) *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. 5ª Edição. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

KOHAN, W. A infância descolonizadora do tempo In: SANTOS, S; SANTIAGO, F; BARREIRO, A; MACEDO, E; FARIA, A. L. (Orgs). *Pedagogias descolonizadoras e infâncias: por uma educação emancipatória desde o nascimento*. Maceió: EDUFAL, 2018.

KRAMER, Sonia. Infância, Cultura contemporânea e educação contra a barbárie. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2, p. 1-14, 2000. Disponível em: <https://cutt.ly/isqhvc5>. Acesso em: 23 jul. 2020.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.116, p. 41-59, julho/2002. Disponível em: <https://cutt.ly/UsqhTaR>. Acesso em: 23 jul. 2020.

LOPES, J; VASCONCELOS, T. Geografia da Infância: territorialidades infantis. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.1, p.103-127, jan/jun, 2006. Disponível em: <https://cutt.ly/csqhGsn>. Acesso em: 23 jul.2020.

LÓPEZ, M. E. *Um mundo aberto: cultura e primeira infância*. São Paulo: Instituto Emília, 2018.

NOGUEIRA, M. A. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objeto de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, vol.3, p.89-112, 1991.

PAIXÃO, L. P. Significado da escolarização para um grupo de catadoras de um lixão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 35, n. 124, p. 141-170, jan.-abr/2005. Disponível em: <https://cutt.ly/IsqhVb9>. Acesso em: 23 jul.2020.

RINALDI, C. *Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender*. Tradução: Vânia Cury. – 1.ed. –São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROSEMBERG, F. A criação de filhos pequenos: tendências e ambiguidades contemporâneas. In: DUARTE, L. F. D. et al. (orgs). *Família em Processos Contemporâneos: Inovações Culturais na Sociedade Brasileira*. São Paulo: Loyola, 1995. (Coleção Seminários Especiais / Centro João XXIII)

SARMENTO, M. (Orgs). *Infância (in)visível*. Araraquara, SP: Junqueira & Marins, p. 25-49, 2007.

SARMENTO, M. Sociologia da Infância: Correntes e confluências. In: SARMENTO, M; GOUVEA, M. C. (Orgs). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TONUCCI FILHO, J. B. M; PATRICIO, P. A; BASTOS, C. *Nota Técnica (NT) – desafios e propostas para enfrentamento da COVID-19 nas periferias urbanas: análise das condições habitacionais e sanitárias dos domicílios urbanos no Brasil e na Região Metropolitana de Belo Horizonte*. Cedeplar/UFMG, 2020.

UNICEF. *30 Anos da Convenção Sobre os Direitos da Criança: Avanços e desafios para meninas e meninos no Brasil*. UNICEF: (coordenação editorial Elisa Meirelles Reis... [et al.]. São Paulo: UNICEF, 2019.

VARELA, J; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. In: *Teoria e Educação*. Pannonica, 1992. (Dossiê: História da Educação, v. 6).

---

<sup>i</sup> Doutoranda em Educação pelo (PPGEDU) - Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - Faculdade de Formação de Professores (FFP). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores e Diversidade Cultural (GIFORDIC). Pedagoga - Supervisora Educacional – em redes de Educação Básica. Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: [pessanhafabi@gmail.com](mailto:pessanhafabi@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3523-4950>.

<sup>ii</sup> Mestre em Educação pelo (PPGEDU) - Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - Faculdade de Formação de Professores (FFP); Atualmente é professora do ensino básico técnico e tecnológico - Colégio Pedro II, atuando como professora de Educação Infantil no Centro de Referência em Educação Infantil de Realengo (CREIR). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores (as) e Diversidade Cultural (GIFORDIC). Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: [nayara\\_macedo@yahoo.com.br](mailto:nayara_macedo@yahoo.com.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7700-2387>.

<sup>iii</sup> Compreendemos, como escolas da pequena infância, as instituições que possuem a incumbência de oferecer educação às crianças na faixa etária de 0 à 5 anos, sendo, as creches, para o atendimento às crianças de 0 à 3 anos e, as pré-escolas, para as de 4 à 5 anos de idade, conforme incisos I e II do artigo 30 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96.

<sup>iv</sup> Segundo Frigotto (2017), o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff foi mais um golpe de Estado que se articulou nos campos jurídico, policial, midiático e parlamentar, empreendido pela classe dominante da sociedade brasileira, com o objetivo de manter seus privilégios políticos e econômicos.

<sup>v</sup> Disponível em <https://cutt.ly/tsqdBgH>. Acesso em: 19 jun.2020.

<sup>vi</sup> Disponível em <https://cutt.ly/asqd42m>. Acesso em: 19 jun.2020.

<sup>vii</sup> Registra-se que o Governo Federal anunciou a extensão, por mais dois meses, - mais duas parcelas – para a transferência do Auxílio Emergencial. A primeira parcela foi transferida no mês de abril, aos primeiros beneficiários do Programa. O decreto 10.412, que prorroga o benefício, foi assinado no dia 30 de junho pelo presidente da República e publicado, no dia 1º de julho de 2020, no Diário Oficial da União (DOU). Disponível em <https://cutt.ly/QsqfSQS> Acesso em: 10 jul.2020.

<sup>viii</sup> Disponível em: <https://cutt.ly/msqgz24>. Acesso em: 20 jun.2020.

<sup>ix</sup> Disponível em: <https://cutt.ly/2sqgYkN>. Acesso em: 20 jun.2020.

<sup>x</sup> Disponível em: <https://cutt.ly/0sqgFre>. Acesso em: 20 jun.2020.

<sup>xi</sup> *Chrónos* representa o tempo cronológico, sucessivo, objetivo. Na mitologia grega, representa o deus do tempo. Um deus que devorava seus filhos, diante da ameaça da profecia segundo a qual um deles o destronaria.