



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA**
INSTITUTO DE HUMANIDADES – IH
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

ANTONIA NAYANE QUEIROZ DOMINGOS

**O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL: desafios das práticas educativas no contexto
da pandemia**

ACARAPE - CEARÁ
2021

ANTONIA NAYANE QUEIROZ DOMINGOS

O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL: desafios das práticas educativas no contexto da pandemia

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (CE), do Instituto de Humanidades (IH), da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Profa. Dr^a. Fabíola Barrocas Tavares.

ACARAPE - CEARÁ
2021

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Domingos, Antonia Nayane Queiroz.

D715d

O direito à educação infantil: desafios das práticas educativas no contexto da pandemia / Antonia Nayane Queiroz Domingos. - Acarape, 2021.
38f: il.

Monografia - Curso de Pedagogia, Instituto de Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2021.

Orientador: Prof^a Dr^a Fabíola Barrocas Tavares.

1. Educação infantil. 2. Educação à distância. 3. Práticas educativas. I. Título

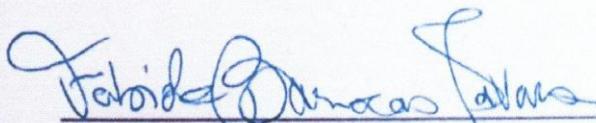
CE/UF/BSP

CDD 370

ANTONIA NAYANE QUEIROZ DOMINGOS

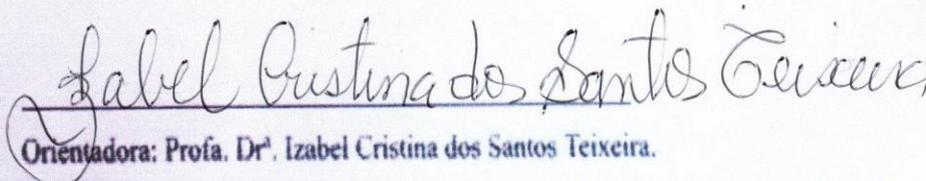
O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL: desafios das práticas educativas no contexto da pandemia

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (CE), do Instituto de Humanidades (IH), da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia. Aprovada pela seguinte banca examinadora:



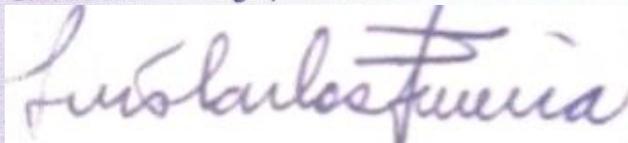
Orientadora: Profa. Dr^a. Fabíola Barrocas Tavares.

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).



Orientadora: Profa. Dr^a. Izabel Cristina dos Santos Teixeira.

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).



Orientadora: Prof. Dr^o. Luis Carlos Ferreira.

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

*Dedico este trabalho aos meus pais e irmãos,
e a todos aqueles que me ajudaram nessa caminhada.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por me proporcionar momentos incríveis na minha vida.

Aos meus pais e irmãos que sempre me incentivaram e ajudaram na minha vida educacional e em todos os momentos da minha vida. Obrigado por cuidar tão bem de mim.

A todos os amigos e amigas, do curso de pedagogia, que me apoiaram com dicas, apontando caminhos, e foram importantes nesse processo de escrita. Minha gratidão.

A todos os(as) professores(as) que contribuíram para a minha formação docente durante este percurso.

Agradeço à minha orientadora, Prof^o Dr^a Fabíola Tavares, por ter aceitado me acompanhar nesse projeto. Obrigada pelo carinho e por ser essa profissional fantástica.

Aos professores que participaram da banca, Prof^o Isabel Cristina e ao Prof^o Dr^o Luís Carlos, meu muito obrigado.

RESUMO

A educação da criança no Brasil até meados da segunda metade do século XIX foi considerada de caráter assistencialista, não sendo levado em conta a dimensão do ato de educar. Com o decorrer dos anos e das lutas por direitos, a partir da Constituição Federal de 1988 a educação da criança pequena passou a ser legitimada como direito fundamental. Diante disso, uma série de outras legislações foram sendo elaboradas com a finalidade de garantir este direito. Após a Educação Infantil ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, apresenta-se o potencial da brincadeira para o desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. Contudo, em março de 2020 foi decretado no Brasil situação de crise sanitária em decorrência da Pandemia do coronavírus (COVID-19). Como medida de contenção do vírus, o isolamento social foi adotado pelas autoridades de saúde. Essa realidade trouxe o ensino remoto como uma prática educativa emergencial a ser utilizada, inclusive na educação infantil. Identificar quais tem sido os desafios para as práticas educativas de professores(as) da educação infantil diante do cenário de ensino é o objetivo do trabalho. Esse é um estudo de natureza qualitativa, do tipo descritivo - analítico, estruturado a partir de análise documental nas leis que normatizam a Educação Infantil e de revisão bibliográfica acerca da importância da interação e da brincadeira para o desenvolvimento infantil, tratados como práticas educativas, neste contexto de pandêmico.

Palavras-chave: Pandemia. Covid-19. Educação Infantil. Ensino remoto. Brincadeiras.

ABSTRACT

The education of children in Brazil until the middle of the second half of the 19th century was considered welfare, not taking into account the dimension of the act of education. Over the years and the struggles for rights, since the Federal Constitution of 1988, the education of the small child began to be legitimized as fundamental right. Therefore, a number of other laws have been overseen in order to guarantee this right. After early childhood education is recognized as the first stage of basic education, the potential of play for the child's development in the first years of life is presented. However, in March 2020 a health crisis was declared in Brazil due to the pandemic of corona virus. As a measure to contain the virus, social isolation was adopted by health authorities. This reality brought remote education as an emergency educational practice to be used, including in early childhood education. The aim of this study is to identify what have been the challenges for the educational practices of early childhood education teachers in face of this teaching scenario. This is a qualitative, descriptive-analytical study, structured from the documentary analysis in the laws that standardize Early Childhood Education and bibliograph review about the importance of interaction and play for child development, treated as educational practices, in this pandemic context.

Keys- words: Pandemic. Covid-19. Early Childhood Education. Remote teaching. Plays.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
SABERES, INFÂNCIA E PANDEMIA... ..	09
OS MODOS E A ESTRUTURA DO TRABALHO... ..	12
CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO INFANTIL NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO.....	13
CAPÍTULO 2 - A BRINCADEIRA E A INTERAÇÃO COMO PROCESSOS DA PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	22
CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA PANDEMIA: OUTROS DESAFIOS E A CAPACIDADE DE REINVENÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	26
CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS.....	36

INTRODUÇÃO

SOBRE SABERES, INFÂNCIA E PANDEMIA

A Educação Básica é uma etapa importante no processo de escolarização, pois corresponde ao maior período da educação formal dos brasileiros. No ensino superior apresenta-se de forma incisiva condições para desenvolver competências para pensar de forma crítica-reflexiva. A universidade possibilita uma compreensão mais profunda sobre as ciências naturais e humanas. Nessa última através dos estudos dos fenômenos sociais, e dentre eles a educação, apresenta-se perspectivas diferentes, onde se aponta a compreensão de conceitos relativos aos tempos, espaços, concepções teóricas e filosóficas. Isso permite uma percepção de visão de mundo mais abrangente.

Um exemplo ocorre na formação oferecida no curso de Bacharelado em Humanidades (BHU) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), onde a dimensão da complexidade dos fenômenos sociais no mundo, são apresentados aos alunos em aulas de antropologia, história, filosofia. Destaca-se nessa formação interdisciplinar em ciências Humanas os temas das relações étnico-raciais e sua importância para o campo educativo; o racismo e suas consequências na vida dos sujeitos negros; questões de gênero; a intersseccionalidade entre gênero, raça e classe; cultura africana e afro-brasileira; religiosidades; dentre outras temáticas que perpassam os estudos das ciências humanas (BRASIL/PPC BACHARELADO EM HUMANIDADES, 2013).

No curso de Pedagogia da UNILAB, dando prosseguimento a formação acadêmica, se percebe o sistema educacional em perspectiva interdisciplinar e afrocentrada. A afrocentricidade (ASANTE, 2009), possibilita o contato e conhecimento dos elementos que perpassam o mundo africano e afro-brasileiro, tais como, a religiosidade, a ancestralidade, a espiritualidade, a filosofia africana, a cosmovisão de mundo a partir do Continente Africano, e concomitantemente, os aprendizados sobre o desenvolvimento da criança, sua escolarização e os processos históricos, legais, políticos, que norteiam e situam a educação brasileira (BRASIL/PPP PEDAGOGIA, 2016). Nesse sentido, de acordo com o Projeto Pedagógico Curricular do curso de Pedagogia, temos que

[...] a formação em pedagogia será responsável pela construção do conhecimento descentrada dos saberes europeus. Quando nos denominamos afrocentrados nos caracterizamos como um curso que pretende partir em primeiro lugar dos conhecimentos em educação elaborados ao menos nos países da integração Unilab em África (uma vez que não há como contemplar

os saberes de todo o continente). Em segundo lugar priorizamos os conhecimentos em educação pertinentes ao universo diaspórico negro, com ênfase no Brasil. Em terceira instância pretendemos contemplar os saberes ditos “clássicos ou universais” elaborados pelo pensamento educacional europeu (BRASIL/PPP PEDAGOGIA, 2016, pp.55-56).

Essa formação possibilita ir pouco a pouco desconstruindo o imaginário social negativo sobre a percepção do mundo africano e afro-brasileiro. Nos estágios, quando se entra em contato com o espaço escolar, o mundo educacional, busca-se desenvolver práticas educativas pautadas nas questões supracitadas no contexto escolar. O Estágio em Educação Infantil, na UNILAB, permite vivenciar algumas experiências mais significativas com as crianças. O cotidiano da escola, da sala de aula, das interações e brincadeiras favorecem a reflexão sobre as dinâmicas escolares da educação de crianças de 4 a 6 anos de idade. A prática da regência traz, principalmente, para a sala de aula da região do Maciço de Baturité, através dos estagiários os temas estudados nos componentes curriculares da pedagogia, ampliando a percepção do corpo docente destes municípios para questões relativas a africanidade, ancestralidade, dignidade das pessoas homossexuais, religiosidade afro-brasileira, entre outros.

A legislação nacional brasileira assegura a Educação Infantil como direito de todas as crianças desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). A partir desse marco constitucional para a promoção dos direitos fundamentais da infância, a criança passou a ser reconhecida como sujeito de direitos, assim como uma cidadã, como estabelecido no Art. 227. Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil se constituiu como uma etapa de escolarização fundamental para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de zero a seis anos de idade. Ela é ofertada em instituições de creche e pré-escola, pública ou privada, como estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. Nesse sentido, para a garantia desse direito, outras legislações também são importantes, são elas: O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010), e, mais recentemente a BNCC (BRASIL, 2017).

Entretanto, desde março de 2020, a pandemia do novo coronavírus, afetou o modo impactante a vida em sociedade, como também evidenciou a acentuada desigualdade social e econômica no Brasil (ANJOS; PEREIRA, 2021). O sistema educacional também foi afetado, pois como medida de contenção do vírus, a Organização Mundial da Saúde (OMS), estabeleceu o isolamento social como uma forma de conter a disseminação da doença infectocontagiosa (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020). Nesse sentido, as atividades presenciais na Educação Básica também foram suspensas.

Na Educação Infantil, a ausência do cotidiano escolar prejudicou a atuação de professores(as), como também, o aprendizado das crianças. Consideramos que as interações presenciais e as brincadeiras são indispensáveis para o desenvolvimento da criança, tal como define a atual Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), e estas foram, até certo ponto, suspensas (ANJOS; PEREIRA, 2021). Sem o espaço físico da creche e da pré-escola, tanto a gestão, quanto professores(as), bem como pais, familiares/responsáveis e crianças têm vivenciado alguns desafios, principalmente, no que corresponde à aprendizagem e desenvolvimento na primeira infância, mediante o planejamento escolar e práticas educativas. Sendo este último, o foco do presente trabalho. Buscamos apontar algumas dificuldades encontradas por professoras(es) para as práticas educativas com crianças de 4 a 6 anos de idade em tempos de pandemia.

Para tanto estruturamos esta monografia em três momentos. O primeiro apresenta a proposta metodológica para a elaboração desse texto. O segundo descreve-se brevemente a análise documental sobre a Educação Infantil como direito das crianças na política educacional. Em seguida, apresenta-se diferentes aspectos, tanto da brincadeira, quanto da interação, como fundamentais para o desenvolvimento da criança. Na análise conclusiva, aponta-se alguns desafios para a Educação Infantil em tempos de pandemia e para as práticas educativas, bem como, apresenta-se sugestões de como minimizar os problemas trazidos pela pandemia, especialmente resguardando o brincar, como elemento imprescindível para a criança. Com isso, buscou-se pontuar algumas questões que têm sido desafiadoras para as práticas educativas de professores(as) da educação infantil, diante do cenário de ensino remoto.

A METODOLOGIA E A ESTRUTURA DO TRABALHO

A pesquisa em educação tem a finalidade de compreender os fenômenos sociais, políticos e humanos que dizem respeito ao fenômeno educacional (MAINARDES; CURY, 2019). De maneira geral, é preciso levar em conta alguns fatores: preservar os sujeitos envolvidos na pesquisa; fazer uma avaliação cuidadosa dos potenciais riscos; compromisso do/a pesquisador/a com seu campo; respeito aos direitos humanos e autonomia; integridade, honestidade, transparência; bem como valores democráticos são indispensáveis para o compromisso ético neste tipo de estudo. (MAINARDES; CURY, 2019).

Para o desenvolvimento deste trabalho, foi realizado um estudo de natureza qualitativa que apresenta análise documental da legislação nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998; BRASIL, 1990; BRASIL, 1996; BRASIL, 2010; BRASIL, 2017); com pesquisa bibliográfica nas bases de dados Google Acadêmico e *Scielo*, tendo como categoria de busca e análise, a Educação infantil na política educacional brasileira (PASCHOAL; MACHADO, 2009; KUHLMANN JR, 2000; KRAMER, 2006; FOCHI, 2017), a brincadeira para o desenvolvimento da criança na primeira infância (WAJSKOP, 1995; ABRAMOWICZ, 2003; IGNÁCIO, 2014; outros) e a Educação Infantil em tempos de pandemia (ANJOS; PEREIRA, 2021; BARBOSA; SOARES, 2021; outros). Como critério de busca, foram realizadas as leituras dos resumos dos artigos, sendo selecionados a partir do encontro de uma ou mais das palavras-chave a seguir: educação infantil; pandemia; ensino remoto; brincadeira.

Nas linhas seguintes, apresenta-se o contexto da relação entre cuidado e educação da criança no Brasil antes e após a Constituição Federal de 1988, bem como, a legislação nacional que assegura atualmente a Educação Infantil como direito fundamental das crianças. Posteriormente, realizou-se alguns apontamentos sobre a importância da brincadeira e das interações para o desenvolvimento na primeira infância, e a proposta de utilização desses recursos nas práticas educativas da Educação Infantil- EI. A contribuição deste trabalho reside em, através de uma perspectiva descritiva-analítica, descrever alguns desafios para a prática educativa com crianças diante do atual contexto de pandemia, onde se passou a utilizar o ensino remoto.

CAPÍTULO 1- EDUCAÇÃO INFANTIL NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: breve contextualização

A história da educação infantil no Brasil no período de início do processo de industrialização, de 1930 a 1960, é perpassada pela ideia de carência na oferta de serviços e atendimento da criança das camadas populares, estando presente a perspectiva assistencialista do cuidado. Paschoal e Machado (2009), afirmam que a industrialização no Brasil, se efetiva também pelo labor feminino, e que a presença de operárias nas indústrias brasileiras parte do mesmo parâmetro da realidade histórica e desigual da mulher na Europa e nos Estados Unidos, ou seja, da inserção da mãe no mercado de trabalho e a sua necessidade de deixar às crianças em espaços de assistência.

Consoante a isso, denunciam o caráter exclusivamente assistencialista do cuidado à criança no Brasil, pois estes serviços estavam voltados apenas para crianças filhas de mulheres operárias, tendo em vista que as crianças filhas de classe média e alta não iam, nessa época para a escola, pois suas mães, como era o costume local, permaneciam em casa, dedicadas a atividades domésticas, enquanto, que na Europa, no início do século XX, as crianças da elite eram atendidas nas creches e estas já apresentavam uma perspectiva educativa. Característica presente em muitos países europeus e na América do Norte (PASCHOAL; MACHADO, 2009). De acordo com as autoras,

A partir da segunda metade do século XIX, o quadro das instituições destinadas à primeira infância era formado basicamente da creche e do jardim de infância ao lado de outras modalidades educacionais, que foram absorvidas como modelos em diferentes países. No Brasil, por exemplo, a creche foi criada exclusivamente com caráter assistencialista, o que diferenciou essa instituição das demais criadas nos países europeus e norte-americanos, que tinham nos seus objetivos o caráter pedagógico (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 81).

Em continuidade, as autoras apontam que os movimentos feministas que partiram dos Estados Unidos, tiveram papel fundamental na construção do significado do atendimento dado às crianças na instituição. Defenderam a ideia que as creches e as pré-escolas deveriam atender a necessidade de todas as mulheres, independente da sua condição de trabalho ou econômica (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Uma grande exceção a esta regra na educação infantil brasileira, ocorreu ainda no século XIX, pela primeira creche, a adotar essa nomenclatura e ter a finalidade educativa no Brasil. Esta instituição anarquista usou como modelo a proposta surgida na França em 1844

(KUHLMANN JR, 2000) e tinha como público alvo atender crianças pobres, para que as mães pudessem trabalhar, sendo instituída ainda em 1899.

A pré-escola para crianças de 4 a 6 anos de idade na realidade brasileira existiu, como visto, já desde o fim do século XIX, apesar da precariedade, sendo seu forte o atendimento assistencialista (KUHLMANN JR, 2000). Segundo o mesmo autor, creches, escolas maternas e jardins de infância surgiram como instituições modelares para a construção de uma ideia de cidadania, forjada na atenção à criança, através da educação, por influência dos países europeus centrais (KUHLMANN JR, 2000). Neste cenário,

[...] até meados da década de 1970, as instituições de educação infantil viveram um lento processo de expansão, parte ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos, e parte vinculada aos órgãos de saúde e de assistência, com um contato indireto com a área educacional (KUHLMANN JR, 2000, p. 08).

Diante disso, Kuhlmann Jr (2000) justifica que a Educação Infantil nos anos de 1900 passa por intensas transformações, mas essas instituições são somente consolidadas como direito a partir da Constituição Federal de 1988, como menciona ele, sendo inserida no campo educativo, tardiamente, apenas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Nela se reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 - CF (BRASIL, 1998), a educação passa a ser direito da criança e dever do Estado. No avanço da política educacional brasileira outros marcos legais embasam a discussão acerca do direito da infância, tais como, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010), dentre outras legislações importantes para compreensão da primeira etapa da Educação Básica. Mais recentemente no ano de 2017 foi homologada a versão final da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017). Um documento de caráter orientador da Educação Básica no Brasil que institui a orientação para construção dos currículos escolares de todas as etapas da Educação Básica, substituindo os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) menciona que o Brasil é constituído como um Estado Democrático de Direito, formado pelo Distrito Federal, os Estados e os Municípios, tem como fundamentos em seu art 1º:

- I – a soberania;
- II – a cidadania;
- III – a dignidade da pessoa humana;
- IV – os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V – o pluralismo político (BRASIL, 1988).

Nesse cenário de garantia dos direitos fundamentais e promoção da cidadania e dignidade humana, a educação é assegurada no Art. 20, que ficou assim descrita: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, interessa aqui também destacar que no Art. 208, estabelece dever do Estado com a Educação, que será efetivado mediante alguns determinantes, cabendo mencionar os incisos I e IV. O primeiro institui educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurando inclusive sua oferta gratuita àqueles que não tiveram acesso à idade regular. O segundo trata especificamente da educação infantil ao inferir que será ofertada em creche e pré-escola às crianças de até cinco anos de idade (BRASIL, 1988). Sendo assim, a educação da criança está assegurada como direito na Carta Magna de 1988.

Outro marco legal que merece destaque é o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, de 1990 (BRASIL, 1990). O documento é referência nacional na garantia de direitos fundamentais a todas as crianças. Com isso, o Estado brasileiro obriga-se a garantir que todas as crianças estejam na escola, que tenham acesso à saúde, que lhes seja garantido o exercício da brincadeira, que tenham acesso a valorização e conhecimento de diversas culturas. De acordo com o Estatuto, no Art. 4:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Esses direitos tornaram-se princípios que pautam, tanto as políticas públicas, quanto as ações voltadas à infância no Brasil (BRASIL, 1990).

Importa também destacar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Essa prescreve em seu Art.1 que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996, p. 08).

Também está normatizado na LDBEN 9.394/96, no Art. 4 aquilo já colocado na CF de 1988 (BRASIL, 1988), quando trata nos incisos:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma (a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio); II - educação infantil gratuita às crianças de

até 5 (cinco) anos de idade; [...] X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.

Com relação a responsabilidade do ente federado em promover ensino para a primeira etapa da Educação Básica, definiu-se que cabe aos municípios a oferta pública e gratuita, a partir do que estabelece o Art.11., no inciso V da LDB (1996):

Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996, p.13-14).

Além dos artigos supracitados para contextualizar a educação desde 1996, a LDBEN aborda a Educação Infantil mais precisamente em apenas três artigos, são elas: art. 29; art. 30 e 31. No primeiro, aponta que a primeira etapa da Educação básica tem por finalidade “[...] o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. No segundo artigo citado, trata da oferta, que será garantida mediante creches ou entidades equivalentes para crianças de até 3 anos de idade; e em pré-escola para crianças de 4 a 6 anos de idade. No art. 31, se destaca a organização pedagógicas desta etapa do sistema educativo, definindo:

- I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 1996).

Nesse cenário, percebe-se a importância que a escola assume para a infância, pois os serviços para as crianças das camadas populares antes destas leis eram pautados apenas na concepção de cuidado, e assim oferecidos por instituições de cunho assistencial e filantrópicas. Reforça-se a posição de que a infância deve estar no sistema educativo, principalmente a partir do Parecer nº 20/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE), quando trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Nesse documento se estabelece que a educação da criança pequena tem caráter sociopolítico e pedagógico ao,

[...] assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais, no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância... requer oferecer as melhores condições e recursos construídos histórica e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos. Significa, finalmente, considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade. (PARECER CNE/CEB Nº: 20/2009).

Dito isso, a creche e a pré-escola desempenham papéis importantes no desenvolvimento e aprendizagem na vida das crianças de 0 a 6 anos de idade, principalmente para crianças das camadas populares, onde carências, entre elas as alimentares, são mais presentes, assim cabe também a essas instituições contribuir para a diminuição dos índices de desnutrição entre a população infantil, etapa crucial para o desenvolvimento cerebral.

A educação na primeira infância, sem dúvida, é basilar para o amadurecimento físico, emocional, educacional dos/as pequenos/as (KRAMER, 2006). De acordo às DCNEI (BRASIL, 2010, p.07),

O processo que resultou nessa conquista teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação.

Além disso, a Educação Infantil é considerada como,

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p.12).

Ao ser promovido o atendimento em creches e pré-escolas, as crianças têm o direito à educação escolar assegurada em toda a legislação apresentada. Inclusive, o direito a brincar, a uma boa alimentação, ao lazer, dentre outros aspectos já apresentados na LDBEN (BRASIL, 1996).

O ambiente da educação infantil é fundamental para proporcionar diversas experiências de aprendizagens nas interações sociais, no reconhecimento de diferentes culturas, modos de

existência, entre outras aprendizagens. É um amplo espaço que merece atenção por parte da política educacional.

Em linhas gerais, ao se buscar compreender a Educação Infantil na política educacional brasileira foi possível perceber sua importância para assegurar o direito da criança pequena tanto o cuidado, quanto ao acesso ao ambiente escolar, ou seja, à educação em locais como a creche e pré-escola.

Nas creches as atividades tem por objetivo; cuidar, apoiar e desenvolver as habilidades das crianças menores, sendo imprescindível conhecer a família e o grupo social ao qual a criança pertence. Já a pré-escola é uma instituição de educação básica oferecida para crianças entre 4 e 6 anos, que apresentam muitas das necessidades das crianças menores de 4 anos, sendo ainda necessário estar presente, porém essas crianças, em sua maioria já apresentam autonomia na execução das atividades da vida diária. Nesta fase educacional apresenta-se atividades mais relacionadas ao educar, com noções de leitura e escrita, de numeração, de orientação espacial e de cunho cultural e artístico.

Como demonstrado nesta breve contextualização, nota-se que a Educação Infantil atualmente é compreendida como direito fundamental das crianças de 0 a 6 anos de idade. Anteriormente a 1998, tendo a carta magna brasileira como marco legal, principalmente a creche, era compreendida apenas no caráter assistencialista, voltada para as crianças pobres filhas de operários e operárias. A educação infantil como direito educativo contribuiu também para diminuir os índices de evasão e repetência no nível fundamental, como aponta diversos estudos da UNICEF (2017 - 2018). Contudo para ser entendida como direito infantil, uma verdadeira mudança de paradigma, só foi possível por conta das reivindicações de movimentos sociais, trabalhistas, de mulheres, garantindo assim a educação a todas as crianças (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Uma outra mudança ocorreu em 2017 com Base Comum Curricular - BNCC. Nesse documento a proposta pedagógica para a etapa da Educação Infantil na BNCC aponta dois eixos estruturantes - *interações e brincadeiras* - e estabelece que devem ser assegurados 6 direitos essenciais de aprendizagem e desenvolvimento, que são eles: *conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se*. E cinco campos de experiências, são eles: *eu, outro e nós; corpo, gestos, movimentos; traços, sons, cores e formas; escrita, fala, pensamentos e imaginação; e espaço, tempos, quantidades, relações e transformações* (BRASIL, 2017). Essa divisão pode ser melhor visualizada no quadro abaixo.

Quadro 1 - Aprendizagens na etapa de educação infantil a partir dos campos de experiências da BNCC.

SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS	
O eu, o outro e o nós	<p>Respeitar e expressar sentimentos e emoções.</p> <p>Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros.</p> <p>Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.</p>
Corpo, gestos e movimentos	<p>Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis.</p> <p>Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo.</p> <p>Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio.</p> <p>Coordenar suas habilidades manuais.</p>
Traços, sons, cores e formas	<p>Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva.</p> <p>Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais.</p> <p>Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.</p>
Escuta, fala, pensamento e imaginação	<p>Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios.</p> <p>Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida.</p> <p>Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas.</p> <p>Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.</p>

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	<p>Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles.</p> <p>Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles.</p> <p>Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências.</p> <p>Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano.</p> <p>Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.).</p>
--	---

Fonte: BRASIL/BNCC (2017, pp. 54-55).

Nesse quadro temos descrito as capacidades e habilidades, ou seja, as aprendizagens a serem adquiridas em cada campo de experiência, que se relaciona aos diversos ramos de estudo das ciências, indo das linguagens, passando pela área de humanas, ao conhecimento dos fenômenos naturais. De acordo com Fochi (2017, p. 1),

Esses verbos, que se repetem em cada um dos campos, provocam o adulto a pensar e estruturar o trabalho educativo a partir de uma concepção de criança que age, cria e produz cultura, algo muito diferente da imagem de criança que é receptora passiva e espectadora do adulto, tão comum nas pedagogias tradicionais.

Cada campo de experiência aponta as aprendizagens essenciais que a criança precisa desenvolver através das práticas educativas dos professores nas instituições equivalentes. Cada etapa, a partir da subdivisão dos grupos por faixa etária, corresponde a um código alfanumérico que determina o objetivo de aprendizagem daquela atividade desenvolvida para a aprendizagem da criança. Para Fochi (2016, p.1),

A proposição desse modo de organizar o currículo na educação infantil brasileira fortalece a identidade e o compromisso pedagógico, político e social que essa etapa da educação tem na sociedade, especialmente com bebês e crianças pequenas.

Contudo a divisão dos campos de experiências, definida na BNCC, retira das atividades educativas, conduzidas com as crianças, a integração dos saberes e a sua interconexão natural, apontado pelas concepções transdisciplinares, com redutora da compreensão da realidade, já conduzindo, assim desde a educação infantil, ao pensamento, muito criticado hoje, presente na forma de perceber a realidade posta pela Ciência do século XIX, destruindo a possibilidade de

perceber o conhecimento em sua multidisciplinaridade e interconectividade, presente nas percepções epistemológicas do final do século XX.

A partir dessa norma curricular, definida pela BNCC, todas as práticas educativas de professores e professoras passaram a ser orientadas para a educação infantil pelos campos de experiência, e isso, estrutura o currículo de base nacional para a Educação Infantil (FOCHI, 2016). Ainda de acordo com o autor (2016), nos campos de experiência reside a articulação das dimensões do conhecimento científico, mas na prática pedagógica na educação infantil, também se deve considerar os seguintes elementos: as experiências concretas da vida cotidiana das crianças, que podem ser problematizadas; as interações das crianças com as crianças e delas com os adultos; a aprendizagem da cultura e o modo de funcionamento de cada cultura; a apropriação de diferentes linguagens (BARBOSA; FOCHI, 2015 *apud* FOCHI, 2016).

Assim, a Educação Infantil no atual sistema político educacional brasileiro desempenha papel importante na garantia do desenvolvimento conjunto, em todo o país, de habilidades e capacidades das crianças, sem esquecer de sua realidade cultural e nem as ações quanto ao cuidar.

A educação infantil, como primeira etapa da Educação Básica, se constitui como fundamental para o desenvolvimento das crianças nos primeiros anos de vida, como exemplificado na LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996). Para todas as crianças de 0 a 6 anos, inclusive as com necessidades especiais, é garantido a oferta de creche ou da pré-escola, sendo estas asseguradas em lei, espalhados pelo Brasil, pelo Estado e oferecidos pelos municípios. Nesse sentido, os Centros de Educação Infantil (CEI 's) são os espaços de atendimento das crianças, que em geral, é formado por creches que atendem crianças de zero a três anos e na faixa etária pré-escolar, que vai de quatro a seis anos de idade. Essa é uma etapa de ensino de oferta pública, mas que não é obrigatória para o nível seguinte: o da educação fundamental. A transição da educação infantil para o ensino fundamental ocorre com cinco anos e onze meses de idade, ou seja, a criança passa a frequentar os anos iniciais do ensino fundamental com 6 anos. Sendo também essas modalidades educacionais ofertadas em instituições privadas.

CAPÍTULO 2 - A BRINCADEIRA E A INTERAÇÃO COMO PROCESSOS EDUCATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é importante por diferentes motivos. Dentre eles é possível destacar que o principal seria o desenvolvimento da criança em sua integralidade, ou seja, nas dimensões físicas, emocionais, psíquicas e sociais. Tudo isso em conjunto permite que as crianças no ambiente escolar vivenciam experiências positivas para a aprendizagem do mundo e sobre o mundo. Outro motivo, é referente a interação das crianças pequenas com outras crianças, possibilitando, que elas desenvolvam habilidades de linguagem, convivência, conhecimento sobre o próprio corpo, o movimento, e sobretudo, experiências que envolvem a brincadeira (WAJSKOP, 1995).

Na Educação Infantil a forma de apresentar as atividades educativas ocorre para a criança através da interação e a partir da brincadeira (WAJSKOP, 1995). Nesse sentido, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a criança é considerada como,

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.12).

Dessa forma, a brincadeira como direito das crianças é garantida na legislação brasileira em diferentes documentos. Deve ser entendida como atividade principal para a aprendizagem do próprio corpo e do mundo ao seu redor. É também a partir da brincadeira que as crianças interagem com os adultos e outras crianças (ABRAMOWICZ, 2003). Isso em conjunto, possibilita ricas aprendizagens para a vida toda, pois como primeira etapa da Educação Básica, deve proporcionar mediante os atos de educar e brincar, experiências que condizem com aquilo estabelecido e proposto nos seis campos de experiência da BNCC (BRASIL, 2017) demonstrado anteriormente. Pois se constitui atualmente como o documento orientador para a composição de um currículo para a Educação Infantil. Este estabelece o uso de diferentes linguagens para a construção das práticas educativas de professoras e professores que trabalham nos CEI 's.

De acordo com Queiroz, Maciel e Branco (2006) desde o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998 (BRASIL, 1998), a brincadeira está colocada como um dos princípios para o ato educativo de crianças pequenas. Isso em virtude do potencial do brincar para o desenvolvimento corporal, social e intelectual da criança. Além disso, destaca também que na Educação Infantil “A brincadeira permite à criança vivenciar o lúdico e

descobrir-se a si mesma, apreender a realidade, tornando-se capaz de desenvolver seu potencial criativo" (SIAULY, 2005 apud QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006, p. 169).

Há de se considerar que a relação entre cuidado e o ato de educar é a base da educação de crianças de 0 a 5 anos de idade e 11 meses. Para Colla (2020) a legislação brasileira que embasa a Educação Infantil deixa evidente essa necessidade, onde a dimensão do cuidado ganha também caráter pedagógico. Desse modo, ele menciona que,

Na espécie peculiar que somos não há vida sem cuidado. Nascemos e por muito tempo temos uma relação de dependência com os indivíduos adultos que compõem nossas famílias. Gradativamente somos cuidados e educados, até que adquirimos/aprendemos habilidades para, por assim dizer, cuidarmos de nós mesmos (COLLA, 2020, pp. 2-3).

Do mesmo modo, diante da complexidade da conceituação da brincadeira, a partir das contribuições de Queiroz, Maciel e Bueno (2006) adotou-se aqui a perspectiva histórico-cultural para caracterizar as dimensões do desenvolvimento da criança por meio da brincadeira e através das interações que ela estabelece com os outros e com o ambiente, portanto, com a cultura que se insere em determinado contexto.

Ao longo do desenvolvimento humano, nos seis primeiros anos de vida que corresponde à etapa da Educação Infantil, é o momento em que a criança está aberta para o novo, para experimentar. Nesse período, entendemos que a criatividade deve ser estimulada, pois a capacidade de imaginação e de ressignificação dos objetos e das coisas de modo geral, ganham destaque no imaginário da criança (QUEIROZ; MACIEL; BUENO, 2006). A cadeira vira carro, o papel vira avião, a sombra da mão vira animal, e assim, muitas outras capacidades a partir da brincadeira de faz-de-conta, por exemplo, são estimuladas. Para os autores (2006, p. 170),

A partir da brincadeira, a criança constrói sua experiência de se relacionar com o mundo de maneira ativa, vivencia experiências de tomadas de decisões. Em um jogo qualquer, ela pode optar por brincar ou não, o que é característica importante da brincadeira, pois oportuniza o desenvolvimento da autonomia, criatividade e responsabilidade quanto a suas próprias ações.

Nesse sentido, as brincadeiras diante do contexto histórico-cultural podem ter significados diferentes. O que pode ser brincadeira para uns, para outros, pode não ganhar a mesma importância (QUEIROZ; MACIEL; BUENO, 2006). Dessa maneira, sabe-se como já demonstrou Vygotsky (1998), que a brincadeira não é uma atividade natural que a criança já nasce sabendo, mas que pelo contrário, é socialmente construída mediante a realidade vivenciada e nas circunstâncias encontradas (QUEIROZ; MACIEL; BUENO, 2006).

Com isso, na Educação Infantil, a ludicidade, a presença dos ritmos, dos movimentos corpóreos, e de brincadeiras que propiciem a conquista de habilidades para o aprendizado do

mundo e das coisas deve ser central. As crianças precisam brincar para se desenvolver (WAJSKOP, 1995; IGNÁCIO, 2014).

Desde a creche, o ambiente educativo de crianças de zero a seis anos de idade, deve ser um espaço que para além da dimensão da escolarização formal, já que esse precisa enfatizar práticas educativas que proporcionem a brincadeira, assim estimulando o desejo pelo aprendizado, tendo a possibilidade do desenvolvimento infantil pelo simples prazer da brincadeira. O Brincar, além de proporcionar diferentes experiências para a criança, também, favorece o seu desenvolvimento integral, ou seja, contribui para a aquisição de habilidades e capacidades de modo que também permite o desenvolvimento físico da criança, e portanto, o equilíbrio corporal fundamental para esta etapa e as etapas seguintes da escolarização (IGNÁCIO, 2014).

A criança socializa, aprende, cria vínculos, chora, explora, fantasia e imita/espelha seu cotidiano, descobre e experimenta tudo que há no mundo externo a ela no brincar. Ela dentro da sua realidade, transforma e produz sentidos através das suas vivências (IGNÁCIO, 2014). Ainda assim, a brincadeira sempre é muito questionada no sentido de que há um entendimento no “senso comum” de que a brincadeira é algo “fútil”, onde se usa a errônea expressão que diz: “crianças só sabem brincar”. Entretanto, é preciso ampliar essas perspectivas para que se perceba que a brincadeira está para além da ludicidade. Mas que é, a partir dela, que a criança se desenvolve nas dimensões física, psicológica, intelectual e social, como reconhece a legislação brasileira.

Não há dúvidas que a falta do brincar na infância gera graves consequências para as pessoas, provocando adoecimento psíquico, sendo o mais comum a depressão. Essa é a maneira natural de agir das crianças, sendo desta forma definida como princípio didático para as aulas na educação infantil.

O interagir é outra matriz pedagógica das atividades a serem conduzidas na Educação Infantil, pois é natural da criança buscar estar com outra pessoa, principalmente outra criança, sendo a falta de interesse em interagir, um sinal de problemas psíquicos, já desde os 8 meses de vida (BEE, 1984). Essa ação natural da infância foi destacada também com elemento basilar para organizar as práticas educativas na creche e pré-escola. Através da interação se trabalha a socialização das crianças, se estabelece a ligação afetivas e de confiança, no espaço escolar da educação infantil, inicialmente com cuidadores e professores, depois com companheiros de sala, criando vínculos de amizade. A partir destes vínculos as crianças passam a participar de jogos coletivos, como também aprenderem regras e o respeito ao outro.

Sabe-se, no entanto, que desde março de 2020 estamos vivenciado um cenário epidêmico mundial, o que afetou de modo radical a vida do ser humano, em sua conduta coletiva, pois pandemia do corona vírus impôs o isolamento social. Isso afetou diretamente os processos educativos conduzidos pelos sistemas públicos e privados de ensino, bem como o cotidiano da Educação Infantil, suas práticas educativas e o processo de escolarização das crianças. É sobre essa discussão que nos ocuparemos agora.

CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA PANDEMIA: OUTROS DESAFIOS E A CAPACIDADE DE REINVENÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Como demonstrado até aqui, a criança tem direito a educação, a interação a brincadeira, sendo preciso falar sobre o assunto no contexto de pandemia da covid-19, enfatizando, quais têm sido os desafios percebidos para as práticas educativas diante do cenário atual.

A Educação Infantil tem sofrido graves prejuízos em relação ao processo de socialização e interação entre as crianças com outras crianças, estas com professores(as) e a ausência, mesmo que momentânea, do espaço físico da escola. Este que desde março de 2020 foi substituído pelas telas de computadores e *smartphones*. A Pandemia da covid-19 nos impõe o isolamento social como medida de segurança em relação às altas taxas de disseminação do vírus (OLIVEIRA; FERNANDES; ANDRADE, 2020). Nesse estudo, defende-se que haja respeito ao retorno presencial das atividades escolares, conforme aponta a OMS, que defende só ser possível isso com a vacinação de toda a sociedade, dentre eles, professores, profissionais da educação e crianças.

Ainda no segundo semestre do ano de 2021, permanecemos com as atividades escolares acontecendo de forma remota. Desde que se iniciou a pandemia, pouco tempo depois, as atividades presenciais foram suspensas. A escola por ser um espaço de muitas interações e contato físico, se tornou um ambiente com altas possibilidades de contaminação pelo novo coronavírus (ANJOS; PEREIRA, 2021). De acordo com Arruda (2020, p. 263 *apud* ANJOS; FRANCISCO, 2021, p. 126) “A escola é um dos espaços sociais em que há maiores trocas e mobilidades de sujeitos de diferentes faixas etárias, portanto, representa espaço de maior probabilidade de contaminação em massa”.

As crianças, em sua maioria, ainda permanecem sem os encontros presenciais, tão vitais para seu desenvolvimento integral, que respeitem suas especificidades nas dimensões física, emocional e educacional, asseguradas como direito na LDBEN (BRASIL, 1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). Contudo, gestores(as), professores(as) e familiares/responsáveis, tem desempenhado um papel importante para assegurar a escolarização das crianças mesmo em tempos de crise. No entanto, conforme aponta Anjos e Pereira (2021 p. 04):

De um lado, se encontram as preocupações com os vínculos construídos com às crianças desde bebês e, de outro, a impossibilidade do atendimento diário em um equipamento que, além de ser um espaço de educação e de cuidado, se constitui como lugar de proteção para muitas crianças que são vítimas de muitas mazelas em seus contextos de vida.

Alguns estudos demonstram os graves prejuízos causados pela pandemia em relação ao processo de desenvolvimento educacional das crianças na educação infantil (ANJOS; PEREIRA, 2021; BARBOSA; SOARES, 2021; dentre outros).

Para Anjos e Pereira (2021) o cenário de incerteza quanto a evolução da pandemia, que causou a suspensão das atividades presenciais nas salas de aula com as crianças, tão importantes para o desenvolvimento infantil, bem como o cuidado, entre outros aspectos, que a escola infantil proporciona, leva a complexos questionamentos, como: de que maneira a falta da educação infantil afetou as famílias nesta situação de desemprego; de que forma as crianças estão brincando nas cidades e em suas comunidades com o isolamento social; a ausência das atividades educativas na educação infantil prejudicará as crianças no ensino fundamental; como os professores estão enfrentando esse novo processo e ensino, que tem como ferramenta principal a tecnologia?

É possível destacar que a desigualdade social presente no país, já era importante fator que influenciava diretamente sobre o processo de aprendizagem das crianças das camadas populares. No contexto do ensino remoto emergencial (OLIVEIRA; FERNANDES; ANDRADE, 2020), porém, isso foi agravado, pois além do crescimento assustador da situação de desemprego, as aulas passaram a exigir que os pais além de possuírem equipamentos da tecnologia digital, como computadores, *smartphone*, *tablets*, também paguem por sinal de internet, o que aumentou os gastos. Além desses fatores, é exigido da família tempo para acompanharem as aulas, espaço com instalação para os equipamentos tecnológicos de cada filho, bem como que tenham, ainda, conhecimentos de como operar essas ferramentas do mundo digital (ANJOS; FRANCISCO, 2021).

Isso tudo ocorreu de forma imediata e impositiva, alterando a realidade da vida doméstica, onde o espaço da casa foi invadido pelo escolar, pois aula remota cobra um espaço físico com mesa, cadeiras, fonte de energia e de sinal da internet, bem como de um acompanhante das aulas, principalmente na Educação Infantil, para cada criança.

Tudo isso se deu abruptamente, sem que as famílias pudessem estar orientadas para conduzir as aulas de forma remota, ou que recebessem, as que necessitavam, suporte econômico para enfrentar os gastos extras com as aulas em casa. Anjos e Pereira (2021) alertam que a Covid-19 intensificou problemas estruturais no qual destaca a desigualdade social e econômica. Diante disso, nem todas as famílias têm condições de ter dispositivos móvel ou computador para que cada filho possa acompanhar as atividades escolares remotas. Como também, nem todas possuem acesso à internet, além de outros problemas emocionais, econômicos e sociais criados pela situação de pandemia e enfrentados por todos os membros.

Tendo em vista esse desafio, a acentuada desigualdade na realidade brasileira, os direitos fundamentais assegurados a todos e todas, inclusive às crianças, tais como educação, saúde, lazer, segurança (BRASIL, 1998), até certo ponto tem sido negligenciado. No caso da falta de acesso a recursos tecnológicos e internet, isso acaba estimulando a exclusão social de grupos desprivilegiados social e economicamente (ANJOS; FRANCISCO, 2021). É importante dizer que a desigualdade social e econômica precisa ser superada e a criança entendida como sujeito de direitos, necessita ter suas necessidades emocionais e educacionais respeitadas. “Estes outros desafios que a pandemia nos trouxe, evidenciam ainda mais a necessidade da criança ser considerada como uma responsabilidade de toda a sociedade” (ANJOS; PEREIRA, 2021, p.05).

As escolas desempenham um papel fundamental na garantia da educação com caráter pedagógico, e além disso, se constitui também como espaço para proteção das crianças (ANJOS; PEREIRA, 2021). Corroborando com o pensamento de Anjos e Francisco (2021, pp.09-10),

Estamos convencidos de que as instituições de Educação Infantil têm uma importância estratégica no combate às desigualdades e no sistema de proteção às crianças pequenas desde bebês. Instituições educativas são a presença do Estado no cotidiano das famílias brasileiras. Nesses lugares, as famílias que possuem crianças encontram profissionais que podem lhes orientar quase todos os dias, contribuindo para apontar caminhos para que elas conheçam e cheguem até os programas de assistência social, trabalho e renda, por exemplo.

A ausência do ambiente escolar institucionalizado gerou preocupação em setores organizados da sociedade civil, movimentos sociais, movimentos educacionais, etc, pois agora a educação de uma hora pra outra passou a ser promovida através do uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) da Educação Básica à Educação Superior. Em consonância com Oliveira, Fernandes e Andrade (2020, p.05):

O ensino remoto aconteceu de forma repentina para muitas instituições, visto que a adequação à nova modalidade de ensino precisou ser imediata. A educação infantil, por exemplo, que acontece de forma totalmente presencial, foi a mais afetada. Os professores que atuam nesse nível de ensino estão tendo que realizar verdadeiros malabarismos para produzirem as videoaulas e prenderem a atenção dos alunos.

Ainda mais, desde o momento em que os espaços escolares se encontram fechados, seria oportuno por parte do poder público, reformar as estruturas escolares a fim de melhorar a qualidade da oferta educacional. E neste caso, conforme aponta Anjos e Pereira (2021) pouco se fez para melhorar as condições estruturais desses espaços. Outro fator que preocupa diz respeito ao processo de relação custo/benefício da educação. Alinhados ao discurso que a

educação remota gera resultados significativos, como também reduz os gastos públicos, devido ao fechamento das escolas, gerando uma economia de energia, água, alimentos, produtos de limpeza, pessoal entre outras despesas, aponta-se a suspensão das atividades presenciais como algo positivo. Nesse sentido é preciso pensar que:

Se, por um lado, o distanciamento físico é necessário e as tecnologias digitais nos permitem realizar muitas tarefas, por outro, é preciso uma reflexão a respeito dos usos e abusos desses recursos e das implicações para a formação humana e humanizadora (ANJOS; PEREIRA, 2021, p. 07).

Diante da problemática imposta pela pandemia, como alternativa às atividades presenciais, diversas esferas de instituições públicas e privadas aderiram o trabalho remoto como uma possibilidade de continuar desenvolvendo suas ações. No âmbito educacional, todo o corpo escolar precisou também aderir a esse modelo (ANJOS; PEREIRA, 2021). Ainda mais os professores(as), que tiveram que adotar o uso das tecnologias digitais para elaborar e aplicar práticas pedagógicas em ambientes virtuais de ensino (ANJOS; FRANCISCO, 2021). O que até certo ponto, foi desafiador no sentido do contato com o novo cenário, pois nem todos os(as) professores(as) sabem lidar com as tecnologias digitais.

Apesar das discussões de que a Educação Infantil só se efetiva de forma presencial, rapidamente, seguindo a lógica de produtividade, muitas vezes imposta pela rede privada de educação o ensino remoto alcançou todos os níveis da Educação Básica (TAVARES; PESSANHA; MACEDO, 2021). Nesse contexto, Anjos e Francisco (2021, pp. 128-129) afirmam que,

Na Educação Infantil, o uso de TDIC tem sido apontado com parcimônia, por se entender que o desenvolvimento integral da criança se dá a partir do uso e do domínio do próprio corpo, tendo o movimento como a expressão máxima da manifestação infantil nos primeiros anos de vida. No movimento via brincadeira, temos o exercício da mediação social que se dá no contato com outras crianças e consigo mesma, na constituição de um ser social. Neste sentido, são relevantes as relações e interações para a constituição infantil. Desta forma, o contato presencial precisa ser privilegiado, a fim de viabilizar a corporificação das aprendizagens por parte das crianças.

Tem-se observado que professores e professoras têm viabilizado práticas educativas através das TDIC. Como tentativa de tornar esse processo mais lúdico e interativo têm recorrido ao uso de metodologias ativas na educação de crianças pequenas (OLIVEIRA; FERNANDES; ANDRADE, 2020). A metodologia ativa na educação remota aponta para a utilização de recursos visuais, com vídeos, desenhos, bem como a utilização de elementos dos games, como o desafio. Esse recurso oferece uma interação mediada com os equipamentos, incentivando as crianças a se relacionarem de forma individual, apenas através de aparelhos, rompendo o interesse por atividades coletivas e pelo contato direto com os outros.

É evidente que a partir dos princípios da Educação Infantil, são eixos estruturantes dessa atuação as interações e as brincadeiras. Por mais que as TDIC tenham permitido o trabalho pedagógico de professores e professoras com as crianças até o momento atual, reafirma-se que a Educação Infantil se faz de forma presencial. Sendo, assim, indispensável o contato presencial entre as crianças, delas com professores(as) e o ambiente escolar. Contudo, no momento ainda não é possível e precisamos continuar seguindo os protocolos de segurança.

Não foi crido por parte do Governo Federal nenhum apoio para garantir o acesso ao conteúdo escolar, com a gratuidade do sinal de internet, doação de equipamentos, canal aberto de televisão para as aulas da rede pública de ensino, distribuição de alimentação entre as famílias, já que a merenda escolar não está sendo feita.

Não houve também uma política nacional conduzida pelo Ministério da Educação para amparar e orientar a sociedade e os gestores públicos da educação, municipais e estaduais, sobre medidas para diminuir as dificuldades e problemas postos para o sistema educativo neste momento de pandemia, apenas uma propaganda veiculada nos sistemas de comunicação, radiofônico e televisivo, feita desde o ano passado, sobre os cuidados que os alunos devem ter no retorno às aulas, com procedimentos de lavar as mãos, usar álcool em gel, manter distanciamento dos colegas, entre outras medidas voltadas para as práticas de convivência entre os estudantes. Essa propaganda difunde a proposta do Governo Federal, que ampara a iniciativa privada na educação, de volta às aulas presenciais o quanto antes, sem considerar os altos índices de mortes e contaminados pela Covid-19, ainda hoje, reforça o alinhamento do setor público com a educação mercadológica.

Contudo, os governos, municipais e estaduais vem buscando, cada um a seu modo, saídas para essa situação. Isso recaiu nos ombros dos professores, que tiveram no contexto de pandemia que aprender, de pronto, como realizar aulas de forma remota, causando uma tensão e sobrecarga de trabalho, já que algumas escolas particulares estão adotando o ensino híbrido, fazendo com que os professores tenham que preparar dois modelos de aula, o remoto e o presencial. Conseqüentemente, esses profissionais, estão apresentando adoecimento em decorrência, tanto da Covid-19, nas escolas que já voltaram às aulas presenciais, quanto aos fatores psíquicos causados pela covid, como onde ansiedade e medo. Aliado a tudo isso, os professores estão vivendo o desgaste emocional advindo de tantas mudanças e cobranças.

Nesse cenário, outros aprendizados também foram adquiridos diante de tal situação, tais como a possibilidade do uso das tecnologias digitais para o ensino. O que mesmo assim, ainda se configura como um problema, pois nem todos(as) professores(as) sabem utilizar as ferramentas.

De acordo com Oliveira, Fernandes e Andrade (2020), os(as) educadores(as) precisam de novas concepções pedagógicas, não apenas alinhadas aos recursos tecnológicos, mas que vão além das práticas tradicionais de ensino e aprendizagem. O cenário educacional mudou bruscamente em um curto espaço de tempo. Ainda nesse sentido, as autoras (2020) ao analisar dados de uma pesquisa realizada pelo Instituto Península, onde mapeia o contexto da Educação Básica em tempos de pandemia, identificam que “83% dos docentes sentem-se despreparados para ministrar aulas online” (p.02), bem como “88% dos docentes nunca tinham dado aula virtual antes da quarentena” (pp. 2-3). E que “89% dos docentes da Educação Infantil não se sentem preparados para o ensino remoto “(INSTITUTO PENÍNSULA, 2020 *apud* OLIVEIRA; FERNANDES, ANDRADE 2020).

Diante disso, mesmo com a ausência de recursos didáticos e tecnológicos foi preciso se reinventar para continuar possibilitando a Educação, mesmo que de forma remota. Isso trouxe para o campo educacional e do desenvolvimento infantil alguns desafios. O primeiro deles se relaciona propriamente ao uso dos recursos tecnológicos por professores e pais, muitos não sabem ainda manusear com precisão alguns recursos e isso dificulta o trabalho, gerando desgaste físico e emocional (ANJOS; FRANCISCO, 2021). Outro desafio posto está relacionado à própria estrutura organizacional das escolas. Nem todas possuem equipamentos tecnológicos suficientes e isso prejudica o processo de ensino por meio das tecnologias, pois alguns professores precisam de suporte para trabalhar e desenvolver suas práticas educativas. Algumas nem mesmo tem Ambiente Virtual de Aprendizagem (OLIVEIRA; FERNANDES; ANDRADE, 2020). É uma realidade distante de ser efetivada nas escolas públicas.

Em relação às crianças, estas precisam do movimento, da interação, da brincadeira para o aprendizado. O uso de telas na Educação Infantil é algo que causa prejuízos a essa etapa da vida, ou seja, a vivência da infância.

Tendo em vista a complexidade da vida e das exigências sociais para construção da cidadania, Almeida, Borges e Martins (2019) apontam a Educação Infantil como etapa mais importante para o desenvolvimento em virtude da proposição da relação entre o cuidado e o educar, que permite ao(a) professor(a) trabalhar a sensibilidade da criança, a ludicidade nas brincadeiras, a convivência, a autonomia, o movimento corporal, etc.

Ainda em concordância, os autores defendem que é de suma importância que as crianças estejam matriculados nas instituições creche e pré-escola, pois a partir do apoio de caráter pedagógico, os(as) professores(as) podem trabalhar o desenvolvimento infantil através de elementos como a psicomotricidade, a coordenação motora fina, a linguagem corporal e artística, dentre outros aspectos que perpassam a maturação física e cognitiva da criança

(ALMEIDA; BORGES; MARTINS, 2019). O que tem se perdido, até certa medida, diante das consequências do isolamento social no cenário da pandemia. Para Anjos e Francisco (2021, p. 141) por um lado,

As atividades remotas ferem os princípios e especificidades da Educação Infantil, por outro, em alguns contextos, as TDIC podem se constituir como possíveis recursos de comunicação e manutenção de vínculos entre as instituições e as crianças e suas famílias.

Gestores, professores e familiares têm desempenhado um papel importante para assegurar a escolarização das crianças mesmo em tempos de crise. A ausência das atividades presenciais, dentre outros fatores, tem sido desafiadora para as crianças em sua rotina de aprendizagem, principalmente, no que condiz as experiências proporcionadas pelo brincar e suas nuances para o desenvolvimento infantil.

Nesse contexto educacional em meio às adversidades e possibilidades (OLIVEIRA; FERNANDES, ANDRADE, 2020), os(as) professoras e crianças tiveram que mudar o espaço presencial pelo virtual, e a partir disso, novas metodologias, sobretudo, as metodologias ativas passaram a ser mais trabalhadas. Para elas (2020, p. 09),

As metodologias ativas, quando enfatizam a autonomia do estudante, o obriga a pensar, a buscar o conhecimento, e não recebê-lo passivamente do professor, como se este fosse o detentor do saber. Coloca o estudante como parte ativa do processo ensino- aprendizagem e o faz responsável por ele.

Com base no uso de metodologias ativas é possível identificar que o processo do ensino remoto pode se tornar mais agradável para a criança, pois em geral, o objetivo é ter sua atenção com base em atividades lúdicas, mais interativas, jogos virtuais chamados de gamificação, dentre outros. É importante lembrar que essas práticas podem ser combinadas entre si, sendo um universo de possibilidades de atividades a serem executadas tendo em vista a vasta quantidade de material pedagógico elaborado e disponibilizado na internet nesses tempos pandêmicos. De acordo com Oliveira, Fernandes e Andrade (2020, p.14) “metodologias ativas abrem possibilidades para uma educação interessante o bastante para manter a permanência e êxito dos alunos na escola [...]”. O ponto cego desta análise aponta para não analisar o incentivo ao condicionamento ao vício, por estar impondo pelo game sempre o desafio, bem como de promover personalidades individualizadas, já que tudo ocorre entre a máquina e a pessoa, sendo descartado o contato coletivo.

As atividades não presenciais tem sido importante para continuar educando mesmo no cenário de crise, contudo, não superam a necessidade das interações e das brincadeiras que as crianças precisam no contexto escolar presencial! Diante dessa afirmação, as mudanças ocasionadas pela pandemia exigem dos(as) professores(as) que estes aperfeiçoem suas práticas

educativas, buscando conhecimento a respeito tanto das TDIC quanto das consequências e pontos positivos do seu uso. Como dito anteriormente, repentinamente, tudo passou a ser realizado de forma virtual: o planejamento, as reuniões com os pais, a educação das crianças, etc.

Um ponto que pode ser notado como positivo diante do apresentado, talvez seja, a aproximação em quantidade e qualidade entre as famílias e as instituições escolares, pois todo o contato com as crianças foi intermediado por essa relação família/escola (ANOS; FRANCISCO, 2021).

Dessa forma, como foi possível observar, a criança é reconhecida como sujeito histórico e de direitos, que se desenvolve no ambiente escolar de acordo com os documentos legislativos a partir das interações e brincadeiras (BRASIL, 1998; BRASIL, 1996; BRASIL, 2010; outros). Entretanto, foi possível perceber também, que diante do cenário de pandemia que ainda vivenciamos, as interações passaram a ser virtuais, portanto, sem o contato físico e tampouco, o contato, o movimento, etc., a partir da brincadeira. Concorda-se com Anjos e Francisco (2021, p. 135) ao afirmarem que:

Qualquer proposta de atividade na modalidade remota na relação entre as crianças e as instituições não pode ser considerada como Educação Infantil no sentido do trabalho pedagógico que é realizado por profissionais com formação específica e em ambientes intencionalmente organizados para enriquecer as experiências das crianças.

Por fim, precisamos considerar as interações e as brincadeiras na educação infantil como constituintes de vivências da infância positiva, de encontro, de possibilidade. É na Educação Infantil presencial que estas experiências se dão, em função da aprendizagem a partir do apoio pedagógico, como também, das trocas que só é possível no ambiente escolar. Apenas do que só “fazer algo” pelo ano letivo, importa mais compreender a criança como uma responsabilidade de toda a sociedade, não deixando nenhuma para trás. Todas as vidas importam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, nos tempos difíceis que ainda vivenciamos no segundo semestre de 2021, as dificuldades para a promoção de práticas educativas na educação de crianças precisam ter centralidade no debate educativo. Como demonstrado, a Educação Infantil na legislação brasileira é reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, e desse modo, considerada aqui como muito importante, pois se constitui como a base para o processo educacional, ajudando a diminuir a evasão e repetência; por garantir para as famílias de baixa renda um amparo na criação, cuidado e alimentação de suas crianças; por ser um espaço onde se inicia o combate ao preconceito contra os deficientes, afrodescendentes e povos nativos, além de ser o local que a criança tem o direito de ser criança, onde pode correr, pular, gritar, dançar, sob o olhar de pessoas que as amparam, pois os espaços domésticos não comportam mais a condição natural da infância, já que estão reduzidos, em pequenas casas ou apartamentos, onde barulho é terminantemente proibido, pois não se pode incomodar os vizinhos.

A brincadeira, ponto central do ser infantil, além de ser também um eixo estruturante da educação de crianças pequenas, por mais que já tenha sido uma temática bastante debatida, ainda não se extinguiu sua problemática. A brincadeira é o principal recurso pedagógico, em tempos de ensino presencial, para estimular o desenvolvimento integral e aprendizagem da criança, contudo nas aulas remotas, com o apoio dos pais, ao brincar não é levado tão em conta como merece, pois, para a maioria das famílias essa é uma atividade não produtiva em termos de conhecimento, devendo os professores se ocuparem em direcionar as aulas para números e letras.

As crianças, em sua maioria, principalmente as que frequentam a rede pública de ensino, ainda permanecem sem os encontros presenciais, tão vitais para seu desenvolvimento integral e de suas individualidades, postos no desenvolvimento das interações sociais, bem como nas dimensões física, emocional e educacional, asseguradas como direito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). Nesse sentido se faz necessário, apontar mais uma vez, a responsabilidade de toda a sociedade para garantir os direitos das crianças, principalmente as das camadas populares neste momento difícil de pandemia, através da valorização da escola de educação infantil, pois essa instituição busca garantir melhores condições para a infância, tendo em vista que essas crianças serão os adultos do futuro, e deste modo, a base da construção da cidadania contemporânea.

Por isso, diante da discussão apresentada, a questão da pandemia para a educação infantil precisa ser mais enfocada, pois os estudos demonstram que de uma hora pra outra o ensino remoto adentrou em todos os espaços, os escolares, bem como os domésticos, e, isso

impõe a professores e professoras a reinvenção de suas práticas pedagógicas, como também às famílias, que agora, com uso cotidiano das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), até por crianças de creches e pré-escola, todo um universo de questões surgem, trazendo desafios e novas possibilidades.

A educação infantil, como o início da jornada escolar, é etapa fundamental para a aquisição de competências sociais e culturais. As crianças, como sujeitos(as), que apreendem o mundo de maneira integrada, passaram a ter na tela a possibilidade de aprendizagem. Esse pequeno espaço, limita a atividade da brincadeira e a possibilidade de interações com as pessoas além do convívio doméstico, pois os tempos de pandemia exigiram isso nos centros urbanos. A vida coletiva das crianças e sua ação espontânea de brincar, que antes ocorria na rua, praças, praias e espaços coletivos em condomínios foi proibida. Por isso, é preciso construir diálogos pautados nestas questões, pois como evidenciado, a brincadeira e as interações são fundamentais para o desenvolvimento da criança, e a escola tende a ser um espaço que resguarda este direito às crianças.

Frente ao cenário ainda preocupante da contaminação pela Covid-19 e números de mortes, se faz urgente o enfrentamento às injustiças agravadas em relação às crianças, no contexto de desgoverno, vivenciado pelos brasileirinhos e brasileirinhas deste país de dimensões continentais, chamado Brasil.

REFERÊNCIAS

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade**: Notas Sobre uma Posição Disciplinar. In: *Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro. Ed. Sankofa. 2009.

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, n. Especial, p. 3-20, 2021.

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

ABRAMOWICZ, Anete. **O direito das crianças à educação infantil**. *Pro-Posições*, v. 14, n. 3 (42) - set./dez. 2003.

ALMEIDA, Daniel Clemente; BORGES, Lidiane Hott de Fúcio; MARTINS, Mariana Luana. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO FÍSICO E COGNITIVO DA CRIANÇA. *Anais do Seminário Científico do UNIFACIG*, n. 5, 2019.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069/90, de 13 de julho de 1990. Rio Grande do Norte, FUNDAC/RN. Edição publicada em 2004.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental (1998). Brasília: MEC.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Projeto Pedagógico Curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia**. Redenção. 2016. Disponível em: < <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2016/01/Projeto-Pedag%C3%B3gico-Curricular-do-Curso-de-Licenciatura-em-Pedagogia-Campi-Liberdade-e-Palmares.pdf> > Acesso em: 16 de fevereiro de 2021.

BRASIL. **Projeto Pedagógica Curricular do curso de Bacharelado em Humanidades**. Redenção. 2013. Disponível em: < <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2015/03/PPC-BHU.pdf> > Acesso em 16 de fevereiro de 2021.

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, n. Especial, p. 35-57, 2021.

- BEE, Helen. **A Criança em Desenvolvimento**. São Paulo :Harper&Row.1984.
- COLLA, Rodrigo Avila. O cuidado como dimensão ontológica na educação infantil: sobre corpos, espaços e movimentos na constituição do ser-no-mundo. **Pro-Posições**, v. 31, 2020.
- FOCHI, Paulo. A didática dos campos de experiências. **Revista Pátio**, v. 49, 2016.
- IGNACIO, Keller Renate. **Criança querida: O dia a dia da educação infantil**. São Paulo: Antroposófica: Associação Comunitária Azul, 2014.
- KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006.
- KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista brasileira de educação**, p. 5-18, 2000.
- MAINARDES, Jefferson; CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ética na pesquisa: princípios gerais**. In: *Ética e pesquisa em Educação: subsídios*. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Ministério da Saúde dispõe sobre nova estratégia de relação ao isolamento social**. Disponível em: < <https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2020/04/ministerio-da-saude-dispoe-sobre-nova-estrategia-de-relacao-ao-isolamento-social> > Acesso em: 17 de junho de 2021.
- PASCHOAL, Jaqueline Delgado. MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009 - ISSN: 1676 - 2584.
- QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 16, p. 169-179, 2006.
- TAVARES, Maria Tereza Goudard; PESSANHA, Fabiana Nery de Lima; MACEDO, Nayara Alves. Impactos da pandemia de covid-19 na Educação Infantil em São Gonçalo/RJ. **Zero-a-Seis**, v. 23, n. Especial, p. 77-100, 2021.
- UNICEF, Indicadores de Qualidade da Educação Infantil,-2018.Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/> > Acesso em: 20 de agosto de 2021.
- VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. (1998). São Paulo: Martins Fontes.
- WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. **Cadernos de pesquisa**, n. 92, p. 62-69, 1995.
- WAJSKOP, Gisela. **Brincar na educação infantil: uma história que se repete**. 9. ed. São Paulo : Cortez, 2011. — (Coleção questões da nossa época ; vol. 34).