

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A PANDEMIA DA COVID-19: ENTRE O COTIDIANO DE UMA PRÉ-ESCOLA E AS FAMÍLIAS DOS ESTUDANTES

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND THE COVID-19 PANDEMIC: BETWEEN THE DAILY LIFE OF A PRESCHOOL AND THE FAMILIES OF STUDENTS

Claudia Sena Lioti 1
Márcia Marlene Stentzler 2

Resumo: Este artigo objetiva analisar as experiências com as atividades de cunho educativo em contexto emergencial na Educação Infantil durante a pandemia da COVID-19, sob o olhar da escola e de famílias. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com estudo de campo, desenvolvida a partir de ações educacionais num CMEI da cidade de Mandaguari, estado do Paraná. O estudo justifica-se pelas grandes mudanças na organização da Educação Infantil no período de suspensão de atividades presenciais e a organização da escola, professoras e famílias diante das atividades contingenciais. A cultura, a sociedade e as mudanças no processo de escolarização, com o uso de tecnologias digitais para atividades escolares emergenciais foram analisadas a partir de Certeau (1994), Benito (2017) e Anjos (2015; 2021), entre outros. A pandemia provocou mudanças na forma de organizar a educação, especialmente, no período em que o afastamento social foi necessário, como medida para conter a propagação do vírus. A educação infantil rapidamente se organizou para que as crianças recebessem atividades e a escola mantivesse vínculo com as famílias. Os resultados mostram que o uso das TDIC e os materiais impressos foram importantes para manter o contato com as famílias e criar ações inclusivas.

Palavras-chave: Pandemia. Tecnologias Digitais. Educação Infantil. Famílias.

Abstract: This article aims to analyze the experiences with educational activities in an emergency context in Early Childhood Education during the COVID-19 pandemic, under the eyes of schools and families. This is qualitative research, with field study, developed from educational actions in a CMEI in the city of Mandaguari, state of Paraná. The study is justified by the great changes in the organization of Early Childhood Education in the period of suspension of face-to-face activities and the organization of the school, teachers, and families in the face of contingency activities. The culture, society, and changes in the schooling process with the use of digital technologies for emergency school activities were analyzed from Certeau (1994), Benito (2017) and Anjos (2015; 2021), among others. The pandemic has brought about changes in the way education is organized, especially in the period when social withdrawal was necessary, as a measure to contain the spread of the virus. Early childhood education was quickly organized so that children would receive activities and the school would maintain ties with families. The results show that the use of TDIC and printed materials were important to maintain contact with families and create inclusive actions.

Keywords: Pandemic. Digital Technologies. Early Childhood Education. Families.

Mestre em Ensino pelo PPIFOR (Unespar). Graduada em Letras - 1
Vernáculas e Clássicas, e em Pedagogia. Professora da Educação Infantil na
Prefeitura Municipal de Mandaguari.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4598649464531071>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7433-9571>.
E-mail: claudinha.csl@hotmail.com

Doutora em Educação. Pedagoga. Docente no curso de Pedago- 2
gia e no PPIFOR da Universidade Estadual do Paraná (Unespar). Líder do
Grupo Pesquisa Núcleo de Catalogação, Estudos e Pesquisas em História da
Educação (Nucathe).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6870547390134036>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9634-9148>.
E-mail: marcia.stentzler@unespar.edu.br

Introdução

No atual contexto, pensar em ensino, educação e escola tem nos deixado inquietos e preocupados. Com a rotina drasticamente alterada devido à pandemia da Covid-19, o cotidiano escolar foi reorganizado, assim como, os compromissos e possibilidades, em razão do novo cenário. Consideradas as especificidades da pesquisa, ao olhar para o cotidiano, temos como base Certeau (1996, p.31), para quem, na história da humanidade, sempre estamos diante de “[...] uma história a caminho de nós mesmos”.

Como educadores, historicamente, somos convidados a nos posicionar quanto às transformações das condições educacionais da sociedade, de forma especial, diante do cenário de pandemia com atividades interrompidas presencialmente em escolas. No exercício de nossa profissão, precisamos nos reinventar, de modo a nos adaptar e aprender a lidar com as novas condições que envolvem as atividades pedagógicas em contexto emergencial.

Pandemia é um termo de origem grega e já foi empregado por Platão e Aristóteles para se referir a situações graves com capacidade para atingir toda a população do planeta (PLATÃO, 1999). Posteriormente, Galeno, um dos principais nomes da medicina na antiguidade, utilizou a mesma terminologia para se referir a doenças com grande poder de difusão. O conceito moderno de pandemia caracteriza uma doença com grandes proporções, que tem a possibilidade de se espalhar por vários continentes e países (REZENDE, 1998).

Há um grande número de estudos científicos que demonstram como acontece o contágio e as formas de preveni-lo. As evidências são bastante difundidas pela imprensa, contribuindo para que as pessoas compreendam como é a proliferação do vírus. A educação “[...] é elemento da maior relevância em qualquer tempo e, mais ainda, em tempos de crise sanitária inédita. Portanto, decidir pela inoperância da escola poderia significar não só a fragilização desse espaço institucional, mas também promover amplo crescimento de desigualdades diversas [...]” (ARRUDA, 2020, p.264). Ações pedagógicas remotas e de cunho emergencial beneficiam as crianças, mas o papel dos pais nesse cenário é fundamental, pois “[...] a coutilização das tecnologias por parte de pais e filhos pequenos é muito importante, sendo um processo permeado por regras e afetos” (ANJOS; FRANCISCO, 2021, p.130).

Em reportagem do periódico *El País*, Hernández (2020, s.p.), aponta que mais de 1 bilhão de crianças estão sem escola e “*La desigualdad de acceso a la tecnología y al wifi amenazan su derecho a la educación en muchos lugares, especialmente de África, Asia y América*”. Organismos internacionais, em conjunto com Ministério da Educação, Secretarias de Educação e municipalidades, têm atuado para mitigar o impacto da pandemia no aprendizado das crianças, apesar disso, a falta de acesso às tecnologias tem sido um dos grandes entraves, ampliando o fosso entre os que possuem acesso e os que não têm aproximação e contato com esses recursos.

O objetivo deste artigo é analisar as experiências com as atividades de cunho educativo em contexto emergencial na Educação Infantil durante a pandemia da Covid-19, sob o olhar da escola e de famílias. Esta investigação é qualitativa. Realizamos uma revisão de literatura e um estudo de campo, por meio de questionário composto por sete questões. Foi enviado a pais ou responsáveis de dez famílias que tinham crianças matriculadas no Infantil V do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Tio Patinhas, no município de Mandaguari, localizado na região norte central do estado do Paraná, com aproximadamente 34 mil habitantes. Utilizou-se uma plataforma *on-line* e as respostas chegaram entre 27 de maio de 11 de julho de 2020. O CMEI localiza-se na área central da cidade. Atende crianças entre 3 e 6 anos, em regime parcial. Quando iniciou a pandemia, nele estudavam 244 crianças, divididas em dez turmas. Cada turma entre 23 e 25 crianças nos níveis de Infantil III, IV e V (PPP, 2020). A pesquisa debruça-se sobre a relação educacional entre a escola e os familiares do Infantil V.

Após a concordância da pesquisa pela Secretária da Educação e pela então Diretora da Instituição, nós fizemos contato com pais indicados pela escola, os quais aceitaram participar. Foi garantido o anonimato e as famílias foram previamente contatadas pela escola. Para este artigo, selecionamos as respostas que revelam as representações dos familiares quanto às novas condições educacionais, seja no âmbito pedagógico ou psicológico, ao assumirem a responsabilidade de auxiliar a criança na realização de suas atividades escolares em casa.

Como mostra o estudo de Anjos e Francisco (2021, p.128), as TDIC são um “[...] suporte de comunicação e manutenção de vínculos entre as famílias e as instituições educacionais”. Por outro lado, Anjos (2015, p.29) evidencia que embora haja “[...] relação da criança com os dispositivos tecnológicos [...]” como parte da cultura e comunicação, há famílias que não têm esses aparelhos ou, caso tenham, apresentam dificuldades em seu manuseio. E esse é um campo de estudo que ainda carece de aprofundamentos, face à importância que as tecnologias assumem na educação e na sociedade.

Precisamos considerar que cada escola e cada família apresentam realidades distintas, os meios utilizados e os resultados estão associados às condições das famílias e da instituição escolar. Num contexto de definhamento dos financiamentos federais para pesquisas na área das ciências humanas, destacam-se estudos envolvendo especificamente a área da Educação Infantil, como, os realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis (GEPPECI), coordenado pelo Prof. Dr. Cleriston Izidro dos Anjos e pela Profa. Dra. Marina Rebeca de Oliveira Saraiva, da Universidade Federal do Alagoas. (ANJOS, 2021, p. 17). Destacam-se, também, produções do grupo de Pesquisa Crianças, Práticas Urbanas, Gênero e Imagens, coordenado pela Profa. Dra. Marcia Aparecida Gobbi, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Documentos, como os elaborados pela Frente Nordeste Criança (2020); do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (2020) e da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2021), discutem educação para infância e juventude.

Estratégias criativas tornam-se elementos primordiais nessa conjunção em que uma nova realidade passa a fazer parte do cotidiano escolar, conforme explicitou Certeau (1994), em as “artes do fazer”. As experiências, aqui consideradas com base em Benito (2017, p. 30), efetivam-se nos “[...] modos como se constrói a cultura da escola, a cultura empírica ou efetiva, ou seja, aquela que se afirmou na realidade, nem sempre coincidente com a postulada teoricamente ou com aquela desejada socialmente”. O conjunto de ações e relatos, com os quais dialogamos neste estudo, são elementos centrais na compreensão de uma nova prática educativa.

Dessa forma, o artigo se organiza, num primeiro momento abordando a relação entre tecnologias e a Educação Infantil no âmbito da pandemia da Covid-19. Problematizamos a questão a partir da literatura e das recomendações de organismos internacionais entretecidas à legislação educacional brasileira, em particular, para a Educação Infantil. Na sequência, apresentamos como se deu a organização emergencial para a Educação Infantil município. Então, dialogamos com base em experiências de profissionais da educação e das famílias, sobretudo as mães, que conciliaram o tempo para o trabalho com tempo para as atividades escolares de seus filhos.

TDIC e a Educação Infantil durante a pandemia

Os atuais avanços tecnológicos possibilitaram ações em rede nunca antes vivenciadas nesses moldes pela humanidade. Essas ações permitiram aprimoramento, coordenação e solidariedade entre as nações na tentativa de desacelerar a propagação do vírus. Assim, a pandemia provocou a reorganização da vida das pessoas e, em particular, a vida escolar das crianças que dependem de adultos para o seu desenvolvimento sociocultural.

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), “[...] 156 nações determinaram o fechamento de escolas e cerca de 1,4 bilhão de alunos estão sem aulas” (UNESCO, 2020a), incluindo as crianças que frequentam a Educação Infantil. Em 26 de maio de 2020, esta mesma organização divulgou uma pesquisa mostrando que:

[...] 90% dos alunos de todos os sistemas de ensino do planeta, em abril, estavam impossibilitados de frequentar suas aulas. Esse número reduziu-se a 70% em 11 de maio, em razão do retorno gradual das aulas presenciais na China e posteriormente em outros países, depois da primeira fase de isolamento social e em fase de retomada (UNESCO, 2020a, s.p.).

Em consonância com determinações internacionais, as medidas para o enfrentamento da pandemia provocada pelo Coronavírus foram adotadas por parte do Ministério da Saúde e do Conselho Nacional de Educação (CNE), no Brasil. O órgão orientou sobre implicações da pandemia no fluxo do calendário escolar para os sistemas de educação e as instituições de todos os níveis, etapas e modalidades de educação, que passaram a reorganizar as atividades de forma remota (BRASIL, 2020a).

No estado do Paraná, por meio da Deliberação 001/2020 CP/CEE/PR, aprovada em 31 de março, o CEE orientava-se sobre o “[...] regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo novo Coronavírus (Covid-19)” (PARANÁ, 2020a, *on-line*). Este documento afirmava a manutenção do regime não presencial e orientava para as atividades especiais desenvolvidas de forma remota. Não se configura, portanto, como ensino remoto quando se trata da Educação Infantil, são senão atividades de cunho educativo em contexto emergencial, já que ensino remoto seria inviável e ilegal, de acordo com a LDB 9394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1996; 2010), conforme também defendem Anjos e Francisco (2021).

O desenvolvimento das práticas pedagógicas de cunho emergencial prescinde, em grande parte, mas não exclusivamente, do conhecimento sobre o uso de TDIC, tanto por parte dos professores, quanto dos alunos e pais ou responsáveis. Esse conhecimento é denominado de letramento digital e para Anjos (2015, p.88 - 89).

[...] o conceito de letramento digital pressupõe uma capacidade de interação com outros sujeitos por meio das TDIC, bem como se refere a capacidade de buscar informações para delas extrair conhecimentos [considerando] interesses, necessidades e usos sociais desses elementos da cultura, de modo que, para além de obter informações, a criança possa construir conhecimentos de mundo e de si.

Considerando o desenvolvimento infantil, estima-se que as escolas de Educação Infantil sejam organizadas para estimular as crianças na aquisição de novas experiências. Contudo, a pobreza e falta de acesso às TDIC são realidade para inúmeras famílias e escolas de Educação Infantil. A pobreza afeta a “[...] existência das crianças brasileiras diante das relações capitalistas e da política neoliberal que as projetam desde cedo – junto com suas famílias e seus professores – ao silenciamento e à exclusão” (BARBOSA; SOARES, 2021, pp. 36 - 37). Assim, ficar em casa como forma de prevenção do contágio e contenção do avanço da Covid-19 fez com que as crianças perdessem as oportunidades de desenvolvimento ofertadas em suas instituições de educação infantil.

Conforme Angotti (2007, p.17), as instituições de Educação Infantil são fundamentais para a infância e,

[...] merecem ser conhecidos, entendidos e analisados para que se possam elaborar e manter a luta pelas condições educacionais que favorecem a inserção da criança na sociedade à qual pertence sua condição de direito em ser pessoa, em ser e viver as perspectivas sociopolíticas histórico e cultural que sustentem as bases do sujeito, protagonista da história de seu próprio desenvolvimento, interlocutora de diálogo aberto com e em um mundo em permanente e absoluta dinamicidade.

Essa compreensão está em conformidade com os objetivos da Educação Infantil que é de complementar a ação da família e da comunidade, diversificando as experiências da criança e proporcionando o desenvolvimento integral em relação aos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, conforme asseveram documentos norteadores (BRASIL, 1996; 2010).

Para a faixa etária atendida pela educação infantil existe a responsabilidade com o desenvolvimento integral da criança. Assim, há conteúdos que seriam trabalhados nas instituições de atendimento infantil que podem, ou não, ser transpostos para a família, como, situações

diárias que fortaleçam o sentimento de identidade, subjetividade e trocas de experiências, reforçando o conceito de humanização e afetividade, a consciência corporal e o controle motor. Mas, precisam ser consideradas as especificidades socioculturais das crianças e das famílias.

Barbosa e Soares (2021, p.40), explicitam sobre a elevação da pobreza no Brasil, “[...] o aumento do desemprego e a vulnerabilidade social”. A carência de muitas famílias, cujos filhos frequentam escolas públicas de educação infantil afeta a alimentação, condições de saúde e psicológica. Muitos pais ou responsáveis não estão preparados para suprir as necessidades socioeducativas das crianças, tendo essas, que realizar as atividades escolares de cunho emergencial em casa, embora haja apoio da professora da educação infantil.

Muitas famílias, cujos filhos estudam em CMEI, não têm acesso à internet em seus lares. Assim, sentimo-nos obrigados a refletir sobre até que ponto a educação infantil, com atividades de cunho educativo enviadas para serem realizadas em casas, em contexto emergencial, atende à LDB (Lei de Diretrizes e Bases), quando a lei exige igualdade de possibilidades no acesso à educação. Segundo aponta o PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio), em 2018, 90% dos domicílios brasileiros possuíam telefones celulares e cerca de 45% deles computadores. Não há cruzamento de dados que nos possibilite examinar as residências onde há somente computadores ou somente celulares (IBGE, 2018). Outra rotina se organizava nas escolas tendo por base o afastamento social.

Ao afastar-se dos diferentes lócus de interação, os indivíduos são solicitados a assumir uma atitude solidária e coletiva, em que se mantém convivências com limites e cuidados consigo mesmo e com outras pessoas próximas e distantes, exigindo dos diferentes sujeitos que assumam e compreendam o seu lugar no mundo e constituam uma consciência sócio política e de classe (BARBOSA; SOARES, 2021, p.38).

As atividades de cunho educativo em contexto emergencial adotadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) e pelo CMEI do município onde realizamos o estudo tem por base o princípio do afastamento social. Por meio das atividades emergenciais, utilizando, na maioria das vezes as TDIC, a escola manteve o vínculo e a comunicação com todas as famílias e crianças.

O uso de TDIC difundiu-se como um dos recursos para alcançar os alunos. Essa estratégia foi apresentada como emergencial e, considerando as especificidades da pesquisa, segundo Certeau (1994, p. 39), estratégias fazem parte de um processo de dominação, implícitas inclusive no discurso e representações que se estabelecem sobre determinados acontecimentos, “[...] esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante”. O poder econômico evidenciou-se nessa conjuntura, “Com a suspensão das atividades presenciais, percebe-se que a educação deixa de ser um valor de vida e assume o valor econômico: as atividades educacionais assumem a materialidade econômica [...]” (ANJOS; PEREIRA, 2021, p.7).

Para a educação infantil em particular, o uso das TDIC gerou uma série de críticas, devido à característica e à especificidade desse nível de educação. A resistência ao uso das TDIC por causar exclusão e aprofundar a divisão socioeducacional pode ser compreendida nos postulados de Certeau (1994), por meio de resistências e reelaborações, que ele denominou de táticas. Esse movimento de resistência tem se fortalecido, especialmente, entre os educadores da área, amparados na LDB, pois, esta garante que, “[...] o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico” (BRASIL, 1996, s.p.). Portanto, a aprendizagem nesta etapa, deve ocorrer principalmente, mediante a troca de experiências e vivências.

Além disto, a educação exige a presença de um educador, ou no caso da educação infantil, a supervisão de um adulto mediador para que as crianças desenvolvam as atividades e, conforme dito anteriormente, nem todas as famílias têm adultos com disponibilidade, equi-

líbrio emocional ou conhecimento para a docência, que garantam à criança um ambiente de aprendizagens de conteúdos escolares. Há também aqueles que enfrentam violências, fome, condições precárias de higiene e poucos cuidados com a saúde física e emocional em seus lares, deste modo, há limitações e inadequações nas atividades pedagógicas com formato emergencial e no ensino remoto para crianças pequenas. Recorremos à Arruda (2020, p. 265-266), para definir o ensino remoto:

[...] é uma mudança temporária da entrega de conteúdos curriculares para uma forma de oferta alternativa, devido à situação da crise. [...] Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial, podem ser combinadas para momentos híbridos ao longo da crise, em situações de retorno parcial das aulas e quantitativo de alunos e possuem duração delimitada pelo tempo em que a crise se mantiver.

Após a Constituição brasileira de 1988, a criança foi colocada no lugar de sujeito de direitos e a educação infantil foi incluída no sistema educacional (BRASIL, 1988). Em 1990, a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente, passou a ser responsabilidade do Poder Público, da família, da comunidade e da sociedade em geral assegurar a todas as crianças a garantia de seus direitos quanto à vida, à saúde, à alimentação e à educação (BRASIL, 1990). Logo, a criança segue tendo o direito de aprender e adquirir novos conhecimentos, mesmo em tempos de pandemia.

Concordamos com Vieira Cruz, Martins e Andrade Cruz (2021), quando afirmam que as atividades na Educação Infantil necessitam se estabelecer em diálogo com outras áreas do conhecimento, pautadas em políticas públicas. Nesse sentido, o uso das TDIC para as atividades pedagógicas emergenciais está atrelado ao letramento digital de professores e familiares, bem com, ao campo econômico, cuja capacidade financeira dos pais condiciona os filhos ao acesso às tecnologias digitais.

O uso desses recursos na Educação Infantil contribui para que a criança mantenha vínculos com a escola, professoras e colegas, ainda que de forma remota, devido ao afastamento social. E, por outro lado, é necessário que a escola considere os vários intervenientes nesse processo, para atingir todas as crianças da Educação Infantil, especialmente, aqueles que não têm acesso à tecnologia. E, segundo Vieira Cruz, Martins e Andrade Cruz (2021, p.149), “[...] é no contexto e cotidiano de cada creche e pré-escolas que a possibilidade de articulação de diferentes conhecimentos e práticas se efetiva”. É sobre essas ações que vamos tratar a seguir.

Organização das atividades pedagógicas emergenciais no município

Em 19 de março de 2020, os pais e estudantes do CMEI em questão foram informados pela escola que as aulas estavam suspensas a partir de então, sem data para o retorno, devido a pandemia, contudo, parte das professoras e da equipe escolar alimentava a esperança de que a interrupção não se estenderia por longo tempo. Com isso, naquele dia, as crianças levaram para casa atividades impressas, com o intuito de mantê-las em conexão com as atividades escolares e que não fosse interrompido o trabalho com os alunos.

Os pais e responsáveis foram orientados a auxiliá-los na realização das atividades. Concomitantemente a escola adotou uma forma de acompanhamento, por meio do *WhatsApp*. As famílias poderiam enviar fotografias das crianças realizando as atividades e, mediante autorização, as imagens foram divulgadas no site da Secretaria Municipal de Educação. Isso foi feito com o intuito de estimular os pais a aderirem à proposta de atividades de cunho emergencial, mas, mesmo entre as famílias com acesso à internet havia resistências e nem todos enviavam fotografias. Essa estratégia visava estimular os pais ou responsáveis a auxiliar às crianças a fazer as atividades escolares em casa. O momento exigia mudanças na forma de agir e na cultura das famílias e da escola. Os ambientes de aprendizagem escolar foram modificados. Conforme Certeau (1994, p.142), toda atividade humana pode ser considerada cultura, no entanto “[...]”

para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza". As mudanças passam por um processo de apropriação da

[...] cultura comum e cotidiana enquanto apropriação (ou reapropriação); o consumo ou recepção como 'uma maneira de praticar', apontando para a necessidade de extrair das práticas cotidianas, 'do seu ruído', as 'maneiras de fazer', que majoritárias na vida social, não aparecem muitas vezes, senão a título de 'resistências' ou de inércias em relação ao desenvolvimento da produção sociocultural (CERTEAU, 1994, pp. 16-17).

A escola precisava reinventar formas de interação socioeducacionais sem perder de vista os desafios postos pela realidade. Escola e famílias viviam novas experiências, impregnadas, contudo, pelas memórias de suas relações permeadas por padrões de comportamento e estruturas das instituições. No sentido atribuído por Benito (2017, p.109), experiência e cultura se inter-relacionam na práxis educativas, onde "[...] ações se constituíam assim, muito além da sua função pragmática, em fontes de conhecimento e elementos seminais do modo de construção de uma cultura específica: a da escola e dos fatos implicados em toda forma da educação".

No âmbito da ação educativa, o prolongamento do período de afastamento social exigiu mudanças na rotina das famílias, as atividades enviadas para casa passaram a fazer parte da vida das crianças e dos pais. As mudanças afetaram de modo particular a cultura familiar e escolar, como pôde ser constatado durante a realização desse estudo.

Partiu-se da adequação das ações às normas vigentes. Pela Medida Provisória nº 934, em 1º de abril de 2020, convertida na Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, não havia a obrigatoriedade de cumprimento de 200 dias letivos, mas, mantinha-se a carga horária mínima de 800 horas letivas. (BRASIL, 2020a; 2020b). No âmbito municipal, em 29 de abril de 2020, a Secretaria de Educação do município convocou seus professores para uma reunião presencial. Decidiu-se, então, que as atividades escolares retornariam na segunda-feira seguinte, mas adotando o modelo de cunho emergencial, ou seja: "O professor vai trabalhar de casa e fazer apenas a hora atividade de forma presencial na escola, organizando atividades junto à supervisora de cada instituição", conforme notícia divulgada pelo *Portal Agora* (04/04/2020). Articulados, docentes das escolas preocupavam-se em incluir todos os estudantes da Educação Infantil, respeitadas as condições familiares de acesso às TDIC.

As atividades de remotas de cunho emergencial também foram normatizadas para a Educação Infantil no estado do Paraná, em 25 de maio de 2020, quando o Conselho Estadual de Educação aprovou a Deliberação nº 02/2020 (PARANÁ, 2020b), alterando o artigo 2º da Deliberação CEE/CP nº 01/2020 (PARANÁ, 2020a), estabelecendo que:

[...] faz-se necessário considerar as atividades pedagógicas intencionais e sistematizadas encaminhadas como ensino remoto ou não presenciais, pelas instituições de Educação Infantil para suas crianças (as quais serão mediadas pelos pais ou responsáveis), que devem estabelecer a conectividade da criança com a escola, com os professores e com seus coleguinhas, por meio de trabalhos interativos e lúdicos, considerando a interação e a brincadeira (eixos estruturantes da Educação Infantil), para efeito do cômputo da carga horária obrigatória de 800 horas oferecidas pela instituição de Educação Infantil (PARANÁ, 2020b, p.19).

No município, então, iniciou-se o trabalho dos profissionais da educação para a preparação das atividades para todas as crianças da Educação Infantil. A SEDUC estabeleceu um rodízio entre os professores dos cinco CMEI e das três Pré-Escolas existentes. Em revezamento, equipes de docentes de cada uma das escolas trabalhavam para organizar as atividades para

todas as crianças do município. Foram utilizadas redes sociais e o aplicativo *WhatsApp* para disponibilizar conteúdos de literatura infantil, propostas de jogos, brincadeiras recreativas, de roda e faz de conta, danças, atividade dirigidas, desenhos, exercícios lúdicos e indicação de vídeos na internet, entre outros. As escolas contaram com o *Portal Agora (2020a; 2020b)* e também com a página da Prefeitura Municipal de Mandaguari (2020), no *Facebook* para divulgar informações de interesse geral.

Todavia, essas ações não atingiam a todos e precisavam ser ampliadas, haviam famílias que não tinham acesso à internet, dessa forma, outra frente de trabalho foi para a preparação das atividades de cunho emergencial impressas, essas eram organizadas pelas professoras, em sua hora atividade, acompanhadas pela supervisora. Era possível aos pais ou responsáveis retirá-las na escola, a cada 15 dias, com cuidados para evitar aglomerações, em casos de impedimento dos responsáveis para retirá-las na escola, as tarefas eram levadas pela diretora, na casa da criança, na ocasião, os pais entregavam as tarefas completas, oportunidade essa, para dialogar sobre as dificuldades que passavam. Registra-se ainda a possibilidade de imprimir as atividades pelo site da Prefeitura Municipal, apesar dessa forma ser pouco usada pelas famílias.

Embora houvesse compromisso dos educadores e famílias com as novas necessidades, as ações no âmbito educacional foram permeadas por controvérsias, causadas, sobretudo, por um lado, pela dificuldade dos professores em operacionalizar as atividades emergenciais e por outro, pela dificuldade de famílias em desenvolvê-las. Questão essa que pode ser compreendida na medida em que nos pautamos na ideia de cultura e suas transformações. O uso de TDIC nesse cenário foi desafiador, tanto para as escolas, quanto para as famílias.

A escola apresenta peculiaridades de atender algumas crianças de famílias que residem na zona rural e não têm acesso à internet, ou têm dificuldade de vir à cidade buscar as atividades, nesse caso, a diretora era conduzida por um motorista do município até a casa da criança, entregando as novas atividades e recolhendo as já realizadas. Ela explicava e orientava para que os adultos conseguissem ajudar a criança. Ademais, atividades diferenciadas eram confeccionadas e distribuídas para atender às demandas específicas dos estudantes com necessidades especiais. As ações para a inclusão de todos os alunos nesse processo foram relevantes.

No caso de famílias que residem na cidade e os pais ou responsáveis não comparecessem para a retirada das atividades por duas semanas consecutivas, essas recebiam a visita de um profissional da Secretaria de Educação para orientá-los quanto à importância da cooperação da família para a aprendizagem da criança neste momento, sanando eventuais dúvidas. Para a secretária de educação do município, o maior desafio “[...] é fazer 100% dos alunos receberem as atividades” (PORTAL AGORA, 2020b, s.p.).

Particularidades, especialmente as relacionadas a doenças de pessoas da família que as coloca em grupo de risco, são tratadas pela escola com atenção especial, somam-se a essas questões a pobreza e as condições adversas de famílias. Mesmo sem o auxílio direto de um adulto para as atividades, a criança as recebe via Secretaria de Educação, uma vez por mês, ela as realiza conforme consegue. Esse exemplo evidencia como a exclusão estrutural se processa junto às famílias pobres, realidade similar é vivida por inúmeras crianças que ficaram desassistidas pela escola pública nesse período.

As famílias e a educação das crianças

Nossos horizontes buscam compreender como os adultos responsáveis se organizaram para atuar como mediadores do processo de aprendizagem através das atividades emergenciais. A partir de Certeau (1994, p.105), consideramos que as pessoas adotam táticas em função da necessidade do momento no cotidiano. Segundo o autor, “[...] o estudo de algumas táticas não deve, no entanto, esquecer o horizonte de onde vêm e, no outro extremo, nem o horizonte para onde poderiam ir”.

Nossos horizontes estão pautados no cenário das atividades de cunho educativo em contexto emergencial e nas condições familiares para suprir necessidades de aprendizagem e, por outro, no direito à aprendizagem das crianças, previsto na Constituição Federal (BRASIL,

1988). Portanto, a consulta junto aos responsáveis deveria mostrar em que circunstâncias as crianças estavam aprendendo e como as famílias se organizavam para esse fim. Recebemos dez respostas dos adultos responsáveis ao questionário com sete perguntas abertas, as quais foram enviadas aos familiares por meio do aplicativo *WhatsApp* e reunidas num formulário pelo *Google Drive*.

Os pais que foram contatados para participar da pesquisa também interagem com a escola e se envolvem em todos os projetos que necessitam do auxílio da família. As respostas foram analisadas a partir de bases da pesquisa qualitativa, atribuindo valor primordial às falas e aos depoimentos dos atores sociais, aos discursos e significados implícitos (CRESWEL, 2007). Seleccionamos, a cada pergunta, algumas respostas em que é possível uma melhor compreensão de como cada família atuava para mediar o processo de aprendizagem por meio das atividades de cunho educativo em contexto emergencial, embora todas as respostas tenham sido consideradas, neste estudo, seleccionamos as que poderiam dar uma contribuição maior para o mesmo e que respondem ao objetivo de pesquisa.

Voltamos a atenção para as crianças matriculados no Infantil V, por ser a última etapa da Educação Infantil. Nessa etapa inicia-se, de forma mais intensa, o processo de alfabetização, ou seja: “[...] o domínio do sistema alfabético, compreendendo a leitura, que é a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e a escrita, que é a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos” (BRASIL, 2007, p. 10). Tomamos como referência Ferreiro (1996, p.47), para quem a “[...] a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola é que não termina ao finalizar a escola primária”, isto significa que a alfabetização deve ser compreendida com um processo que ocorre de forma contínua, e não apenas em um momento específico do desenvolvimento infantil. Ela ocorre a partir dos estímulos sociais em geral, e não somente em razão dos processos escolares, ou seja, não ocorre desligada da situação e das provocações da família e da comunidade (FERRERO, 1996).

Entretanto, há uma responsabilidade especial com o Infantil V, espera-se que a criança seja capaz de reconhecer as letras e tenha alguma discriminação perceptiva de seus sons, dentre outras habilidades, ao iniciar o primeiro ano do ensino fundamental. Concordamos com Ferreiro e Teberosky (1999, p.24), quando defendem que o processo de alfabetização se inicia muito antes da criança começar a frequentar a escola “O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas, as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças”. É fato que o cenário da pandemia agravou as condições de acesso das crianças à alfabetização e à diversidade de convívio social.

Já era final de maio de 2020, quando foi realizada a consulta junto aos pais ou responsáveis, a organização das atividades de cunho educativo em contexto emergencial estava em fase inicial no município. Entre os respondentes havia adultos que aprovavam, mas outros não concordavam com o formato adotado. A Família 4 apoiou o encaminhamento: “*No momento em que estamos vivendo não há muitas alternativas e acredito que não existem muitos recursos para outros métodos*” (FAMÍLIA 4, 2020, s.p.). No mesmo sentido manifestou-se a Família 5, argumentando que as professoras “[...] estão dando todo o apoio necessário” (FAMÍLIA 5, 2020, s.p.).

No entanto, a Família 1, tem outro posicionamento: “*Não [concordo] porque acho que uma criança em fase de aprendizagem, precisa de um profissional formado presente*” (FAMÍLIA 1, 2020, s.p.). Evidencia-se a centralidade dada pela família quanto ao papel do professor no processo educacional da criança, também ficou explícita a não concordância da Família 10, no sentido de que naquele momento o conhecimento dos pais seria fundamental para poder trabalhar os conteúdos escolares com uma criança, ou seja, cada família tem uma realidade de escolarização entre os pais. “*Em casa, as atividades não são aplicadas por falta de conhecimento dos pais, e, sem contar em todas as demais atividades e brincadeiras desenvolvidas na escola em que a criança pode interagir com os colegas*” (FAMÍLIA 10, 2020, s.p.).

A escola de educação infantil é, muitas vezes, o único local em que a criança pobre tem alimentação, higiene e atenção adequada. Logo, transferir o *lócus* de aprendizado dos ambientes escolares para as residências envolve muitos desafios, especialmente quando se utiliza

TDIC para as crianças, bem como as condições das famílias para lidar com as aprendizagens. As ações desenvolvidas pela escola pesquisada são no sentido de que a criança não perca o vínculo, mesmo com o afastamento social. Para UNESCO (2020b, s. p.), “[...] o fechamento das escolas exacerba desproporcionalmente as desigualdades educacionais para os mais vulneráveis, de modo que a continuidade, a inclusão e a equidade na educação devem ser garantidas agora mais do que nunca”. Ações que viabilizem a inclusão são fundamentais.

Recorremos à pesquisa de Anjos (2015), para explicar que a inclusão digital não é algo simples, pois “Incluir digitalmente o sujeito requer mais do que lhe permite o acesso ao computador e a seus recursos e ensiná-lo a digitar. Acesso e instrumentalização do sujeito remetem à ideia de popularização dos dispositivos tecnológicos, mas não necessariamente representa sua inclusão digital” (ANJOS, 2015, p.35). A educação precisa ser planejada para ser inclusiva.

Embora houvesse acompanhamento das professoras, os adultos indicaram que teriam dificuldades para dar continuidade ao trabalho desenvolvido no Infantil V, isso ficou evidente nas respostas ao questionário. Somente a metade dos participantes da pesquisa respondeu que se sentia preparado, os demais, não se consideravam aptos, com respostas que fazem menção à baixa escolarização ou à formação em áreas que não dão suporte e segurança para auxiliar as crianças em suas aprendizagens.

Já as famílias que estavam confiantes justificavam isso devido ao apoio da “[...] professora para dar todo o suporte pelo grupo de WhatsApp”, (FAMÍLIA 5, 2020, s.p.). Outra família justifica que “[...] as atividades são fáceis de entender e explicar, mas é necessário bastante paciência” (FAMÍLIA 1, 2020, s.p.). Embora os familiares demonstrem otimismo em relação à execução das atividades, a centralidade e confiança no direcionamento das professoras e no papel da escola fica evidente.

Vale ressaltar que as tecnologias digitais facilitaram a comunicação e otimizaram ações escolares neste período. Em conformidade com Certeau (1995, p.139) e considerando as especificidades da pesquisa, nessas circunstâncias as ações educacionais “[...] não estão mais no centro da cultura, mas em suas bordas”. A docência também se reorganiza a partir de outros parâmetros, perpassados pelo diálogo, colaboração, pertencimento e crítica acerca da efetividade do trabalho desenvolvido de forma emergencial.

Há condições que favorecem a aprendizagem, tanto na escola quanto na sociedade. Destaca-se o papel fundamental do ambiente social, da família, e da cultura na formação da infância. Para Vieira Cruz, Martins e Andrade Cruz “A imagem de criança como ser histórico, cultural, rico, ativo, que tem voz, desejos, competências e direitos é outra importante concepção que precisa ser fortalecida [...]” (2021, pp.157-158). Portanto, devem ser consideradas pela escola as diferentes realidades familiares, condições de renda e acesso aos conhecimentos. A pesquisa desenvolvida por Tavares, Pessanha e Macedo (2021), indica que o número de famílias pobres tem se elevado significativamente durante o período da pandemia. A fome associa-se a essa condição.

Nesse contexto, faz-se necessário pensar em como estão as crianças com as quais trabalhamos, desprovidas, em muitos casos, de condições objetivas materiais, com seus familiares desempregados e comprometidos em suas rendas, sofrendo os impactos de retração da economia, decorrente da pandemia (TAVARES; PESSANHA; MACEDO, 2021, p.88).

Compromete-se a vida da criança e a aprendizagem sem a sua frequência à escola, as famílias acreditam que a aprendizagem prescinde da ação direta do professor e sua metodologia. Uma mãe argumenta: “[...] não sabemos usar todos os métodos dos professores e recursos lúdicos específicos para a aprendizagem nesta faixa etária” (FAMÍLIA 5, 2020, s.p.). Outro sujeito, por sua vez, salienta que “[...] o ambiente escolar [é] importante para socialização [a escola é onde] aprendem a interagir com as crianças da mesma idade” (FAMÍLIA 4, 2020, s.p.). De fato, a escola de educação infantil é o lugar seguro para inúmeras crianças, e as professoras são as pessoas que as protegem, dão carinho, ensinam também por meio de suas atitudes.

Em geral, quem assume a responsabilidade por mediar o processo de aprendizagem da

criança é a mãe. Em todas as famílias consultadas, a mãe apareceu como a pessoa que assume esse compromisso, mesmo trabalhando fora de casa. Das dez (10) famílias pesquisadas, em três a responsabilidade foi compartilhada entre mães e pais. Em outras duas famílias, as mães contaram com o auxílio de um filho mais velho, ou seja, houve solidariedade da família. Mas, em 50% das famílias entrevistadas, essa tarefa foi exercida exclusivamente pela mãe, sobrecarregando a figura feminina dentro do lar.

Pesquisas como a realizada por Silvestre (2021) são reveladoras das condições de luta e vida de mulheres trabalhadoras. Elas foram as primeiras a ficar desempregadas na pandemia e sentiram a chegada da fome.

Ativas nos trabalhos mais precarizados, informais, inseguros e mal pagos, estão totalmente vulneráveis a qualquer pequeno vento [...] Acostumadas aos múltiplos trabalhos, concentram ainda mais tarefas tentando cooperar com a angústia de filhos e companheiros, abalados emocionalmente pelo isolamento em casa (SILVESTRE, 2021, p.37)

A mulher faz parte de uma realidade historicamente construída e a atribuição principal da educação das crianças ainda recai sobre a mulher, isso, mesmo com o passar dos anos, com as mudanças sociais, as transformações na formação, nos ideais e concepções familiares. Segundo Araújo (2002), ao longo da história, nossa cultura foi construída de forma que à mulher coubesse os cuidados primordiais com a higiene, alimentação e educação socioafetiva das crianças. A mulher contemporânea precisou assumir novas funções no mercado de trabalho, mas os cuidados com as crianças e sua educação seguem majoritariamente sendo delas.

Para elas, a educação infantil é fundamental, elas precisam trabalhar. Conciliar o trabalho com a rotina de estudos dos filhos não é tarefa fácil, pois a rotina é fundamental para estudos e aprendizagens. A rotina promove segurança, autonomia, organização e controle, para Barbosa (2006, p. 201), é “[...] uma categoria pedagógica da Educação Infantil que opera como uma estrutura básica organizadora da vida cotidiana diária”.

Porém, nas famílias, a rotina não tem sido um dos pontos fundamentais. Adultos se dedicam à educação dos filhos pequenos, mas isso não acontece todos os dias no mesmo horário. Cada família prioriza um tempo para esse fim, de forma que em alguns casos as tarefas só podem ser feitas antes ou após o retorno da mãe do trabalho. Os compromissos da mãe fora de casa e em horários diferentes impedem uma rotina como há na escola. Mesmo com as atividades educacionais emergenciais é necessário estabelecer rotina, a rotina é fundamental para a vida e o aprendizado das crianças.

As famílias relataram que as crianças estavam sentindo falta de ir para a escola, o que evidencia o papel da essencial da Educação Infantil na vida das famílias e das crianças. Segundo a Família 1 *“As crianças sentem falta da professora, do convívio com os amiguinhos, da recreação, das brincadeiras”* (FAMÍLIA 1, 2020, s.p.). *“No ambiente escolar ele aprende brincando, cria vínculos, hábitos, rotina. Os amigos principalmente fazem muita falta”* (FAMÍLIA 3, 2020, s.p.).

O formato de cunho emergencial que foi disponibilizado às crianças matriculadas na Educação Infantil oferece uma solução provisória e a participação dos familiares é fundamental neste momento. Serrão e Oliveira (2021, p.168), destacam que:

Com o isolamento social e a suspensão de atendimento em creches e pré-escolas a família deverá responder pela atenção, pela educação e pelo cuidado dos bebês e das crianças pequenas em suas casas, em período integral, independentemente das condições efetivas para tal.

A pesquisa mostrou a necessidade das atividades pedagógicas de cunho emergencial durante a pandemia da COVID-19, como também revelou fragilidades desse formato. Em contraponto, o desenvolvimento das competências atribuídas à educação infantil seguem como primordiais, especialmente as sócio emocionais, essas ganharam maior relevância neste pe-

ríodo e, continuarão sendo extremamente necessárias no processo de retorno as aulas e no retorno ao convívio social, pelas crianças. A pandemia atuou como uma lupa, acentuando diferenças sociais e mostrando a necessidade da educação infantil fortalecida, particularmente, para atender as crianças pobres, as quais tem na escola um referencial para sua vida.

Considerações Finais

A pesquisa analisou as atividades de cunho educativo, em contexto emergencial, na Educação Infantil, durante a pandemia da Covid-19, sob o olhar de uma escola e das famílias de crianças matriculadas no Infantil V, dessa Instituição pré-escolar. Os resultados mostram que a Covid-19, reforçou o papel da escola na formação socioeducacional. Pais ou responsáveis por crianças de 5 e 6 anos foram obrigados a se organizar para atender seus filhos com atividades escolares e encontrando inúmeras dificuldades. A falta da escola mudou o cotidiano dessas famílias, seus anseios, desejos, possibilidades e limites, embora o grupo de crianças esteja longe da escola, os responsáveis que responderam ao questionário desta pesquisa dedicam-se para não deixar os filhos sem o acesso às atividades escolares, alguns se consideram mais preparados.

A pesquisa mostrou também que há famílias cujas crianças não têm amparo para a realização das atividades, assim, a criança faz como consegue, sem um adulto supervisionando-a. Embora o uso de tecnologia, nesse caso especialmente pelo *WhatsApp*, não atenda a todas as famílias, aos que chega, há inúmeras dificuldades a serem vencidas nos lares, porque os adultos não se sentem preparados para trabalhar os conteúdos escolares com seus filhos, ou eles próprios trabalham fora de casa. Se por um lado a pandemia da Covid-19, veio reforçar o papel essencial que a escola exerce junto à comunidade, por outro ela veio revelar as profundas desigualdades sociais com as quais a escola lida em seu cotidiano.

A escola possui um papel essencial de formação cultural e de socialização da infância por meio da educação, nesse sentido, ficou evidente o papel central das professoras da rede municipal e, em particular, da direção da escola pesquisada para os conteúdos chegarem aos estudantes que não possuíam o acesso à tecnologia, bem como auxiliar os pais com orientações.

Embora as famílias passem a viver em isolamento físico, as memórias do espaço e das rotinas escolares permanecem vivas, isso acontece pelas atividades pedagógicas de cunho emergencial, não se está, contudo, atribuindo aos pais funções que cabem ao profissional docente. O que se espera é o estreitamento das relações, das atribuições e do vínculo família/escola, tão discutido não somente agora, mas em todos os momentos históricos que compõem a história da educação infantil no Brasil. São tempos diferentes, aprendizagens únicas e, quem sabe, uma valorização maior da escola presencial e do papel do professor na sociedade contemporânea.

Referências

ANJOS, C. I. **Tatear de desvendar: um estudo com crianças pequenas e dispositivos móveis.** Tese (doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015. 271f.

ANJOS, C. I.; FRANCISCO, D. J. Educação infantil e tecnologias digitais: reflexões em tempo de pandemia. **Zero-a-Seis.** Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 125-146, jan./jan., 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79007>.

ANJOS, C. I.; PEREIRA, F. H. Educação infantil em tempos de pandemia: outros desafios para os direitos, as políticas e as pedagogias da infância. **Zero-a-Seis.** Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 3-20, jan./jan., 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79179>.

ANJOS, C. I. **Grupo de pesquisa vinculado ao PPGE publica dossiês sobre infâncias, educação**

e pandemia. Alagoas, 28 maio 2021. Disponível em: <https://cedu.ufal.br/pt-br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado-em-educacao/institucional/informes/grupo-de-pesquisa-vinculado-ao-pgge-publica-dossies-sobre-infancias-educacao-e-pandemia>. Acesso em: 16 dez. 2021.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede - Revista de Educação a Distância*, Porto Alegre, v.7, n.1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621> Acesso em: 13 dez. 2021.

ANGOTTI, M. Espaços de Formação Docente: os desafios da qualificação cotidiana em instituições de Educação Infantil. *Nuances: estudos sobre a educação*. Presidente Prudente, v.14, n.15, p. 1-23, 2007. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v14i15.158>

BARBOSA, M. C. S. A Rotina nas Pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade. *Currículo sem Fronteiras*. S.l., v.6, n.1, p. 56-69, Jan/jun, 2006. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2006/vol6/no1/5.pdf> Acesso em: 12 jul. 2020.

BARBOSA, I. G.; SOARES, M. A. Educação Infantil e pobreza infantil em tempos de pandemia no Brasil: haverá um novo normal? *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 35-57, jan./jan., 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79044>.

BENITO, Augustín Escolano. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia**. Tradução de Heloísa Helena Pimenta Rocha e Vera Lucia Gaspar da Silva. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.asp. Acesso em: 02 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/documentos>pesquisa/edições/arquivos_versos/estatutocrianca.pdf/viés. Acesso em: 22 jun. 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. 36p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. MEC. **Medida Provisória nº 934**, de em 19 de abril de 2020a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591> Acesso em: 20 jun.2020.

BRASIL. **Lei nº 14.040**, de 18 de agosto de 2020b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm. Acesso em: 18 dez. 2021.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **COVID-19**. Disponível em: <https://campanha.org.br/> Acesso em: 17 dez. 2021.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: as artes de fazer**. Tradução Ephraim Ferreira, Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, M. **A cultura do plural**. Tradução Enid Abreu Oobránszky. Campinas: Papirus, 1995.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: morar, cozinhar**. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Artes de Fazer, 1996.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERREIRO, E. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Tradução Diana Myrian Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRENTE NORDESTE CRIANÇA. CADERNO DE DIREITOS. **Retorno à creche e à escola**: Direitos das crianças, suas famílias e suas/seus educadoras/es - gestoras/es, professoras/es e funcionárias/os. Piauí: EDUFPI, 2020. 34p. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/Caderno_Direitos_-_EDULPI_com_ISBN20200725103619.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.

HÉRNANDEZ, B. WhatsApp, tele y radio: Los más usadas para educar durante la pandemia. **El País**. Madrid, 21 jun. 2020. Disponível em: https://elpais.com/elpais/2020/06/05/album/1591356238_273904.html#?sma=newsletter_planeta_futuro20200624 Acesso em: 24 jun. 2020.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**, 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/files/docs/releases/pnad-continua-educacao/pnad-continua-educacao-2018.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2020

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL. **Mapeamento nacional das ações das secretarias e conselhos de educação no período da pandemia de covid-19**: Análise técnica das respostas das Secretarias de Educação. Brasília: MIEIB, 2020. Disponível em: https://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2020/11/RELATA%CC%83_RIO_SECRETARIAS-DE-EDUCA%CC%83_A%CC%83_O.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.

PARANÁ. **Deliberação CEE/CP n.º 01/2020**. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-03/deliberacao_01_20_alt_02_e_03-20_0.pdf. Acesso em: 01 ago. 2020a.

PARANÁ. **Deliberação CEE/CP n.º 02/2020**. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2020/deliberacao_02_20.pdf. Acesso em: 02 ago. 2020b.

PLATÃO. **As Leis**. São Paulo: Edipro, 1999.

PORTAL AGORA. **Educação de Mandaguari disponibiliza material de apoio pedagógico**. Mandaguari, 04 abr. 2020a. Disponível em: <https://www.portalagora.com/noticia/educacao-de-mandaguari-disponibiliza-material-de-apoio-pedagogico-para-os-alunos> Acesso em: 20 jun. 2020.

PORTAL AGORA. **Educação de Mandaguari adota regime “quase remoto” de aprendizagem**. Mandaguari, 04 maio 2020b. Disponível em: <https://www.portalagora.com/noticia/educacao-de-mandaguari-adota-regime-quase-remoto-de-aprendizagem> Acesso em: 20 jun. 2020.

PPP. **Projeto Político Pedagógico do CMEI Tio Patinhas**. Mandaguari, 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MANDAGUARI. **Material de apoio escolar pode ser retirado na Secretaria de Educação.** Mandaguari, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/1437340793155733/posts/2535401263349675/> Acesso em: 19 dez. 2021.

UNESCO. **Sobre a COVID-19 e suspensão das aulas presenciais.** Disponível em: <https://respeitarepreciso.org.br/sobre-o-covid-19-respeitar-e-preciso/>. Acesso em: 01 ago. 2020a.

UNESCO. **Unesco apresenta a Coalizão Global de Educação.** Disponível em: <http://www.catedraeducacionjusticiasocial.org/pt/unesco-apresenta-a-coalizao-mundial-pela-educacao/> Acesso em: 01 ago. 2020b.

REZENDE, J. M. **Epidemia, Endemia, Pandemia e Epidemiologia:** linguagem médica. S.l., v.27, n.1, 1998. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/iptsp/article/view/17199/10371>. Acesso em: 01 ago. 2020.

SERRÃO, C. R. B.; OLIVEIRA, R. C. D. As vozes que ecoam na pandemia: a escuta como desafio para garantia dos direitos de bebês e crianças pequenas. In: GOBBI, M. Ap.; PITO, J. D. (orgs). **Coletivos, mulheres e crianças em movimentos:** na pandemia, do *podcast* ao livro. São Paulo: FEUSP, 2021. p.166-174.

SILVESTRE, H. E se falar de infâncias fosse falar do mundo todo? In: GOBBI, M. Ap.; PITO, J. D. (orgs). **Coletivos, mulheres e crianças em movimentos:** na pandemia, do *podcast* ao livro. São Paulo: FEUSP, 2021. p. 35-39.

TAVARES, M. T. G.; PESSANHA, F. N. L; MACEDO, N. A. Impactos da pandemia de Covid-19 na Educação Infantil em São Gonçalo/RJ. **Zero-a-Seis.** Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 77-100, jan./jan., 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e78996>

VIEIRA CRUZ, S.H.; MARTINS, C. A.; ANDRADE CRUZ, R. C. de. A Educação infantil e demandas postas pela pandemia: intersetorialidade, identidade e condições para o retorno às atividades presenciais. **Zero-a-Seis.** Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 147-174, jan./jan., 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79003>

Recebido em 18 de agosto de 2020.
Aceito em 11 de outubro de 2021.