



**CADERNOS DE
ESTUDOS
SOCIAIS**
v.36, n.2, 2021
e-ISSN: 2595-1930

Autora 1: Emília Juliana Correia do Nascimento
ORCID: 0000-0002-1159-2545
Filiação: Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE
Autora 2: Débora da Rocha Cordeiro Alves
ORCID: 0000-0001-5736-5105
Filiação: Universidade Federal de Pernambuco

PANDEMIA DA COVID-19 COMO HOLOFOTE PARA PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVA DE EDUCADORAS DE UMA INSTITUIÇÃO

RESUMO

O setor educacional foi fortemente impactado pela pandemia do covid-19. Além dos retrocessos nas políticas públicas do atual governo que desvalorizam a educação e seus profissionais, no contexto pandêmico, as desigualdades sociais se tornaram ainda mais evidentes. A Educação Infantil, que vem buscando, há décadas, se consolidar enquanto modalidade com especificidades próprias, tem seu currículo brutalmente ameaçado pela proposta de trabalho remoto que coloca em xeque as interações e brincadeiras que estão no cerne da prática pedagógica. O artigo propõe relatar a experiência vivenciada em um centro municipal de educação infantil, ao mesmo tempo que reflete sobre tensões que perpassam a prática docente. Apoiadas em autores como Batthyány (2020), Campos (2020), Corsaro (2011), Maudonnet (2019), Morin (2000), Dewey (1979) entre outros, o debate evoca o ato político (FREIRE, 1993) para ouvir as vozes das crianças mesmo num contexto pandêmico e em direção ao contraditório, lutar pelo respeito à infância na sua integralidade.

**Trabalho submetido em
31/07/2021 e aprovado em
23/12/2021.**
DOI: 10.33148/CES25954091
V36n2(2021)2020

COVID-19 PANDEMIC AS SPOTLIGHT TO CHILD EDUCATION PRACTICES: PERSPECTIVE OF EDUCATORS FROM A MUNICIPAL INSTITUTION OF RECIFE

ABSTRACT

The educational sector was strongly impacted by covid-19 pandemic. Beyond public policy's throwback of the current government that devalues the education and its professionals in a pandemic context, the social differences become even more evident. The child Education that has been seeking self-assert for decades as a modality with its own specificities has its curriculum brutally threatened for the remote work proposal that put in check the interactions and plays which are at the heart of pedagogical practice. The article proposes to report the experience lived in a municipal center for early childhood education while reflecting about tensions that permeate teaching practice. Supported by authors such as Batthyány (2020), Campos (2020), Corsaro (2011), Maudonnet (2019), Morin (2000) and others, the debate evokes the political act (FREIRE, 1993) to listen to the children's voices even in a pandemic context and in a contradictory direction, fight for the respect to childhood and its completeness.

KEYWORDS: Child education; Covid-19 pandemic; Teaching practice; Public policy.

LA PANDEMIA COVID-19 COMO PRINCIPAL DE LAS PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA: PERSPECTIVA DE LOS EDUCADORES DESDE UNA INSTITUCIÓN MUNICIPAL DE RECIFE

RESUMEN

El sector de la educación se vio muy afectado por la pandemia del covid-19. Además de los retrocesos en las políticas públicas del actual gobierno que devalúan la educación y sus profesionales, en el contexto de la pandemia, las desigualdades sociales se han vuelto aún más evidentes. La educación de los niños, que desde hace décadas busca afirmarse como una modalidad con especificidades propias, tiene su currículo brutalmente amenazado por la propuesta del trabajo a distancia que cuestiona las interacciones y juegos que están en el centro de la práctica pedagógica. El artículo tiene como objetivo relatar la experiencia vivida en un centro municipal de educación infantil, al tiempo que reflexiona sobre las tensiones que permean la práctica docente. Apoyado por autores como Batthyány (2020), Campos (2020), Corsaro (2011), Maudonnet (2019), Morin (2000) entre otros, el debate evoca el acto político (FREIRE, 1993) de escuchar las voces de los niños incluso en un contexto pandémico y hacia a lo contradictorio, luchar por el respeto de la infancia en su totalidad.

PALABRAS CLAVES: Educación de la primera infância; Pandemia del Covid-19; Práctica docente; Política pública.

Para citar este artigo: NASCIMENTO, E. J. C. Pandemia da Covid-19 como holofote para práticas da educação infantil: perspectiva de educadoras de uma instituição. *Cadernos de Estudos Sociais*, v. 36, n. 2, Ago/Dez, 2021.

DOI:10.33148/CES25954091v36n2(2021)2020

Disponível em: <http://periodicos.fundaj.gov.br/index.php/CAD>.

Acesso em: dia mês, ano. [v. em edição].



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), sendo permitido que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir deste trabalho, desde que seja dado ao autor o devido crédito pela criação original e reconhecida a publicação nesta revista.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia do Covid-19 trouxe inúmeras dificuldades e mudanças na rotina e nas atividades das pessoas. Ela afetou aspectos sociais e econômicos da população brasileira, tornando cada vez mais evidente a desigualdade social no país. O setor da educação, não diferentemente dos demais, sofreu e ainda sofre o gigantesco impacto que compromete os processos de ensino aprendizagem, e que sem dúvida, ainda terá reflexos negativos por um bom tempo na vida das crianças e profissionais que atuam na área. Arriscamos afirmar que, a educação é a área que mais sofrerá as consequências a longo prazo, haja vista, muitos projetos e programas de atendimento à educação vem sendo cada vez mais ameaçados e extintos com o atual governo, que não se intimida em deixar claro que a educação nunca foi prioridade. Em um contexto pandêmico, os obstáculos se ampliam, e é evidente a desvalorização e o descaso do poder público em relação a esse setor.

Essa situação de emergência abalou profundamente a sociedade brasileira, sobretudo no cenário caótico político-social que vinha se caracterizando desde 2016, que derrubou a presidenta Dilma Rousseff, eleita democraticamente. Desde então, a prática de uma política autoritarista ressurgiu, levando, em 2018, Jair Messias Bolsonaro à presidência da república. Seu governo vem fortalecendo as características autoritárias e conservadoras, que sempre regeram as entrelinhas do cenário político brasileiro, e alimentaram a necropolítica. Em seu governo, Bolsonaro não tardou para iniciar seu plano de destruição das políticas sociais, de apoio e fomento para as famílias e grupos mais vulneráveis, confirmando o que foi posto por Tommaselli (2020) ao falar sobre necropolítica: "... se manifesta no menor acesso à educação, ao lazer, à literatura de qualidade, à felicidade, à dignidade salarial, à vida plena, ao direito de ir e vir, à vida livre de medo" (TOMMASELLI, 2020, p.15).

No bojo dessa crise política, destaca-se ainda a manipulação da opinião pública que divide a população brasileira em bolsonaristas e antibolsonaristas, traduzindo-se quase em um cenário de guerra civil. Dessa forma, o olhar crítico acerca das ações e posturas do governo, acabam sendo “camufladas” ou “negadas”. As pessoas não julgam e avaliam as ações do governo de forma crítica. Essa inércia da população traz limitações e repercussões também no campo da saúde. A exemplo disso, assistimos perplexas a uma campanha de vacinação que

não teve qualquer incentivo do governo federal, e que levou muitas pessoas a se oporem à vacina. Lembramos que o Brasil, que sempre foi pioneiro em imunização, viu-se em um movimento retrógrado com a campanha negacionista manifestada pelo governo atual. Além disso, os cortes aos recursos destinados às áreas estratégicas, como saúde, educação e assistência social lacerou toda a população. Nessas circunstâncias, muitas instituições tiveram que encerrar pesquisas e também diminuir o número de vagas, e a oferta de bolsas de estudos, tanto para permanência quanto para estímulo a pesquisas. Sem falar no número de escolas privadas que foram fechadas por não terem mais condições de manter a equipe de profissionais e a infraestrutura que o cenário demandava, como por exemplo, as aulas remotas.

Nesse contexto, a Educação Infantil, que há décadas vem buscando se firmar enquanto modalidade de educação, com especificidades próprias e um olhar voltado para as infâncias, sofre um grande impacto diante da necessidade de distanciamento social, que vem comprometer o desenvolvimento de um currículo próprio, cuja centralidade está nas interações sociais. Neste sentido, profissionais e pesquisadores da educação se vêm obrigados a investigarem meios de diminuir os danos desse distanciamento, na tentativa de assegurar os direitos das crianças preconizados nos documentos mandatórios (FOCHIN, 2020).

Esse artigo se propõe a refletir sobre a prática pedagógica de duas educadoras (uma Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) e uma professora de Educação Infantil) de um Centro Municipal de Educação Infantil da Prefeitura da cidade do Recife enquanto local político que sofre com intensidade as fragilidades impostas pelo governo federal e paulatinamente pelo surto da Covid-19. Essa escrita se dá em meio à pandemia, quando as autoras se deslocam do lugar de protagonistas para imprimir um olhar reflexivo respaldadas pelos pensamentos de Edgar Morin (2002), em que é possível perceber o quão complexo é o cenário instaurado, principalmente no que diz respeito à educação e mais especificamente, Educação Infantil. Se por um lado as adversidades do tempo limitam e desarmam, por outro, fez-se necessário buscar amparo intelectual para pensar a complexidade, para enfrentar os desafios da agonia desse interstício entre os dois milênios, e tratar de pensar os problemas da humanidade na era planetária. Falta-nos compreender que nossa lucidez depende da complexidade do modo de organização de nossas ideias (MORIN, 2002, p. 27).

2 A EDUCAÇÃO INFANTIL DE OUTRORA

O processo histórico da Educação Infantil foi marcado por uma forte atuação do Movimento de mulheres, encabeçado pelo coletivo de mulheres-operárias que percebendo que havia na educação uma dimensão política, e visando assegurar às mulheres a possibilidade de exercer atividades laborais no Mercado de Trabalho, reivindicou ao poder público um local onde essas trabalhadoras pudessem deixar os seus filhos. O intuito, com o passar do tempo, era garantir vagas em espaços seguros e de qualidade para qualquer camada social (DA SILVA, 2005). Algo que até os dias atuais ainda não foi concretizado.

Nessa construção histórica, por volta da década de 1980, os movimentos populares fazem do direito à Creche/Educação Infantil uma bandeira de luta que seria trajada não só pelo movimento feminista, mas por todos os setores que se sentiam comprometidos com as conquistas da época (DE OLIVEIRA, 1988). Nesse contexto, e aliada à luta pelo empoderamento das mulheres, os movimentos feministas foram se aproximando cada vez mais da defesa de creches como espaços educativos qualificados para bebês e crianças. A pauta não estava apenas na garantia de vagas, mas também em uma prática que não fosse meramente assistencialista, e que respeitasse a criança como sujeito de direito, com um viés pedagógico progressista (MAUDONNET, 2019).

Após a promulgação da Constituição Federal/1988, a educação infantil em creches e pré-escolas torna-se um direito das crianças de zero a seis anos, sendo também dever do Estado a garantia desse atendimento (BRASIL, 1988, art. 208). O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e, em seguida, a LDBEN 9394 (BRASIL, 1996) nascem com o intuito de efetivar e regulamentar seus dispositivos nos diferentes âmbitos da sociedade. A partir da publicação da LDBEN 9394/96, as instituições públicas passaram a ser pressionadas a oferecer às crianças de 0 a 6 anos o ensino gratuito e público em unidades de educação infantil, separado por faixa etária, de modo que as crianças de zero a três anos devem ser recebidas em creches, e de 4 a 5 anos e 11 meses em pré-escolas (BRASIL, 1996, art. 30).

Destarte, o Estado passou a disponibilizar os estudos, e o município a planejar como receber e organizar as instituições que prestariam este serviço, devendo integrar-se no prazo de três anos. Nessa corrida, de forma aligeirada, alguns equívocos incorreram nesse processo de transferência administrativa. Segundo Franco (2009), as creches passaram a ser regidas nos moldes da educação básica, sujeitando-se a normatizações burocráticas que distanciavam-se

dos direitos fundamentais de crianças de 0 a 5 anos. Esse desacerto de outrora reverbera ainda mais no momento atual, onde o Conselho Nacional de Educação (CNE) ao se posicionar privilegiou o segmento referente ao Ensino Fundamental e Médio, ignorando a etapa da Educação Infantil onde prioriza-se as experiências culturais, a organização do tempo-espaço, o brincar e as interações, estes teorizados na redação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (SERRÃO, 2021). Assim, compreender a educação infantil como, antes de tudo, direito da criança, com a finalidade de seu desenvolvimento integral, nos obriga a pensar na qualidade dessa oferta e em políticas reais de valorização, de investimentos de recursos, etc.

As políticas educacionais atravessam o campo das políticas públicas à medida que são responsáveis pelas condições da Educação em cada período histórico, e refletir a Educação Brasileira hoje é entendê-la como reflexo de políticas neoliberais que superficialmente demonstram ao povo questões voltadas às preocupações coletivas, mas que, na verdade, são padrões específicos da globalização econômica com atitudes excludentes, enfatizando características da cultura dominante, principalmente internacionais. (CAMPOS, 2020). A exemplo disso, assistimos com indignação o descaso do poder público em não investir em recursos tecnológicos aos seus estudantes da rede pública municipal para acompanhamento de aulas remotas, enquanto os vereadores tentavam aprovar a compra de aparelhos de celulares e smartphone para uso próprio com recursos públicos.

Nesse contexto de lutas, com avanços e retrocessos, a pandemia surge colocando em xeque algumas concepções já consolidadas. Segundo Corsaro (2011), as crianças são agentes sociais, ativos e criativos que, na interação com os grupos sociais com que se relacionam e com os contextos de vida em que estão inseridos, produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, são por elas produzidas, e, ao mesmo tempo, contribuem para a produção das sociedades adultas.

Nessa interação, tem papel fundamental o contato das crianças umas com as outras, algo essencial para o desenvolvimento e aprendizagem. Essa constante produção da cultura de pares, foi interrompida, colocando em xeque nesse período, a proposta curricular da Educação Infantil. Nesse sentido, uma perspectiva mais assistencialista começou a ganhar contornos, quando as famílias se viram paralisadas e impotentes diante do que fazer com suas crianças em casa. A determinação de distanciamento social que levou as escolas e creches a serem fechadas e, em certa medida, evidenciou a necessidade e importância que o espaço

institucional ocupa na rotina das famílias; ainda assim, porém, o seu papel ainda parece ter cunho mais assistencialista do que educativo para a maioria da população. A própria gestão pública, visando atender às demandas de vagas para a população dessa faixa etária, recorre a políticas paliativas de parcerias comunitárias e contratação de professores temporários, que revela o descaso com essa etapa do ensino.

3 O CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PALCO

Até o início de março de 2020, o ensino presencial acontecia em um ambiente que respirava ludicidade, o Centro Municipal de Educação Infantil Professor Paulo Rosas (CMEI Professor Paulo Rosas). A referida instituição, na qual atuam as autoras deste artigo, vem pautando suas ações nos princípios presentes nos documentos oficiais norteadores da Educação Infantil. Entre outros, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) alimenta o Projeto Político Pedagógico da unidade, que tem como eixo da ação pedagógica as interações e as brincadeiras, considerando a criança como sujeito de direitos e ator principal de todo o processo educativo. Pensar a criança enquanto sujeito de direitos, significa sobretudo, entendê-la como um ser brincante. Permitir a ação brincante das crianças é um princípio fundamental na interação com elas e, nesse sentido, toda a rotina deve estar inserida num contexto de brincadeira. Porém, por vezes, “o brincar da criança desarruma a lógica dos adultos [...] e reconfigura os espaços propostos, lança novas e diversas organizações, algo nem sempre fácil de aceitar no olhar do adulto” (ARAÚJO E BRANDÃO, 2019, p. 23).

Corroboramos com as concepções de Jonh Dewey (2002), que se opõe ao antagonismo instaurado entre criança e currículo:

[...] o mundo da criança tem como princípio a inteireza. Os significados e os sentidos são construídos a partir dos seus vínculos práticos, e emocionais, e o modo de apreensão da criança sobre as coisas do mundo é interpelado por tudo aquilo que a criança dispõe e busca colocar em relação para a construção de significado: “O que quer que seja predominante na sua mente constitui, por enquanto, todo o universo[...]. Enquanto o currículo, em suas abstrações e necessidades de categorização, aproxima-se do mundo adulto e, por isso, deve servir, apenas, como meio de interpretação do mundo da criança (DEWEY, 2002, p.159).

Nesse sentido, o cotidiano da criança se constitui um potente currículo que deve ser ampliado e aprofundado ao se pensar na organização do tempo, espaços e materiais ofertados. Entretanto, o desafio de trazer essa perspectiva para o âmbito familiar desafiou e colocou em xeque a prática outrora desenvolvida na instituição. No CMEI Professor Paulo Rosas, a prática pedagógica vai de encontro ao que Fortunato e Porto (2020) retrata como perfil da escola moderna, aquela que tenta utilizar de mecanismo de controle de conflitos sociais e de promoção de homogeneização cultural, devido à forte influência do capitalismo que excede em racionalização nas relações humanas. Tornou-se desafiador manter princípios básicos de respeito, humanização e valorização da primeira infância, em um contexto de pandemia, onde as vozes das crianças pouco ou quase nunca eram ouvidas. Por outro lado, a distância geográfica não poderia ser um entrave para que, de alguma forma, ainda que minimamente, as crianças pudessem viver o currículo em toda sua dimensão; participando dos diálogos em família; falando de seus sentimentos; ouvindo histórias; explorando o ambiente doméstico; apreendendo e ressignificando espaços e objetos; sobretudo, brincando, ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

O ensino remoto, mediado pelas tecnologias de comunicação, ao passo que possibilita o estreitamento relacional, ainda que à distância, nos permitindo a flutuação e a interação nos mais diversos lugares, também nos irrompe ao sentimento e o comportamento de desorganização de hábitos antes construídos, às vivências anteriormente não experimentadas.

Além de todos os percalços em nível nacional que a educação infantil vem enfrentando, voltamos nosso olhar para este CMEI que, talvez em menor proporção, mas não menos importante, também buscou alternativas para subsistir em meio a pandemia, visando a garantia dos direitos básicos das crianças na primeira infância.

O referido Centro Municipal de Educação é regido pela Secretaria de Educação da Prefeitura da cidade do Recife. Através de Ofício Circular (Ofício Circular 74/2020), foi determinado em março de 2020, a suspensão das aulas presenciais em função da pandemia do covid-19. Neste momento, ansiava-se por orientações e diretrizes na condução das práticas pedagógicas, o que só veio ocorrer no segundo semestre. Nesse ínterim, as autoras se mobilizam, para, num ato político, dar continuidade ao trabalho ora iniciado presencialmente, à revelia de todos os impedimentos aparentes. Destaca-se por exemplo, a falta de recursos

tecnológicos, a ausência de orientações pedagógicas, a inépcia do fazer algo jamais experimentado, além de outros fatores administrativos que se configuraram travas para esse fazer. Dito isto, cabe aqui salientar que, as educadoras (uma Auxiliar de desenvolvimento infantil e uma professora) inquietas e incomodadas, refletem sobre alternativas que pudessem evitar que as crianças se distanciassem tanto das relações sociais e afetivas outrora estabelecidas. Assim, é importante salientar que, por iniciativa própria, buscaram estabelecer uma forma de interação com as crianças, através de aplicativo de mensagens (*whatsapp*), onde eram encaminhadas contações de histórias gravadas pelas educadoras e vídeos com propostas de brincadeiras. Por esse canal, era possível se inteirar da rotina das crianças, a partir das informações das famílias, quando ainda não estávamos intervindo com propostas mais diretivas. Era importante para as educadoras dialogar e identificar quais experiências estavam sendo oferecidas para as crianças, quem as acompanhavam, quais seus interesses e motivações diante dos vídeos das histórias encaminhadas, etc.

Oportunamente também houve troca de conversas através de áudios com as crianças entre si, e entre as educadoras e as crianças, que possibilitou a escuta ativa. Para as crianças, ouvir a voz das educadoras interagindo com elas, era uma novidade agradável que garantia uma familiaridade maior e fortalecia os vínculos. Posteriormente, iniciou-se também breves encontros *on-line*, que ocorriam quinzenalmente através da plataforma *Meet*. As conversas com as famílias, através de grupos do *whatsapp*, aconteciam sem grandes formalidades, no intuito de amparar, acolher, ofertar suporte e orientações em relação à rotina dos pequenos. Nesse clima de informalidade, as relações afetivas se fortaleceram.

Em um dado momento, partindo do entendimento de que a brincadeira e a interação precisavam estar presente na rotina das crianças, passamos a propor alternativas que considerassem essas possibilidades. Nesse sentido, começamos a desenvolver um trabalho que buscou nortear, conduzir, fomentar e ampliar as experiências das crianças no seu cotidiano familiar à luz dos eixos da educação infantil, compactuando de uma concepção de criança protagonista.

Nos apoiamos em diferentes propostas curriculares das pedagogias participativas, que segundo Oliveira-Formosinho (2007, p. 15) rompe com a "pedagogia tradicional transmissiva para promover outra visão de ensino-aprendizagem e dos ofícios de aluno e professor". A orientação dada às famílias, as colocava no papel de mediação da construção do conhecimento, contradizendo assim a ideia presente nas pedagogias transmissivas (PINAZZA,

FOCHI, 2018). Concordando com essa compreensão, John Dewey também defende que, “as escolas devem se transformar em locais organizados intencionalmente para fazer com que os alunos adquiram as experiências” (TEIXEIRA, 2010). Então, neste momento, fez-se necessário pensar sobre como transformar os espaços familiares em ambientes de promoção dessas vivências, que, indiretamente e naturalmente eles vivem no dia a dia.

Essas propostas foram encaminhadas às famílias em formato de agenda semanal, com o arquivo em pdf através de plataforma de mensagens de *whatsapp*, para que as famílias pudessem incluir na sua rotina o tempo de assistência e acompanhamento com a sua criança. As devolutivas aconteciam pelo mesmo mecanismo, através de fotos e vídeos que as famílias enviavam das crianças realizando as atividades. Não havia participação total, mas um percentual aproximado de 50% das famílias conseguia manter uma interação frequente.

A participação ou não das famílias se constituíram em elementos de avaliação. A lei 9.394 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aponta que a avaliação deste período da Educação Básica, que se dá durante a Educação Infantil, deverá acontecer por meio de acompanhamento e registro do desenvolvimento de cada criança. O que implica lançar uma lupa sobre esse momento pandêmico de interações remotas, que quando é possível acontecer, dá-se de maneira superficial, onde esses registros certamente ficam comprometidos. Gandini, Edwards e col. (2002, p. 151) enfatizam que a documentação pedagógica deve ser vista “com uma observação aguçada e uma escuta atenta, registrada através de uma variedade de formas pelos educadores que estão contribuindo conscientemente com sua perspectiva pessoal”. Dessa forma, solicitamos e orientamos as famílias a fazer vídeos, gravar os diálogos com as crianças enquanto participavam das experiências, fazer relatos (texto ou áudio) a partir de seus olhares (do adulto), registros com fotos, etc. Algumas famílias se empenharam em acompanhar e garantir esses registros que compunham a documentação pedagógica.

Para complementar, as educadoras fizeram uso de uma ferramenta online chamada *Padlet* para arquivar os registros encaminhados pelas famílias. O mesmo também serviu como instrumento de avaliação e como um mural, onde era possível publicar imagens, vídeos e áudios das experiências que estavam sendo vivenciadas pelas crianças. Com acesso ao *link*, as próprias famílias poderiam publicar, bem como acompanhar junto a sua criança, as experiências dos colegas. Isso permitia também uma aproximação entre o grupo de crianças, bem como, servia como um incentivador para algumas famílias. Por outro lado, nos permitiu

identificar quais propostas eram mais aceitas, nos fazendo redirecionar a prática, buscando adequação ao ambiente familiar, às necessidades, interesses e perfil das crianças.

A partir das devolutivas da família, através do *padlet* ou das interações no *whatsapp*, foi possível inferir um olhar mais individualizado para cada criança, oferecendo elementos que ajudaram a acompanhar e orientar às famílias acerca de mediações possíveis ao longo das atividades que estavam sendo propostas.

4 O FEIXE DE LUZ NAS FAMÍLIAS

Notoriamente, o ano de 2020 e início de 2021 trouxeram uma situação extremamente estressora: as frequentes notícias de morte veiculadas nas mídias sociais, levou a população a um grande desequilíbrio emocional, receosa por suas vidas, de seus entes queridos, seus empregos e os mais diversos fatores que afetaram negativamente a vida das pessoas. Aos poucos, toma-se consciência de que não havia uma perspectiva positiva de futuro a curto prazo, e que, portanto, o que se podia esperar era o agravamento da crise econômica e do caos no sistema de saúde.

Diante do isolamento acarretado pela pandemia global causada pela Covid-19, as famílias com filhos em idade escolar tiveram suas rotinas desmontadas de modo que de uma hora pra outra, além de terem que lidar com o exercício do próprio trabalho e com todas as demandas cotidianas, precisaram desenvolver uma participação mais ativa no processo de educação dos filhos. As transformações tecnológicas, sociais e econômicas favorecem as mudanças na estrutura, organização e padrões familiares e, também, nas expectativas e papéis de seus membros (DESSEN, POLONIA, 2007). Este momento, de certa forma estressor, gerou um desgaste emocional imensurável que pode tender a utilização de práticas educativas negativas, cujas respostas podem ser vistas no desenvolvimento das crianças agora e/ou mais adiante (WANG, ZHANG, ZHAO, ZHANG E JIANG, 2020). Não foram poucos os relatos de famílias que buscaram orientações (remotamente) com os profissionais da educação ao observar alterações no comportamento de suas crianças como: medo, agitação excessiva, silêncio, disfluência, enurese, etc. Nesse aspecto, identificamos dois pontos importantes. Primeiro, o papel desempenhado pelo profissional da educação que transcende aspectos estritamente pedagógicos, e, numa perspectiva de educação integral, engloba diversos outros campos do desenvolvimento infantil, envolvendo relações inter e intra sociais, corporeidade e

emoções. Segundo, é interessante notar, que ao observar algum comportamento alterado na sua criança, a família buscou ‘primeiro’ apoio na instituição educacional, revelando um sentimento de confiança nesses profissionais. O CMEI Professor Paulo Rosas, entendendo o significado de um trabalho de parceria e atenção às famílias, buscou estar acessível, criando espaços de diálogo e escuta ativa e oferecendo, na medida do possível, orientações adequadas, e encaminhamento (quando necessário) aos profissionais específicos.

Esse olhar cuidadoso para com a família se estende também para as peculiaridades de cada uma, que interfere diretamente no acompanhamento ou não das atividades propostas. As famílias vivenciam diferentes realidades. Alguns ambientes domésticos favoreciam o isolamento social garantindo um espaço acolhedor, de afeto e respeito, onde era possível o envolvimento da criança em diversas atividades além das possibilidades de interação remotas com colegas, educadores, familiares, etc. Outros ambientes familiares não ofereciam sequer espaço físico adequado, tampouco alimentação, diálogos, respeito mútuo. Assim, a complexidade, as implicações, os obstáculos e os impactos desse processo podem ser imensuráveis (BERLANGA e col, 2020). Para os profissionais, lidar com realidades tão distintas também se configurou um grande desafio, quando a perspectiva era alcançar a todos, mantendo pelo menos maior aproximação com as famílias. Desse modo, a opção das educadoras foi de respeitar a individualidade de cada família, acolher possíveis angústias e dificuldades. À luz da BNCC (BRASIL, 2018), enquanto profissionais da instituição, cabiam às educadoras conhecer e trabalhar com a pluralidade cultural da comunidade. Portanto, no intuito de minimizar as principais dificuldades relacionadas aos recursos tecnológicos e de potencializar o desenvolvimento das crianças, foram enviados kits de apoio pedagógico, contendo jogos confeccionados pelas educadoras (por vezes com investimento próprio), materiais de papelaria, tintas, argilas, etc, obtidos com suprimentos da secretaria de educação. Esses materiais seguiam com algumas orientações de uso, a fim de garantir vivências brincantes e educativas. Tais orientações eram dirigidas aos adultos da família, responsáveis por organizar a rotina e os espaços para essas experiências na perspectiva de ofertar um ambiente que favorecesse o protagonismo das crianças, de modo a desempenharem um papel ativo diante de propostas desafiadoras, que instiga a curiosidade e a investigação. Esses materiais e jogos abordaram diferentes temáticas que dialogaram com a riqueza e a diversidade cultural das famílias e da comunidade. As crianças, por exemplo, receberam sementes de coentro e adubo como sugestão para cultivar, cuidar e observar o crescimento da

erva, fazendo descobertas, e, por fim, fazendo uso na culinária, caso desejassem. Também receberam jogos interativos para momentos em família, com tema relacionado a sentimentos e emoções, que buscavam a promoção do diálogo e da escuta ativa da criança. Temas relacionados a questões étnico raciais e culturais também foram exploradas dessa forma, garantindo que todas as crianças, em alguma medida, fossem assistidas ao longo desse período, com maior ou menor envolvimento.

Sentar-se ao lado das crianças para participar de experiências brincantes ou de encontros *online* tornou-se um papel comum na vida dos cuidadores de referência das crianças em algumas famílias. Para Corsaro (2011), a mediação dos adultos nas rotinas culturais das crianças, mostra o papel que as famílias desempenham no desenvolvimento da cultura de pares. Dessa forma, a afirmativa de Costa e Souza (2019) de que a “escola deve estar ligada à família dos alunos, promovendo e impulsionando os pais a desenvolver atividades de colaboração, em prol da educação dos mesmos”, nunca foi tão atual, quando especialmente durante a pandemia, para a escola fica muito mais difícil exercer sua função sem a cooperação da família. Destarte, a própria LDB já estabelecia a responsabilidade e papel das famílias e do estado em assegurar a educação das crianças. Essa tarefa se materializou com maior intensidade durante todo o período em que o distanciamento social impediu o atendimento presencial nas instituições educativas. Outrora, o fazer pedagógico pôde ter continuidade, mesmo com limitações e dificuldades. Foi notório no ano de 2020 um número menor de participação de crianças nas vivências remotas. Segundo Borges et al (2021) as maiores dificuldades encontradas pelas famílias são: a ausência de tempo, devido à necessidade de equilibrar diversas tarefas; carência de recursos e equipamentos adequados, visto que, para poderem realizar as atividades remotas, os estudantes necessitam de acesso à internet e a algum tipo de aparelho eletrônico; e a falta de conhecimento e/ou habilidades específicas para executar alguma tarefa especial. É importante salientar que a maior parte dos acompanhamentos das crianças durante o ensino remoto foram feitas por uma figura feminina de referência, o que, de certa forma, ratifica a sobrecarga de atividades postas socialmente para a mulher. Certamente, essa realidade se reflete no Brasil como um todo, assim como na América Latina, onde o contexto atual evidenciou a cadeia de injustiças enfrentadas pelas mulheres em pelo menos três dimensões nas quais as desigualdades se expressaram em maior grau: cuidado, trabalho e violência. A desvalorização e negação do trabalho doméstico e de cuidado realizado pelas mulheres está no cerne da desigualdade de gênero na América Latina

e no Caribe. A importância dessas tarefas para a manutenção da vida e a reprodução do capital e sua acumulação tem sido historicamente negada. (BATTHYANY, 2020).

Voltando nosso olhar para o CMEI Professor Paulo Rosas, especificamente, a turma do grupo 2 (2/3 anos), nos deparamos com uma turma formada por 21 crianças que estavam no auge do desenvolvimento da linguagem oral, se apropriando dos mecanismos de comunicação social, assim como, do desenvolvimento de habilidades corporais, tendo o movimento como característica marcante. Em sua maioria, as crianças eram acompanhadas por suas mães e avós que também desempenhavam outras funções laborais, e naturalmente, participar de encontros online traria novos desafios, possibilidades e limitações tanto para as crianças e famílias, como para as educadoras, que também estavam se familiarizando com a nova tecnologia. Essas adversidades, para os alunos, perpassam tanto no campo da linguagem oral, como corporal, bem como das relações inter e intrapessoais.

As famílias desse grupo de crianças entendiam que as circunstâncias exigiam dos adultos dedicação de tempo e oferta pessoal para garantir um acompanhamento dirigido pelo profissional educador remotamente. Por um lado, contávamos com famílias totalmente solícitas, envolvidas e comprometidas em atender as orientações pedagógicas propostas. Estas, mantinham um diálogo frequente com os educadores e garantiram a participação de suas crianças nos encontros síncronos periódicos. Por outro lado, outras famílias estavam ausentes nos momentos de encontro síncronos e assíncronos, talvez por estarem ainda em fase de adaptação às novas demandas impostas, como sugere Borges (2021).

5 SOMOS TODOS EDUCADORES

Ao mesmo tempo em que se afirma “somos todos educadores”, por atuar no mesmo ambiente, atendendo as crianças numa perspectiva educacional na primeiríssima infância, questiona-se também como é visto o trabalho docente no cenário das políticas públicas, onde há um hiato muito nítido entre as categorias que se encontram nas salas de aulas de creches e CMEI. Essa diferenciação não passou despercebida no contexto pandêmico atual. No Brasil, um número significativo de municípios mantêm duas categorias de profissionais atuando na Educação Infantil, especificamente no atendimento às crianças de 0 a 3 anos nas creches e CMEI. Nestas instituições, conta-se com a presença de professores e “não professoras(es)”, que no caso do município do Recife a nomenclatura aplicada é ADI (cargo de nível médio), com salários e condições de trabalho deficientes em relação às(aos) outro(a)s colegas.

Desvelam, em materialidade e operacionalização administrativa, o barateamento da política pública de Educação Infantil, possibilitada pela fragmentação da primeira etapa da Educação Básica em creche e pré-escola (SERRÃO, 2021).

Algo que já vem sendo discutido na academia já perpassa o chão da creche: o exercício docente, logo, se o trabalho pedagógico demanda profissionais especializados, como destacam Libâneo; Oliveira; Toschi (2009) a docência não pode ser realizada por qualquer pessoa, como um profissional de nível médio, mas por um profissional com formação em cursos reconhecidos em conformidade com o artigo 61 da LDB N° 9.394/96, em boas condições para que suas práticas pedagógicas consigam promover aprendizagens qualitativas no chão das escolas (DE OLIVEIRA MILÉO, 2021). Desse modo, espera-se também que o profissional devidamente habilitado, seja valorizado além da esfera financeira. A valorização docente envolve fatores que interferem na condição profissional, como a formação docente inicial e continuada, a remuneração, a carreira e as condições de trabalho (DE OLIVEIRA, 2013). Esses fatores estão presente tanto nas preocupações formuladas nos documentos oficiais e nos trabalhos acadêmicos, como nas reivindicações dos movimentos sociais em defesa da educação. No entanto, nos concursos para a função de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil do município supracitado não é exigido sequer formação superior, menos ainda na área educacional.

A Educação Infantil neste município é ofertada em tempo integral, onde crianças de 0 a 3 anos são acolhidas no ambiente de creche. Ao longo da rotina diária, no turno da manhã, as crianças vivenciam atividades que abarcam os diversos campos de experiências, em uma rotina construída junto às crianças e mediada pelos educadores. No turno da tarde (contraturno) essas crianças são atendidas sob a responsabilidade dos ADI, e, na prática, muitos desses profissionais encontram-se sozinhos nesse contraturno liderando salas de aulas com aproximadamente vinte crianças, desenvolvendo atividades semelhantes às do professor, porém, sem a valorização e o reconhecimento do caráter pedagógico desse fazer. De acordo com a secretaria de Educação do Recife, dos 769 servidores desta categoria 253 ADI's efetivos são licenciados em pedagogia e áreas afins. (DE OLIVEIRA et al, 2020).

Diante do cenário pandêmico, a secretaria de educação precisou reorganizar o trabalho dos professores da rede municipal, mas em nenhum documento oficial, orientou sobre as ações e atribuições do ADI, a respeito do trabalho remoto, o que comprometeu o fazer laboral, e deixando margem para diferentes compreensões. Desse modo, alguns desses profissionais

demandaram ações espontâneas e colaborativas, imputando na compreensão social do fazer pedagógico, que vai além da profissionalização, e parte ao encontro de um ato político (FREIRE, 1993).

Ressalta-se que para a Prefeitura do Recife (2005), de acordo com a Lei nº 17203/2006, as atribuições do ADI em contextos formais de educação compreendem auxiliar o professor no processo ensino-aprendizagem; ajudar as crianças na execução de atividades pedagógicas e recreativas; cuidar da higiene, alimentação, repouso e bem estar dos alunos; responsabilizar-se pela recepção e entrega das crianças junto às famílias, além de auxiliar o docente no planejamento das atividades pedagógicas para cada grupo infantil e também no processo de observação e registro das aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Essas ações ocorrem no ambiente físico escolar, com condições apropriadas asseguradas pela Secretaria de Educação. O que é diferente das atividades síncronas e assíncronas que ocorrem de forma remota, e reforçam a necessidade de recursos como celulares e *notebooks*, além de acesso à internet. Esses, equipamentos que não foram fornecidos pelo órgão municipal para esse grupo de profissionais, o que nos leva a questionar se, de fato, somos todos educadores?

6 POLEMIZANDO O RETORNO AO TRABALHO PRESENCIAL

Mesmo com a gravidade da pandemia, interesses econômicos e privatistas triunfaram, pois, apesar da crise sanitária latente, arriscando a vida das crianças, educadores, famílias e demais personagens que se entrecruzam na dinâmica da educação, a reabertura das escolas foi autorizada pelos líderes governamentais. Nas entrelinhas desse contexto, faz morada o debate acerca do papel social da Educação Infantil que, muitas vezes, é confundido e centralizado no assistencialismo, na mesma medida em que cabe debate e reflexões importantes acerca desse retorno.

Segundo Serrão et al (2021), nesse trajeto crianças e bebês foram ignorados na orientação polêmica de restrição de contato entre educadores e bebês. Nessa fase, o contato físico através do colo, do aninhamento se caracterizam elementos fundamentais no processo de desenvolvimento, para construção e fortalecimento da afetividade necessária na relação adulto-criança. As autoras continuam refletindo sobre quão questionável é uma “educação infantil em quadrados”, com divisórias em acrílico, entre outros artefatos impostos a essa “escola de educação infantil que estão insistindo em inventar” (SERRÃO et al, 2021, p.7).

Nesse cenário, eclode um viés de ensino conteudista e transmissivo, traindo a criança, sua cultura de pares, a infância, e todas as dimensões sociointeracionais e pedagógicas que sedimentam as Diretrizes Curriculares Nacionais Brasileiras.

Por outro lado, os “direitos de aprendizagens” elencados pela BNCC são colocados em evidências para justificar a volta às aulas presenciais, num momento em que há o aparecimento de novas cepas e mutações do coronavírus, com maior poder de contaminação e letalidade.

O poder público não conseguiu dar assistência às famílias e crianças mais vulneráveis socioeconomicamente, o que colocou em evidência, o lugar que a escola vem ocupando também no campo social: espaço de proteção, alimentação, assistência afetiva, algo que foi ratificado nos estudos de Franco e Soares (2020), ao mencionar uma instituição pública de Educação Infantil em Salvador-BA como um colaborador importante que integra às redes de apoio a comunidade. Nesse ínterim, se, por um lado, o caráter de um fazer pedagógico de qualidade exigia ambiente mais seguro para um retorno presencial sem abrir mão dos princípios supracitados da educação infantil, por outro lado, o olhar para a criança em sua integralidade convidava para uma reflexão e flexibilização, onde a reabertura das escolas pudesse dar conta de oferecer o que muitos lares não estavam conseguindo: alimentação, higiene, proteção, atenção e “de quebra” educação.

No momento da escrita deste artigo, essas discussões estavam em pauta, e ainda não havia previsão para o retorno presencial nas escolas da rede Municipal, embora algumas instituições da iniciativa privada já estivessem abrindo suas portas. Mais uma vez, o fator econômico se evidencia, revelando a disparidade entre classes, privilegiando alguns grupos sociais com maior poder aquisitivo.

É inegável que o retorno às atividades presenciais deve ser planejado, estruturado, preparado com tranquilidade, para que, havendo condições sanitárias, as crianças possam ser acolhidas com alegria e segurança, tendo seus direitos garantidos e preservados, bem como o de suas famílias e profissionais da educação. Infelizmente não foi o que presenciamos em meados de 2021, onde menos de 40% da população brasileira havia sido imunizada, e ainda não se comentava nenhum plano de vacinação direcionado às crianças. Parece-nos que essa evidência só comprova a necropolítica a que estamos submetidos, em que há uma nítida desvalorização da vida e extermínio daqueles que estão fora das lógicas capitalistas e produtivas do mercado. Segundo Kohan (2020), inspirado pelas ideias de Foucault, a

necropolítica é um dispositivo de governo para “fazer morrer e não deixar viver”. A Covid-19 tem servido como instrumento para consolidar a política da morte de maneira mais efetiva. O mesmo autor comentou em seu texto, a valorização da moeda brasileira, enquanto paralelamente o número crescente de óbitos ocorriam no Brasil.

No Recife, no ano de 2020, a realidade da Educação Infantil pública se fez de forma remota, embora sempre houvesse uma névoa pairando com notícias de um possível retorno ao formato presencial, com vários recuos devido ao crescimento de casos de Covid-19, o que torna o clima de insegurança um estado presente. Nesse movimento, entidades que representam professores e profissionais da educação, os fóruns de educação infantil, entre outros, ficaram a pressionar um não retorno, respaldados pelo argumento de que o distanciamento salva vidas, no intuito de priorizar a vida humana.

Por volta do segundo semestre do ano de 2021, foi determinado o retorno às atividades escolares presenciais, com previsão para início de agosto/2021. Os protocolos planejados ainda demonstram fragilidades, e provavelmente não se aplicam aos diferentes contextos físicos e estruturais das unidades de Educação Infantil. A falsa ideia de que “tudo está voltando ao normal” também se torna um complicador, onde a tarefa de sensibilizar e orientar as famílias a respeitar as novas configurações fica sob a responsabilidade da escola.

Uma das reivindicações do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), em maio de 2021, foi “fomentar o retorno escalonado das atividades presenciais nas Instituições de Educação Infantil situadas em localidades com baixos índices de contaminação e ou que apresentam controle da infecção”, no entanto, percebemos que os municípios, em especial o Recife, houve uma determinação de retorno para toda a rede de Educação Infantil em 3 de agosto de 2021, não levando em consideração bairros com maior número de contaminações, por exemplo.

Apesar de toda essa situação de insegurança coletiva, no CMEI Professor Paulo Rosas, os diálogos entre educadores, comunidade escolar e gestão esteve aberto desde o início da pandemia, com *lives* e reuniões, criação coletiva de protocolos, formações com infectologista e outros profissionais da área, e revisão constante desses cuidados para volta às aulas convencionais. Ainda não há informações concretas sobre a distribuição de EPIs suficientes, e se a infraestrutura está adequada. Mesmo diante dessas incertezas, a imposição do trabalho presencial vem assombrando e preocupando profissionais da educação, entendendo que essa não seria a alternativa ideal, visto que as crianças também não foram vacinadas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estar em situação de pandemia requer conceber para si o real estado de imprevisibilidade, e entender como isso é complexo à luz dos ensinamentos de Edgar Morin. Neste sentido, requer inovação, desorganização/reorganização, e criatividade por parte dos educadores quando tratamos de uma experiência da Educação Infantil em um contexto institucional público. Portanto, quando atuamos e refletimos a educação infantil em um CMEI, fez-se necessário uma atitude transdisciplinar por parte das profissionais, acolhendo a diversidade, reinventando e ressignificando espaços. Isto posto, sem fragmentar as vivências, podemos contemplar a plenitude da infância, permanecendo legitimamente no agora.

A transdisciplinaridade na Educação Infantil é compreendida como um processo de formação integral, levando em consideração a criança como um todo, como um ser pensante da sociedade e que traz consigo suas vivências e sua moralidade. Desse modo, o ensino transdisciplinar transcende toda e qualquer disciplina, não existindo conhecimentos e ensinamentos separados, todos estão interligados sutilmente, sem sobressair, mas sim valorizando todo o conhecimento possível (THIESEN & DA VEIGA, 2020; COLL, 2002).

Importante ressaltar que, ao considerarmos a criança em sua totalidade, implica vê-la também como cidadã, e, embora os documentos legais reafirmem os direitos das crianças percebemos que ainda há uma distância entre o que é proposto e o que é materializado, e essa fragilidade foi evidenciada nas circunstâncias da pandemia neste microcontexto.

No Brasil, um país tão diverso e de dimensões quilométricas, a discussão sobre o direito das crianças precisa estar entrelaçada com as questões sociais e culturais, considerando as especificidades de cada um e de todos. No caso da Educação Infantil, as decisões emergenciais tomadas sem muita orientação dos órgãos de controle da educação nacional, proporcionaram soluções pouco eficazes e, por vezes, conflituosas no contexto da pandemia.

Os anos de 2020 e 2021 deixaram claro que é hora de começar a pensar em novas formas de organização social em geral, onde a organização social do cuidado desempenha um papel central. Ressaltando que o cuidado aqui referenciado, não diz respeito ao assistencialismo social outrora promulgado na gênese da educação infantil, mas sim numa perspectiva de atenção à criança em sua totalidade. Se queremos uma sociedade que privilegie a vida, o cuidado deve ser valorizado, assim como as pessoas que cuidam. Valorizar o

cuidado implica começar a pensar em termos relacionais, no reconhecimento e no respeito pelo outro, em percorrer o eixo da individualidade liberal e da autonomia que prevalece nas relações humanas hoje e colocar no centro a interdependência, a reciprocidade e a complementaridade (BATTHYÁNY, 2020).

Enquanto educadoras que somos, ideologicamente, temos em nossa prática a defesa das infâncias, a alegria pelas experiências positivas de interação e brincadeiras; valorização de singularidades e pelo respeito à vida. Embora o ensino remoto tenha sido adotado como uma proposta provisória, foi necessário diante da impossibilidade do ideal. Esta medida, trouxe alento e uma ponta de esperança tanto para as famílias que se encontravam sem norte na condução da rotina de suas crianças, como para as educadoras, que puderam ressignificar conceitos, refletir sobre suas práticas e alcançar novos rumos para o desenvolvimento de um trabalho comprometido com a infância. Neste sentido, entendemos que as experiências das crianças pequenas não devem se restringir a práticas engessadas, canônicas e cartesianas limitando-se a uma folha de papel, mas transcendem o momento da atividade pedagógica. (MARTINS FILHO, 2020, p. 119). Portanto, as atividades remotas não enquadram-se em uma tela, atravessam-na.

As buscas e as tentativas de adaptação da escola, das educadoras, dos alunos e das famílias se apresentam como algo muito latente no cenário estudado, apesar de todas as fragilidades impostas. Logo, tentar valorizar nossa identidade enquanto coletivo, reconstruindo os vínculos, e fortalecendo uma ética baseada na solidariedade e na busca da equidade foi o que moveu esses atores na tentativa de garantir os direitos fundamentais para uma vida escolar digna.

REFERÊNCIAS

BATTHYÁNY, Karina; SÁNCHEZ, Agustina Sol. Aprofundando as lacunas de desigualdade de gênero: O impacto da pandemia na atenção, no mercado de trabalho e na violência na América Latina e no Caribe, 2020.

BERLANGA, Cecília; MORDUCHUCHOWICZ, Alejandro, SACSSO, Martín.; VERA, Alejandro. 2020. Reabrir escolas na América Latina e no Caribe: chaves, desafios e dilemas para planejar um retorno seguro às aulas presenciais. Banco Internacional de Desarrollo, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.18235/0002906>.

BORGES, Laura; CIA, Fabiana; DA SILVA, Aline Maira. Atividades acadêmicas e relação família-escola durante o isolamento social da pandemia de covid-19. *In* Olhares e trilhas.

Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/60014>. Acesso em: 19 abr 2022.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. (Org) *Caminhando pelas salas ambiente na Educação Infantil: reflexões e práticas no CMEI Professor Paulo Rosas*. 1. ed. Fortaleza: Editora IMEPH 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 jul. 2021.

CAMPOS, Maria Ignez. Políticas Públicas de Educação infantil: cenários e implicações. In: VASCONCELLOS, Vera. (Org) Políticas públicas de educação infantil [epub] - 1.ed. - Petrópolis [RJ]: DP et Alii; [Brasília]: CAPES: CNPq. 2020.

COLL, Agustí Nicolau et al. Educação e transdisciplinaridade II. UNESCO, São Paulo: TRIOM, 2002.

CORSARO, William A. *Sociologia da Infância-2*. Penso Editora, 2011.

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

DA SILVA ADORNI, Dulcinéia. A creche e o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos: de agência de guarda a espaço educacional. S. l.: sn, 2005.

DE OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 14, n. 1, p. 43-52, 1988.

DE OLIVEIRA MILÉO, Irlanda do Socorro et al. Ensino Remoto Emergencial e o Isolamento Social: a precarização da escola pública e do trabalho docente. In: UCHOA, Antônio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza ; GONÇALVES, Maria Elizabeth Souza *Diálogos críticos, volume 3: EAD, Atividades remotas e o ensino doméstico: cadê a escola?* [recurso eletrônico](Orgs.) --Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

DE OLIVEIRA, Cristiane Marques Novaes et al. Auxiliar de Desenvolvimento Infantil: Migração dos trabalhadores diversos para área da educação, 2020.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

DEWEY, John. Democracia e educação: introdução à filosofia da educação. 4ª. Ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1979

DEWEY, John. *A escola e a sociedade: a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

FOCHIN, Paulo Sérgio. da *live* Estratégias para a EI em tempos de distanciamento social. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (44:51 min). Publicado pelo canal Paulo Sergio Fochi. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9iwf2xuwyp0> . Acesso em: 14 abr. 2020.

FORTUNATO, Ivan; PORTO, Maria do Rosário Silveira. O método natural e o pensamento complexo: uma relação possível para a educação escolar. *Educação e Pesquisa*, v. 46, 2020.

FRANCO, Dalva de Souza. Gestão de creches para além da Assistência Social: transição e percurso na Prefeitura de São Paulo de 2001 a 2004. 2009. *Dissertação* (Mestrado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FRANCO, Nanci Helena Reboucas; SOARES, Maria Patricia Figueiredo. “Um jeito negro de ser e viver”: (re)inventando a vida no contexto da pandemia da covid-19–o que dizem as crianças negras e suas mães. *Zero-a-Seis*, v. 22, n. Especial, p. 1229-1254, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saber necessário à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1993.

GANDINI, Lella.; GOLDHABER, Joane, Duas Reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn et al (Orgs). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre/RS: Artmed, 2002. p. 150-169.

KOHAN, Walter Omar. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. *Práxis Educativa (Brasil)*, v. 15, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINS FILHO, Altino José. Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil. Florianópolis: Insular, 2020.

MAUDONNET, Janaina Vargas de Moraes. Movimentos sociais em defesa da infância: os fóruns de educação infantil e suas incidências nas políticas públicas no Brasil. *Tese* (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2019.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. Diretrizes para o debate sobre as condições de retomada das experiências interativas no contexto da educação infantil. Brasília, 2021.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgard de Assis. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia et al. (Orgs.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

PINAZZA, Mônica Appezzato; FOCHI, Paulo Sergio. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re) criar significados. *Revista Linhas*, v. 19, n. 40, p. 184-199, 2018.

SERRÃO, Célia Regina Batista. Fúlvia Rosemberg? -Presente. In.: MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes; BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro [Orgs.] *Políticas Públicas de Educação Infantil: diálogos com o legado de Fúlvia Rosemberg*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 524p.

SERRÃO, Célia Regina Batista et al. A (in) visibilidade de bebês e crianças na pandemia. *Zero-a-seis*, v. 23, n. 1, p. 1285-1304, 2021.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey. In: WESTBROOK, Robert B. [et al.] (org.). *John Dewey*. Recife: Editora Massangana/Fundaj, 2010. (Coleção Educadores).

THIESEN, Júlia Grasiela; DA VEIGA, Marta Elisa. A pesquisa no processo pedagógico como caminho para a transdisciplinaridade na Educação Infantil. *Revista Insignare Scientiaris*, v. 3, n. 3, p. 208-223, 2020.

TOMMASELLI, Guilherme Costa Garcia. NECROPOLÍTICA, RACISMO E GOVERNO BOLSONARO. *Caderno Prudentino de Geografia*, v. 4, n. 42, p. 179-199, 2020.

WANG, G.; ZHANG, Y.; ZHAO, J.; ZHANG, J., JIANG, F. Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *Lancet*, 7, p. 395:345, 2020.