

EDUCAÇÃO INFANTIL E DESENVOLVIMENTO HUMANO NO CONTEXTO DA PANDEMIA: Reflexões a partir da Teoria Histórico-Cultural

*CHILDHOOD EDUCATION AND HUMAN DEVELOPMENT IN THE PANDEMIC CONTEXT:
Reflections from the Historical-Cultural Theory*

Dayanne Vicentini¹
Elvenice Tatiana Zoia²
Heloisa Toshie Irie Saito³
Marta Silene Ferreira Barros⁴

<http://dx.doi.org/10.52641/cadcaj.v6i4.533>

RESUMO: O agravamento sanitário provocado pela COVID-19 afetou as diversas instâncias sociais, inclusive, o sistema educacional, ao ocasionar a suspensão das aulas presenciais para todos os níveis e modalidades de ensino. Para dar continuidade ao calendário escolar, deliberações e decretos foram aprovados, desconsiderando algumas particularidades, principalmente da primeira etapa da Educação Básica, que se estrutura, essencialmente, por meio de interações e da brincadeira. Por compreender que encaminhamentos como a educação à distância divergem das proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e descaracterizam a essência do processo de aprendizagem, do trabalho docente e da organização do ensino na referida etapa, as instituições de Ensino Superior, bem como os fóruns em defesa da infância e diversas entidades não governamentais posicionaram-se contrariamente. Diante disso, neste artigo, objetivou-se discutir a essência e a dinâmica do processo pedagógico na Educação Infantil, bem como, os impactos e os desafios advindos do contexto pandêmico para o trabalho docente e para o desenvolvimento psíquico das crianças. Este trabalho, de natureza bibliográfica, traz discussões relevantes sobre alguns documentos oficiais que orientaram o trabalho da Educação Infantil nesse período de isolamento social e os conceitos de mediação, interação social e o papel do outro na perspectiva Histórico-Cultural, enfatizando como estes são fulcrais para se pensar em possibilidades de organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Os resultados sinalizam possibilidades de encaminhamentos pedagógicos para as crianças que estão inseridas no espaço educativo, tendo em vista as condições concretas, além de problematizar os impactos da pandemia no desenvolvimento infantil.

Palavras-chaves: Educação Infantil. Covid-19. Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT: The health aggravation caused by COVID-19 affected the various social levels, including the educational system, with the suspension of face-to-face classes for all levels and teaching modalities. In order to continue the school calendar, deliberations and decrees were approved disregarding the particularities of the first stage of Basic Education, which is essentially

¹ Doutoranda em educação pelo Programa de pós-graduação em educação da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: prof.dayanne@uel.br

² Doutoranda em educação pelo Programa de pós-graduação em educação da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: tatianazoia.zoia@gmail.com

³ Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de pós-graduação em educação da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: htisaito@uem.br

⁴ Professora do Departamento de Educação e do Programa de pós-graduação em educação da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: mbarros@uel.br

structured through interactions and play. Understanding that referrals such as distance education diverge from the proposals of the Curriculum Guidelines for Early Childhood Education and de-characterize the essence of the learning process, the teaching work and the organization of teaching at that stage, the Higher Education institutions, as well as the forums in defense of children and several non-governmental entities have been opposed to it. Therefore, this article aims to discuss the essence and dynamics of the pedagogical process in Early Childhood Education, as well as the impacts and challenges arising from the pandemic context for the teaching work and for the psychic development of children. This work of bibliographic nature, brings relevant discussions about some official documents that guided the work of Early Childhood Education in this period of social isolation, the concepts of mediation, social interaction and the role of the other in the Historical-Cultural perspective, emphasizing how they are central to think about possibilities for organizing pedagogical work in Early Childhood Education. The results indicate real possibilities of pedagogical referrals for children who are inserted in the educational space, in view of the concrete conditions, in addition to problematizing the impacts of the pandemic on child development.

Key-words: Early Childhood Education. Covid-19. Child development.

1. INTRODUÇÃO

Com o isolamento social decorrente da pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, cuja doença é conhecida pelo nome Covid-19, a humanidade teve que restringir muitas atividades cotidianas presenciais, o que modificou, bruscamente, as relações sociais. Nesse contexto, a crise pandêmica que se instaurou por toda parte do globo terrestre provocou situações inesperadas na sociedade atual, desencadeando transformações abruptas nas mais diferentes esferas da vida e compelindo os indivíduos a se reinventarem frente às novas demandas da realidade, inclusive em relação ao modo de interagirem com seus pares. Como consequência disso, as instituições de ensino tiveram que se reorganizar metodologicamente para poderem manter a relação educativa com os diferentes atores envolvidos no processo de formação, tais como: crianças, professores, gestores, familiares e conselhos escolares. No que diz respeito à área educacional, considerando as diferentes etapas de ensino e modalidades educacionais, podemos afirmar que o ano de 2020, em nosso país, foi de intensas ações, equívocos no que diz respeito a comportamentos, muitas vezes inadequados, acertos, modificações inovadoras, debates, resistências, dentre outras atitudes que se relacionaram ao momento vivido por todos os sujeitos na atualidade.

É importante ressaltar que, com essa pandemia, de modo geral, a educação foi muito debatida e a Educação Infantil brasileira foi objeto de demasiados e incansáveis estudos e pesquisas, o que possibilitou a ampliação de análises e argumentações entre pesquisadores da área, associações e movimentos sociais e familiares. Esses estudos, pesquisas e debates ora sustentaram a defesa do isolamento social para a preservação da vida, usando estratégias metodológicas

remotas que objetivavam possibilidades de interação com as crianças, mesmo que de forma distante; ora defenderam a viabilidade de um retorno presencial, alegando a necessidade de preservação do direito à educação e à saúde física e mental por parte das crianças. Nesse cenário de incertezas e de inúmeras aprendizagens, surgiu a seguinte problemática: Como a pandemia tem afetado crianças e envolvido profissionais da educação e atores familiares na questão da aprendizagem e do desenvolvimento integral da criança da Educação Infantil? Dessa questão norteadora derivaram-se outras que envolvem o estudo, as quais têm como finalidade buscar compreender: Como pensar a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil em tempos de pandemia? Como ajudar a criança em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, considerando a especificidade da Educação Infantil? Qual é o papel do profissional da Educação Infantil nesse cenário? Como deve ser a relação família e escola nessa situação ímpar? Quais exigências a pandemia nos impõe em termos de planejamento? Quais condições objetivas concretas temos e o que seria possível considerar acerca destas?

Na tentativa de refletir sobre tais questões, temos o propósito de discutir, a partir da condição imposta pela pandemia, a relevância de considerarmos conceitos fundantes da Teoria Histórico-Cultural no encaminhamento de ações com as crianças da Educação Infantil, mesmo que de modo remoto, a fim de contemplar a especificidade do trabalho pedagógico com esse público e de permitir a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças. Diante disso, objetivamos discutir a essência e a dinâmica do processo pedagógico na Educação Infantil, bem como, os impactos e os desafios advindos do contexto pandêmico para o trabalho docente e para o desenvolvimento psíquico das crianças. Elegemos, então, analisar os conceitos de mediação, de interação social e do papel do outro, a partir dessa abordagem, por entendermos que estes são relevantes para serem debatidos e explorados e, assim, possamos constituir uma reflexão pertinente, fundamentada nas possibilidades de encaminhamento de proposições das instituições educativas que trabalham com crianças na Educação Infantil, para que estas possam estabelecer relações e condições de estarem verdadeiramente consigo, com seus pares, enfim, com o mundo e com os conteúdos que perpassam essa convivência, permitindo assim um processo de humanização.

Para isso, estruturamos a pesquisa bibliográfica em três momentos distintos, mas interligados. Na primeira parte, discutimos alguns documentos oficiais que orientaram o trabalho da Educação Infantil nesse período de isolamento social devido à Pandemia da Covid 19, assim como temas levantados por importantes associações e movimentos sociais que pensam e defendem o trabalho nesse âmbito educacional. Na sequência, apresentamos os conceitos de mediação, interação social e papel do outro, com base na Teoria Histórico-Cultural, que são

compreendidos como fatores imprescindíveis ao processo de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança. Enfatizamos, ainda, que esses conceitos são fulcrais para pensarmos em possibilidades de organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, de forma a evidenciar a necessidade de interlocução entre os atores da instituição educativa, bem como, da família e da gestão pública. Após isso, nas considerações finais, são apresentadas algumas ponderações e ideias que assinalam possibilidades de encaminhamentos pedagógicos para as crianças que estão inseridas no espaço da Educação Infantil, tendo em vista as condições concretas que possuímos, bem como assinalando, de modo breve, alguns impactos da pandemia no desenvolvimento infantil.

2. ENSINO REMOTO NA PANDEMIA: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS E DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Historicamente, a Educação Infantil brasileira tem sido marcada por interesses antagônicos, disputas e embates que revelam e descortinam diversas concepções e perspectivas de formação, de aprendizagem e de desenvolvimento humano.

No cenário brasileiro, com intensas desigualdades econômicas, sociais, culturais e educacionais, o reconhecimento da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação básica foi um avanço para a inserção das crianças menores de cinco anos na escola. Todavia, ainda são intensos os desafios no que diz respeito: à garantia de um atendimento de qualidade; à universalização da demanda; ao repasse de recursos financeiros, técnicos e pedagógicos; e à capacitação dos recursos humanos, com formação inicial e continuada de qualidade para os profissionais da educação.

A crise sanitária mundial, ocasionada pela Covid-19, impôs o isolamento social como estratégia e medida de segurança, o que escancarou as contradições e os problemas oriundos da crise estrutural do modo de produção capitalista, desvelando, ainda mais, a precariedade da educação escolar brasileira, sobretudo, da Educação Infantil. Ademais, acentuou as desigualdades de acesso às condições básicas de sobrevivência e ao acervo cultural e educacional, impactando as possibilidades de desenvolvimento humano e engendrando desafiadoras demandas para o trabalho pedagógico com as crianças matriculadas na primeira etapa da Educação Básica.

Conforme estabelece o artigo vinte e nove da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96, a Educação Infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2020, p. 23). Por sua vez, as

Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNEI (BRASIL, 2009) definem as interações e a brincadeira como eixos estruturantes para se pensar e organizar didaticamente o ensino com as crianças desde os primeiros meses de vida até os cinco anos. No entanto, tais eixos estruturantes ficaram comprometidos, pois o agravamento sanitário provocado pela pandemia da COVID 19, de maneira global, a partir de meados de março de 2020, trouxe mazelas para todos, afetando, de forma intensa, as instâncias sociais e o sistema educacional, devido à suspensão das aulas presenciais para todos os níveis e modalidades de ensino.

Com o objetivo de dar seguimento ao calendário escolar, o Conselho Nacional de Educação - CNE propôs a alteração do artigo oitavo do Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017, para incluir a Educação Infantil na modalidade de ensino à distância. Intensos debates foram travados no âmbito da educação nacional e, apesar das contrariedades, o CNE, por meio do Parecer n. 5/2020, aprovou a reorganização do Calendário Escolar e a possibilidade de computar atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia, incluindo a Educação Infantil.

Em âmbito estadual, o Conselho de Educação do Paraná, por meio da Deliberação 01/2020 (PARANÁ, 2020), instituiu regime especial para o desenvolvimento de atividades escolares no período de pandemia, mas, em seu artigo segundo, não incluiu a Educação Infantil na oferta de atividades não presenciais. Entretanto, diante da pressão do sindicato das escolas particulares, a Deliberação 02/2020 (PARANÁ, 2020) alterou o artigo segundo, instituindo regime especial também para a primeira etapa da Educação Básica, cedendo, desse modo, a uma demanda de natureza econômica e financeira.

Com a compreensão de que a educação à distância diverge do proposto pelas DCNEI (2009) e descaracteriza a essência do processo de aprendizagem, do trabalho docente e da organização do ensino na referida etapa, as instituições de Ensino Superior, bem como os fóruns em defesa da infância e diversas entidades não governamentais posicionaram-se contra tal encaminhamento. Dentre tantas, elegemos o posicionamento de três entidades para conduzir as discussões em defesa do direito da criança de ser atendida de acordo com os princípios legais e pedagógicos que orientam a Educação Infantil. São eles: a) A Carta Aberta da Rede Nacional da Primeira Infância; b) A Carta Aberta do Movimento Interfóruns de Educação Infantil (MIEIB); c) O manifesto da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), intitulado “Educação à distância na Educação Infantil, não!”.

A Rede Nacional da Primeira Infância envolve a participação de vários movimentos sociais, organizações da sociedade civil, do poder público e do setor privado, além de instituições

de ensino superior e organismos multilaterais. Com o objetivo de desenvolver ações em defesa da garantia dos direitos das crianças até os seis anos de idade, a Rede foi fundada no ano de 2007.

Tendo em vista os princípios éticos e organizativos da Rede, seus representantes elaboraram uma carta endereçada ao presidente do Conselho Nacional de Educação, apresentando vários argumentos para se contrapor às medidas de educação à distância. No entendimento da Rede, os encaminhamentos definidos pelo CNE configuraram preocupações exclusivas à priorização do cumprimento dos dias letivos, desconsiderando os eixos estruturantes estabelecidos pelas DCNEI (2009), que, ao envolverem ações mediadas, planejadas intencionalmente por profissionais com formação específica, organizam, elaboram e criam as condições objetivas para potencializar aprendizagens qualitativas e promotoras do desenvolvimento das capacidades humanas que não se constituem na criança de modo natural e espontâneo.

Obviamente, as crianças aprendem nos diversos espaços do cotidiano nos quais têm a possibilidade de interagir e brincar, seja no âmbito familiar, na rua, no parque, no clube, na igreja; no entanto, as interações e as brincadeiras que se desenvolvem no contexto educativo vinculam-se a intencionalidades para além do cotidiano, pois objetivam conduzir à formação da criança em determinada direção, expressando uma concepção de homem, de mundo, de sociedade e de infância. A Carta destaca o compromisso e o envolvimento da família e da escola como uma ação compartilhada no processo educativo e de cuidado das crianças menores de cinco anos, no entanto, observamos que o CNE, no contexto pandêmico, defendeu e normatizou a educação à distância, apesar de, em documentos anteriores, atribuir à instituição de Educação Infantil uma função diferenciada da desenvolvida pela família. A Carta expressa sua compreensão do significado da docência na primeira etapa da Educação Básica:

[...] proporciona a meninos e meninas interações e brincadeiras por meio de ações mediadoras, que instigam a criatividade, provocam questões que ampliam a visão da criança, possibilitando formas de descoberta do mundo social e cultural em seu entorno. Esse processo de mediação cultural diferencia o brincar e as demais interações vivenciadas pelas crianças no contexto da instituição de Educação Infantil daquelas realizadas no contexto familiar (REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA, 2020, p. 2).

Ao se contrapor às alterações preconizadas pelo CNE, a Rede Nacional da Primeira Infância entende que a medida tomada no sentido de normatizar a educação à distância para a Educação Infantil fere os direitos das crianças para aprender, brincar, dançar, se movimentar, se relacionar e viver de modo pleno, o que as caracteriza como crianças, sujeitos de direitos. Além

disso, tal medida afeta também o que denota o ambiente educativo como um espaço específico para aprendizagens diversas, que podem encantar, acolher, respeitar, valorizar e ensinar as crianças com mediações docentes planejadas e organizadas, com respaldo no que existe de mais avançado na ciência.

O CNE ignora, também, outros fatores que impactam diretamente as condições objetivas da população infantil e suas famílias, como a ausência de políticas públicas necessárias para a viabilização do acesso democrático às tecnologias de informação e comunicação, o que deixa a maioria das crianças e de suas famílias excluída de tal possibilidade. Outro fator, não menos importante, diz respeito aos conhecimentos produzidos por pesquisadores da saúde e socializados em documentos da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), que versam sobre os problemas da exposição precoce e excessiva às telas, fato que pode ocasionar dependência digital, entre outros impactos no desenvolvimento infantil.

As preocupações com os direitos das crianças também são explicitadas e são motivos de debates organizados e articulados pelo MIEIB, criado no ano de 1999 com o objetivo de mobilizar a sociedade em defesa de uma Educação Infantil pública, laica e de qualidade para todas as crianças brasileiras. Engajado na luta e no enfrentamento aos desafios, o MIEIB, desde o princípio da pandemia, esteve e está atento às ações, às propostas e aos encaminhamentos governamentais que possam incidir sobre os direitos das crianças menores de cinco anos. Nesse sentido, em relação ao “anúncio da emenda 26 apresentada à Medida Provisória 934/2020, pela Deputada Federal Dorinha Seabra Rezende, para que fosse admitida oferta de “educação básica domiciliar, sob a responsabilidade dos pais ou tutores responsáveis pelos estudantes” (MIEIB, 2020, p. 1), o MIEIB posicionou-se contrário e elaborou uma Carta Aberta endereçada aos integrantes da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, destacando os equívocos que a medida engendra para a educação brasileira e solicitando a retirada da proposta.

Conceber que a docência na Educação Infantil possa ser exercida por pessoas sem formação específica, sem o domínio dos conhecimentos teóricos e metodológicos da ciência pedagógica, da arte, da filosofia, da psicologia, entre outras, significa desconsiderar toda a trajetória de lutas e conquistas da sociedade brasileira em relação à formação dos profissionais da educação e à constituição da especificidade do trabalho pedagógico com as crianças menores de cinco anos, que, conforme estabelecem as DCNEI (BRASIL, 2009), articula o cuidar e o educar, binômio esse que inclui, conforme a Teoria Histórico-Cultural, o ensino como atividade principal do professor.

Defender a educação domiciliar em um país como o Brasil, em que a desigualdade social avança expressivamente, é desconsiderar as necessidades da própria realidade, as condições

objetivas das famílias, os diferentes contextos, a falta de acesso aos conhecimentos basilares para auxiliar os filhos em seu processo de escolarização, a sobrecarga de trabalho, entre outros aspectos. No entendimento do MIEIB, a educação domiciliar “nega a relevância do papel da escola como um espaço fundamental nos processos de socialização das crianças e adolescentes” (MIEIB, 2020, p. 2), o que poderia impactar as condições de aprendizagem e desenvolvimento de inúmeras crianças que têm, na escola, talvez, a única possibilidade de apropriação do legado cultural que lhes tem sido limitado pelas condições de miserabilidade que estão expostas.

Na mesma linha de discussão, a ANPED lançou um manifesto intitulado “Educação à distância na Educação Infantil, não!”, colocando-se em defesa da ciência, da cultura e da educação de qualidade para todos. Fundada em 1978, a ANPED tem se constituído como um espaço sólido e comprometido com o debate e a luta pelo desenvolvimento e a universalização da educação escolar na sociedade brasileira.

O posicionamento da ANPED objetivou esclarecer profissionais da educação e famílias, de modo geral, sobre a inadequação da educação na modalidade à distância para a Educação Infantil, pois:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) não prevê a utilização da EaD na Educação Infantil, nem em casos emergenciais, como faz para com o Ensino Fundamental. Ainda que a LDB estabeleça o mínimo de 200 dias letivos e a Medida Provisória nº 934/2020, em caráter de excepcionalidade, dispense a obrigatoriedade de observância a esse mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumpridas as 800 horas anuais, não há razão para que sejam implementadas de maneira precipitada iniciativas visando atender esse preceito, tendo em vista que o objetivo principal da Educação Infantil, o desenvolvimento integral das crianças, em todos os seus aspectos, de maneira complementar à ação das famílias e da comunidade, conforme a mesma LDB, depende de condições mínimas de qualidade que não podem ser asseguradas por meio da transposição do que deve ser realizado presencialmente, para atividades remotas delegadas às famílias (ANPED, 2020, p. 1).

Não se trata de desvalorizar a ação da família, mas de compreender que o trabalho pedagógico na Educação Infantil não se caracteriza pela execução de um roteiro de atividades, pelo preenchimento de apostilas ou por cadernos ou folhas avulsas para serem devolvidos à instituição educativa como comprovantes da realização do trabalho remoto. Coadunamos com a compreensão de que: “O cenário requer ampla discussão e proposição de políticas que não podem ser improvisadas ou reduzidas a meras atividades conteudistas mediadas pela tecnologia, sob uma máscara de inovação” (ANPED, 2020, p. 4).

Com base na LDB e nas DCNEI, a ANPED reforça as manifestações da Rede Nacional e do MIEIB em relação à essência e à dinâmica do processo educativo na Educação Infantil, que perpassam pelas interações e brincadeira, na articulação entre o cuidar e o educar. Nesse sentido,

O cumprimento de carga horária escolar não pode ser prioritário nem uniformizado em um contexto de pandemia, em que o que está em jogo é a sobrevivência das pessoas, sobretudo, da população em condições precárias de vida, grupo social no qual se encontra grande parte das crianças brasileiras (ANPED, 2020, p. 4).

Com base nas considerações acima apresentadas, fica evidente a necessidade do acesso das crianças a um ambiente institucionalizado de qualidade, que tenha profissionais habilitados e qualificados para desenvolverem um trabalho pedagógico para e com as crianças, acolhendo-as em suas necessidades e características peculiares, vislumbrando as suas potencialidades. Isso significa defender que não há como acontecer uma Educação Infantil à distância que contemple as interações e as brincadeiras, já que o trabalho, nessa etapa educacional, é essencialmente relação humana, assim, exige presença física e contatos das mais diferentes ordens. Diante do exposto, na sequência, discutimos alguns conceitos basilares que a Teoria Histórico-Cultural apresenta e que, em nosso ponto de vista, nos ajudam a compreender a defesa acima elencada e a pensar em possibilidades de organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

3. CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID 19

As questões suscitadas, na introdução deste trabalho, anunciam uma perspectiva política e pedagógica de formação articulada à necessidade de uma análise que considere as condições objetivas correspondentes ao modo de produzir a existência humana, a qual evidencia que a política adotada, nesse momento pandêmico, revela tendências neoliberais, tais como: a ideia de flexibilização do ensino; o modo aligeirado de educação, que atribui maior importância aos artefatos tecnológicos; e a ideia de escola virtual, presente em uma ordem neoliberal, que cria estratégias pragmáticas para a crise pandêmica. Assim, é preciso lutar por uma educação que vise a assegurar a função social da escola e o papel do professor no trabalho pedagógico, com a

finalidade de possibilitar o acesso a conhecimentos que mobilizem a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

É fato que os problemas gerados pela pandemia instigaram os brasileiros de todas as regiões do país a repensarem aspectos importantes da vida social, mas, por outro lado, intensificaram a desigualdade econômica, social, cultural e educacional já existente, resultante do aprofundamento da crise estrutural do modo de produção capitalista, que, ao concentrar as riquezas via exploração do trabalho e ao transformar tudo em mercadoria, inclusive a educação, produz pobreza e miséria e restringe e impossibilita que grande parte da população tenha acesso aos bens culturais e materiais produzidos pela humanidade.

Nesse contexto, conforme Leontiev (1978), em uma sociedade de classes, as aquisições que potencializam o homem são apropriadas, pela maioria das pessoas, de modo limitado e miserável, o que compromete o desenvolvimento humano em sua plenitude. Isso quer dizer que não é possível compreender o homem descolado da forma como ele produz sua vida. No entendimento do autor:

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade, resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (LEONTIEV, 1978, p. 301).

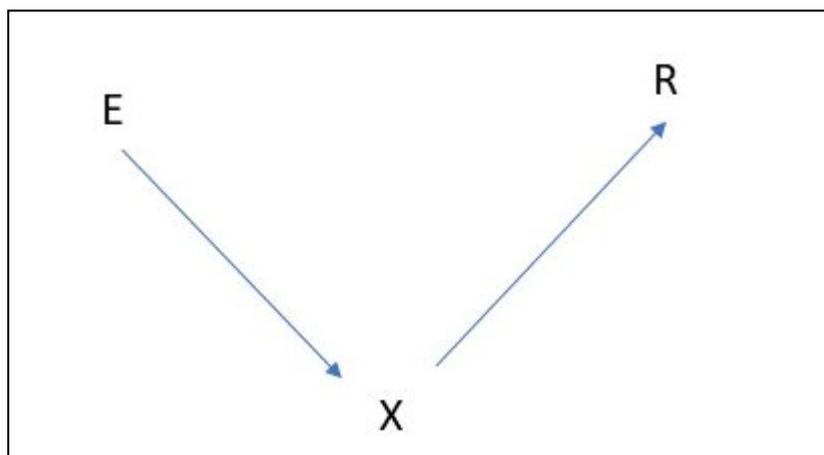
O autor concebe que toda geração inicia sua vida em um mundo de objetos, conceitos e fenômenos que foram elaborados pelas gerações precedentes. Ao participar do trabalho e das diversas formas de contato e de atividade social, cada geração vai se apropriando das riquezas até então produzidas e, conseqüentemente, desenvolve capacidades que, ao se cristalizarem, tornam-se especificamente humanas.

Com base no exposto, como planejar práticas educativas que objetivem o desenvolvimento humano em sua plenitude, em um contexto que exige, como condição para a sobrevivência e a manutenção da vida, o distanciamento das relações sociais, as quais, na perspectiva que fundamenta este trabalho, são a essência do processo de formação das capacidades humanas?

A fim de refletir sobre tal questão, recorreremos aos pressupostos de Vigotski e Luria (2007), que explicitam que a relação do homem com o mundo e com outros homens é uma relação mediada, pois o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que se referem à capacidade de imaginar, refletir, pensar, representar, entre outras, ocorrem devido à mediação.

Desse modo, segundo os autores, a relação do homem com o mundo e com o outro não é direta, pois existe, no processo, a intervenção de um elemento intermediário, concebido como sendo instrumentos e/ou signos. Conforme apresentado na figura abaixo, a relação do sujeito com o mundo não é direta, pois entre o estímulo (E) provocado por alguma situação e a resposta (R) emitida pelo sujeito existe um elemento mediador (X), que pode ser um instrumento ou um signo.

Figura 1- Representação da mediação simbólica



Fonte: Vigotski e Luria, 2007.

Para compreender o papel mediador dos instrumentos e dos signos no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vigotski (2000) parte dos princípios marxianos, que se referem ao surgimento do trabalho, categoria ontológica apresentada nos textos de Marx (2013) para evidenciar a necessidade da relação do homem com a natureza, consigo mesmo e com outros homens. É pelo trabalho que o homem, numa relação dialética, a fim de satisfazer suas necessidades, transforma a natureza e transforma a si mesmo. Nesse contexto, o homem se relaciona com outros homens e cria/fabrica os materiais, os meios e os instrumentos para a realização de tal atividade humana. Assim, para autores como Lukács (2013), Marx (2013) pontua uma distinção entre o trabalho realizado pelos animais e pelo homem, sendo o primeiro marcado por ser linear e sem intencionalidade, e o segundo, fundado por uma intenção e um caráter teleológico, o que propicia ao homem a possibilidade de dar um salto qualitativo nos planejamentos e nas finalidades das ações.

[...] o fato de que Marx limite, com exatidão e rigor, a teleologia ao trabalho (à práxis humana), eliminando-a de todos os outros modos do ser, de modo nenhum restringe o seu significado; pelo contrário, ele aumenta, já que é preciso entender que o mais alto grau do ser que conhecemos, o social, se constitui como grau específico, se eleva a partir do grau em que está baseada a

sua existência, o da vida orgânica, e se torna um novo tipo autônomo de ser, somente porque há nele esse operar real do ato teleológico (LUKÁCS, 2013, p. 52).

Lukács (2013) evidencia o caráter intencional da relação entre homem e trabalho, categoria fundante do ser social humano. Nessa atividade de criação, o homem também se autocria, modificando sua forma de ser e agir sobre as coisas e o mundo. A criação e a elaboração de instrumentos são geradoras de novas possibilidades de ação, pois provocam modificações e intervenções na natureza. Além de criar os instrumentos, o homem é capaz de conservar as informações, aperfeiçoá-las e transmiti-las às gerações seguintes, ou seja, trata-se de um processo histórico-cultural.

Com o objetivo de explicar o uso de signos como elementos mediadores, Vigotski (2000) os compara com o uso de instrumentos. Enquanto os instrumentos se caracterizam como elementos externos, concretos, físicos, os signos são considerados “instrumentos psicológicos”: são ferramentas auxiliares nos processos psicológicos, ou seja, voltadas para o interior do sujeito. Historicamente e em diversas situações, o homem tem utilizado signos como instrumentos auxiliares no desempenho de atividades psicológicas, tais como: lembrar, comparar, escolher, relatar, representar e armazenar informações.

Na perspectiva de Luria (2001), Vigotski (2000) e Vigotski e Luria (2007), o desenvolvimento mental não é simplesmente resultado da maturação dos neurônios ou um aspecto espontâneo e natural, pois concorre, para tal, a influência da realidade objetiva, configurada pela história social e pela constante comunicação entre adultos e crianças. Isso quer dizer que, de acordo com a lei genética geral do desenvolvimento cultural, o desenvolvimento das funções ou capacidades tipicamente humanas originam-se “como resultado da progressiva inserção da criança nas práticas sociais do seu meio cultural, onde, graças à mediação do Outro, vai adquirindo sua forma humana” (PINO, 2005, p. 32).

Desde que nascem, as crianças estão em constante interação com os adultos, que atendem suas necessidades biológicas de sobrevivência, cuidado e aconchego e, gradativamente, lhes apresentam o mundo. De maneira ativa, as crianças exploram os objetos e o espaço e incorporam e internalizam os modos de ação e os significados cristalizados historicamente. A princípio,

[...] as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. Inicialmente esses processos só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos. Como disse Vigotski, os processos são intersíquicos, isto é, eles são

partilhados entre pessoas. Os adultos, nesse estágio, são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo. Mas à medida que as crianças crescem, os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam por ser executados dentro das próprias crianças. Isto é, as respostas mediadoras ao mundo transformam-se em um processo intersíquico. É através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica (LURIA, 2001, p. 27).

Reafirmamos que, nessa concepção do desenvolvimento humano como um processo complexo e contraditório, as relações sociais constituem a fonte para que a criança aprenda e se desenvolva. Logo, as transformações qualitativas no comportamento, no pensamento, na linguagem, enfim, em todas as funções que caracterizam a criança como integrante do gênero humano, articulam-se à qualidade dos bens materiais e culturais que são disponibilizados a ela.

Desse modo, compreender como a criança aprende e se desenvolve é imprescindível para analisarmos os aspectos emocionais, afetivos e de apropriação cultural e social, em um contexto permeado por restrições sociais. As crianças são as que mais têm sido afetadas pelo distanciamento social, sobretudo pelo fato de que estão vivenciando apenas os estímulos permitidos no interior do âmbito familiar.

Com base nas premissas da perspectiva teórica apresentada, a criança pequena, em pleno contexto pandêmico, sente os reflexos do atual momento crítico que a sociedade enfrenta. Distante da instituição de ensino, em isolamento dentro de seu próprio lar, a criança interage com seus pares mais próximos e realiza as atividades elaboradas pelos professores com o auxílio de outro indivíduo (irmão/irmã, mãe, pai, tios, avós, amigos), ou até deixa de realizá-las por não ter a colaboração de um adulto que a oriente. Em alguns casos, a situação é bem mais grave, pois, muitas vezes, a criança permanece sozinha em casa durante um longo período do tempo, enquanto os responsáveis por ela trabalham, ou ficam sob os cuidados de terceiros, dentre eles, conhecidos, vizinhos, amigos ou parentes, estando sujeita aos mais variados riscos que tais relações implicam.

A criança, em seu “mundo” domiciliar, permanece privada de uma interação social mais alargada, ausentando-se, assim, de estímulos que possibilitariam a ampliação de sua visão de mundo e, conseqüentemente, de seu desenvolvimento psíquico. Essa situação de reclusão social evidenciou que a atuação da família em ações educativas da criança não é suficiente, já que essa instituição social, assim como as demais, expressa os dilemas e os efeitos negativos da nossa sociedade, como violência, desemprego, pobreza e, na maioria das vezes, também falta de formação de seus membros para orientarem as atividades escolares. Desse modo, a falta de convívio escolar, dentre outros fatores, é um elemento tóxico à vida emocional da criança em

isolamento social. Por esse motivo, a frequência da criança no espaço de ensino torna-se imprescindível, pois ali ela encontra, ou deveria encontrar, um ambiente organizado e diferentes possibilidades de interação com seus pares, ou seja, as condições que propiciam a potencialização da aprendizagem e, por consequência, o seu desenvolvimento.

Cabe, aqui, ressaltar que a interação com o outro, seja ele adulto ou criança, é fator central no processo de apropriação do conhecimento. O homem humaniza-se e elabora sua própria existência graças às diversas formas de atividades e vivências sociais das quais participa (LEONTIEV, 1978). Desse modo, o desenvolvimento da inteligência humana, da personalidade, das emoções, da consciência e do relacionamento com as outras pessoas, acontece por intermédio da atividade infantil, que, por sua vez, está condicionada às condições de vida e aos processos de educação e relação social. Destarte, o desenvolvimento cultural “constitui-se na atividade humana mediada pelas relações e pelas objetivações humanas, social e historicamente produzidas” (SILVA, 2015, p. 77).

Mello e Teixeira (2012) ressaltam que, na infância, a criança desenvolve suas primeiras vivências sociais e estabelece relações com outros indivíduos tanto no contexto familiar quanto fora dele, o que lhe torna possível o contato com a cultura elaborada. É nesse instante que o processo de interação com o grupo se intensifica. A frequência de encontros torna a experiência diferenciada de qualquer outra vivenciada nessa fase inicial, assim, a escola assume *status* de espaço legítimo de socialização de conhecimentos. “Nela, a interação é constante, mesmo quando não mediadas pelo professor se consolidam aprendizagens que não constam nos currículos escolares” (MELLO; TEIXEIRA, 2012, p. 04).

Nesse sentido, a mediação pedagógica do professor que atua com a criança pequena precisa, necessariamente, ser direta e intencional, a fim de que possa auxiliá-la no processo de internalização do conhecimento elaborado, o qual deve ser apresentado, posto que não se manifesta espontaneamente no desenvolvimento da imaginação e da criação infantil. No entendimento de Saito e Barros (2019):

[...] para que esse processo ocorra na vida da criança de forma a possibilitar o acesso ao que de mais elaborado existe na produção humana, é essencial que o professor reconheça sua atividade de ensino como uma atividade produtora de conhecimentos, crenças, valores, hábitos e costumes, possibilitando a apropriação da cultura complexa. Assim, o compromisso do professor da Educação Infantil enquanto mediador desse processo é tornar o ensino intencional, utilizando-se de estratégias e recursos para organizar o seu trabalho de modo a contemplar as especificidades das crianças e a articulação necessária entre o cuidar e o educar. Dessa forma, o professor atuará de maneira profícua e sistematizada e a criança encontrará no espaço da Educação Infantil um local

seguro, acolhedor e possibilitador de aprendizagens (SAITO; BARROS, 2012, p. 119).

Para Leontiev (1978, p. 272), “o ser humano deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. [...] Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de 'educação'”. Nessa direção, o trabalho educativo de apresentação do mundo à criança, por meio de seus sentidos, com o auxílio das objetivações produzidas pela humanidade, deve ser planejado e proposto pelo professor. Isso significa que o adulto que atua junto à criança pequena, em instituições de Educação Infantil, deve, necessariamente, estar consciente de que a sua prática pedagógica é a origem do processo criador, ou seja, que se constitui como um trabalho de formação fundamental do ser humano que o infante irá se tornar (ARCE; BALDAN, 2012).

Nesse contexto, a preocupação com as crianças no vigente cenário educacional, assolado pelos efeitos da pandemia da Covid-19, é colossal. Como garantir a qualidade de ensino e aprendizagem às crianças sem a interação física na presença do outro? Como o professor poderá avaliar o processo de desenvolvimento desses sujeitos? Quantas experiências as nossas crianças estão deixando de viver junto de seus professores e de outras crianças? Como organizar o trabalho pedagógico na Educação Infantil para que seja possível garantir o mínimo de apropriação do conhecimento pelas crianças? Essas são questões que perpassam todas as ações dos atores educacionais que buscam formas para amenizar os efeitos da pandemia, mais especificamente, no isolamento domiciliar e na descontinuidade da frequência das crianças ao espaço educativo, fatores que impactam, diretamente, o percurso de seu desenvolvimento.

Ao tratar da expressiva responsabilidade dos espaços educativos infantis, Martins (2012) pontua que o ensino é a principal atividade do professor e, concomitantemente, eixo articulador de uma prática pedagógica humanizadora, que contempla o educador como protagonista das revoluções no desenvolvimento infantil. Assim, defender o ensino como um aspecto fundante no trabalho da educação da infância requer tratá-lo de modo diferenciado, uma vez que este exige do profissional conhecimentos teóricos coerentes, práticos e concretos para a realização de ações orientadas e focalizadas no aprendizado de novos conhecimentos. Nesse sentido, o papel do professor é imensurável para o avanço das capacidades psíquicas das crianças, pois é responsável por apresentar o mundo humanizado às novas gerações.

A esse respeito, Vygotsky (2010, p.114) sinaliza que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. Dessa forma, o bom ensino se adianta em relação ao que a criança já sabe, atuando sobre o que ainda não está formado, de modo a promover novas aprendizagens e, conseqüentemente, desenvolver, ao máximo, as qualidades humanas. Em outras palavras, o

bom ensino é sempre colaborativo, envolve o fazer autônomo da criança e as diferentes interações humanas, mediado pelo professor.

A intenção do professor pode propiciar o máximo acesso à cultura social e historicamente elaborada, com o objetivo de promover a reprodução das capacidades humanas em cada criança, o que se configura como condição fundamental do processo de ensino e aprendizagem (MELLO, 2007). É preciso considerar que o ensino deve fazer o desenvolvimento avançar, assim, “não há que se esperar desenvolvimento para que se ensine; há que se ensinar para que haja desenvolvimento” (MARTINS, 2012, p. 100).

Diante do exposto e do atual período de instabilidade social, Franco *et al.* (2020, p. 03) sinalizam a necessidade de se “considerar as possibilidades objetivas e subjetivas de alunos, professores, instituições e famílias”. Organizar o trabalho pedagógico, no atual momento, pleiteia que seja garantido a todas as crianças o direito de acesso às elaborações pedagógicas organizadas pelo professor, bem como, aos materiais didáticos e às tecnologias digitais. Todas as atividades planejadas pelos professores precisam ser “cuidadosamente pensadas considerando-se a especificidade da faixa etária/segmento educacional de modo a minimizar a necessidade de auxílio familiar” (FRANCO, *et al.*, 2020, p. 03).

É válido mencionar que não se propõe incumbir à família o papel da educação escolar, dado que a escola se configura como espaço privilegiado de socialização e organização do conhecimento científico, a fim de promover a humanização dos sujeitos enquanto seres humanos sociais, por meio de aprendizagens constantes. Assim, as instituições de Educação Infantil “demandam uma organização político-pedagógica calcada em preceitos científicos sólidos, na base dos quais se evidencia a imensa responsabilidade presente no trabalho dispensado à criança pequena” (MARTINS, 2012, p. 120).

Com base nas questões pontuadas até então, pensar na formação da criança pequena é compreender que o ‘ser homem’ demanda uma educação que promova condições pelas quais “este ser, rico em possibilidades, desenvolve suas capacidades ontológicas essenciais, ou seja, a função básica do processo educativo é a humanização no sentido da consolidação dessas propriedades” (MARTINS, 2004, p. 57).

Nesse contexto, convém sinalizar que, em tempos de pandemia, há a necessidade de um olhar mais vigilante ao processo formativo da criança, pois, ao se considerar a legalidade do ensino remoto para todas as etapas da educação, cabe ao professor a continuidade da organização de um trabalho pedagógico que contemple atividades qualitativas e de caráter desenvolvente, que possibilitem o máximo acesso à cultura elaborada. A criança em isolamento social tem direito a

receber da instituição educativa situações desencadeadoras de aprendizagem, que sejam capazes de incitá-la a se movimentar, raciocinar, brincar, controlar suas vontades, entre outras ações.

Ao professor compete a desafiadora tarefa de conhecer a realidade das crianças para organizar o seu trabalho pedagógico de forma efetiva. De acordo com Hai (2016, p. 102), “quanto menor o acesso das crianças aos bens culturais, maior deverá ser o trabalho do professor para propiciar o mesmo”. Nesse sentido, defendemos que, mesmo de forma remota, o ensino não deve ser suprimido, pelo contrário, é o momento de se repensar a prática educativa com as crianças pequenas, tendo em vista que as atividades escolares devem ser planejadas com a finalidade de proporcionar à criança uma ampla compreensão do mundo em que vive. Nas palavras de Hai (2016),

[...] o processo de escolarização passa a ter um papel fundamental para a vida dessas crianças ao propiciar a elas caminhos, ferramentas e formas para explorar, compreender, apreender, criar, recriar, pensar o mundo. Cria-se uma via de mão dupla aonde (sic) o professor deve ser capaz de trabalhar os conhecimentos científicos em relação com as situações concretas de vida da criança; a criança por sua vez deve ser capaz com a intervenção do professor de pensar cada vez mais sua vida cotidiana a partir dos conceitos contidos no conhecimento científico incorporando-os aos seus conhecimentos pessoais (HAI, 2016, p. 103).

Com base nessa concepção de processo de ensino e aprendizagem e diante das inúmeras adversidades enfrentadas na atual circunstância de colapso universal devido à Covid-19, reitera-se a necessidade de se repensar os encaminhamentos pedagógicos para a educação das crianças inseridas na Educação Infantil, a fim de assegurar o acesso de todas aos materiais produzidos pelos professores no ensino remoto, de maneira que se conceda a cada estudante o acesso aos conteúdos escolares elaborados historicamente. Assim, a integração da escola com a família também se configura como um elemento essencial para a criação de condições para que a criança consiga cumprir suas tarefas em ambiente doméstico.

O Parecer nº 5/2020, homologado pelo CNE, preconiza que haja interações virtuais entre a escola e as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil. De acordo com Ribeiro e Clímaco (2020), essa comunicação deve ocorrer, de modo síncrono ou assíncrono, via *internet* (celular, computador, *tablet*), sempre que possível. O documento ainda “aponta possibilidades de interação e participação das famílias como elemento crucial para o mínimo possível de desenvolvimento de um ensino remoto para esse segmento” (RIBEIRO; CLÍMACO, 2020, p. 100).

As orientações do documento para o trabalho com crianças entre 0 e 3 anos, em ambiente domiciliar, validam-se por meio de atividades estimuladoras, como leitura de livros pelos pais, brincadeiras, jogos e músicas. Para os pais ou responsáveis que não possuem fluência de leitura, aconselha-se que os estabelecimentos de ensino ofereçam a eles uma orientação concreta, “como modelos de leitura em voz alta, em vídeo ou áudio, para engajar as crianças pequenas nas atividades e garantir a qualidade da leitura” (RIBEIRO; CLÍMACO, 2020, p. 100).

Já para as crianças de 4 e 5 anos, o trabalho deve estar direcionado a atividades como: leitura de textos pelos pais ou responsáveis, jogos, brincadeiras, desenhos e músicas infantis. Caso seja possível, algumas atividades podem ser desempenhadas, também, em plataformas digitais. Essas propostas têm como objetivo transformar os momentos cotidianos das crianças em situações de aprendizagem que oportunizem o exercício de suas capacidades psíquicas.

Ao tratar da importância dos espaços escolares na vida das crianças, Ribeiro e Clímaco (2020, p. 98) questionam: “foi preciso uma pandemia para a sociedade começar a pensar o lugar da escola de Educação Infantil? As instituições de Educação Infantil sofreram amplas mudanças no decorrer dos anos: não são mais ambientes preparatórios para o ingresso ao Ensino Fundamental ou espaços de “passatempo” ou de meros cuidados para crianças, mas lugares de vivências, de formação humana, de conhecimento de mundo, de ensino. As interações que acontecem nesse espaço possibilitam à criança estar em meio a um ambiente propício para o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores e para a apropriação de conceitos científicos, aos quais não teria acesso em seu cotidiano.

É fato que o isolamento social evidenciou a necessidade do homem de interagir e se comunicar com o outro, ressaltando que o conhecimento é um processo de produção coletiva e que as realidades objetivas e subjetivas são mediadoras da relação professor-aluno. Por intermédio da interação humana, o mundo real é transformado, ocasionando mudança nos modos de pensar, agir e refletir do homem sobre a realidade social. Em outras palavras, se o outro não existisse, o cérebro não se desenvolveria, e em decorrência disso, não haveria aprendizagem. Por esse motivo, é fundamental que as crianças mantenham contato com outros seres humanos para além de seu convívio familiar, mas, como no atual momento não está sendo possível, isso pode ocorrer, em algumas situações, de forma remota, desde que haja acesso aos diversos meios digitais.

Enquanto o mundo ainda estiver enfrentando os percalços lançados por essa pandemia, os sistemas de ensino devem procurar manter a qualidade do atendimento educacional às crianças pequenas, fornecendo o suporte necessário aos pais e/ou responsáveis, para que todos tenham condições de acesso às atividades pedagógicas, seja de forma impressa ou digital. Tais atividades

devem buscar aproximar as crianças, de modo lúdico e interativo, dos conhecimentos construídos historicamente, colocando-as em movimento de reflexão e de produção de aprendizagens, considerando sempre as especificidades do público da Educação Infantil.

4. CONCLUSÃO

Diante da análise realizada, neste estudo, acerca da Educação Infantil e do desenvolvimento humano no contexto da pandemia, avaliamos que, embora não tenhamos dados que comprovem, efetivamente, os efeitos da pandemia da COVID 19 na saúde emocional das crianças, podemos inferir que, devido às medidas de restrição advindas do isolamento social, as crianças tiveram muitas perdas. Com a suspensão das aulas e a não participação presencial da criança na vida da escola, espaço considerado importante para a promoção do desenvolvimento infantil, por meio de atividades possibilitadas no processo de interação social, muito se perdeu em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento.

No entanto, conforme observação e conhecimento dos espaços escolares e das instituições, o Conselho Nacional da Educação (CNE), por meio do Parecer nº 5/2020, aprovou a reorganização do Calendário Escolar e a possibilidade de se computar as atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19, incluindo a Educação Infantil. Vale salientar que os manifestos expressos pelo MIEIB, pela ANPED e pela Carta Aberta da Rede Nacional da Primeira Infância reforçaram o direito de todas as crianças a uma educação pública, laica e de qualidade.

Para que isso se efetive, enfatizamos as interações sociais como aspecto essencial para a socialização dos conteúdos que favorecem o desenvolvimento de comportamentos e condutas sociais por meio de atividades humanas, uma vez que consideramos que o desenvolvimento envolve, primeiramente, as aprendizagens e, portanto, o contato com o outro, a fim de que o indivíduo vivencie experiências que possam auxiliá-lo na qualificação de suas funções psíquicas superiores, por meio de mediações intencionais, e estas deverão ser asseguradas pelo espaço escolar com os sujeitos ativos, agindo constantemente nesse processo mediativo. Cumpre destacar que a análise realizada evidenciou o papel essencial da escola no processo de formação humana da criança, ou seja, como formadora de subjetividades desde a mais tenra idade, contudo, é preciso destacar que, nesse momento de isolamento social, a criança está privada de viver esse intercâmbio social em um ambiente de ações sistematizadas, institucionais e potencializadoras de aprendizagem e de desenvolvimento. No entanto, não podemos deixar de enfatizar a importância

da família no oferecimento de conhecimentos prévios que servirão de pontos de partida para a complexificação desses conhecimentos, com o trabalho educativo desenvolvido pela escola.

Com o advento da pandemia, avaliamos que é preciso sim se proteger dos males do contágio, mas, especificamente, no caso da criança, o isolamento social e o conseqüente desligamento da escola trouxeram e continuam trazendo muitos efeitos que podem influenciar negativamente a aprendizagem e o desenvolvimento, além de facilitar vivências de violência moral e física na família, o uso excessivo de tecnologias, falta na organização do tempo e do espaço, dentre outras conseqüências.

Por viverem em um ambiente com dificuldades, algumas crianças poderão ter prejuízos no campo psicológico, social, cultural e educacional. Assim, é preciso que governo, instituições, profissionais da educação e diferentes setores sociais pensem o momento pandêmico presente e ações cabíveis e seguras no espaço da Educação Infantil, no sentido de assegurar uma educação de qualidade, resguardando os direitos da criança em sua integralidade.

REFERÊNCIAS

ANPED. **Educação a distância na Educação Infantil, não!** 2020. Disponível em https://anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_anped_ead_educacao_infantil_abril_2020.pdf. Acesso em 05 abril 2021.

ARCE, A; BALDAN, M. A criança menor de três anos produz cultura? Criação e reprodução em debate na apropriação da cultura por crianças pequenas. In: ARCE, A; MARTINS, L.M. **Ensinando aos pequenos de 0 a 3 anos**. 2ed. Campinas: Alínea, 2012.p.187-203.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 59 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em 16 mar 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015_2018/2017/decreto/d9057.htm Acesso em 20 de março de 2021.

BRASIL. **Medida Provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591> Acesso em 20 de março de 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**, aprovado em 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192> Acesso em 08 mar 2021.

FRANCO, A. et al. **Ponderações sobre o ensino escolar em tempos de quarentena**: carta às professoras e professores brasileiros. Disponível em <<http://cev.org.br/biblioteca/ponderacoessobreoensinoescolaremtemposdequarentena-cartaasprofessoraseprofessores-brasileiros/>>. Acesso em 03 ago 2020.

HAI, A. A. Como pensar e organizar o trabalho pedagógico na educação infantil? Contribuição da teoria histórico-cultural. In: PAGNONCELLI, C; MALANCHEN, J. **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares**: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Ed. Horizonte Universitário, 1978.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II** (N. Schneider, I. Tonet, R. V. Fortes, Trad.s). São Paulo: Boitempo, 2013.

LURIA, A. Vigotskii. In: VIGOTSKI, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001. p. 21-37.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A; MARTINS, L. (orgs). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2ed. Campinas: Alínea, 2012.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. São Paulo: Autores Associados, 2004, p. 53-73.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política (v.1)** (R. Enderle, Trad.). São Paulo: Boitempo, 2013.

MELLO, E. de F. F. de; TEIXEIRA, A. C. A interação social descrita por Vigotski e a sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias em rede. In: IX Anped Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. **Anais do IX Anped Sul**, Caxias do Sul: UCS, 2012, p. 01-15.

MELLO, S. A. As práticas educativas e as conquistas de desenvolvimento das crianças pequenas. In: RODRIGUES, E; ROSIN, S. M. **Infância e Práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2007, p.11-22.

MIEIB. **Carta aberta do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil sobre a proposta da MP 934/2020 – educação domiciliar**. 2020. Disponível em <https://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2020/04/10.04.2020-CARTA-ABERTA-DO->

MIEIB Posicionamento-contr%0C3%A1rio-%0C3%A0-educa%0C3%A7%0C3%A3o-domiciliar_vers%0C3%A3o-final-4-1.pdf. Acesso em 05 abril 2021.

PARANÁ. **Deliberação N° 01 de 31 de março de 2020**. Instituição de 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 e outras providências. 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 20 de março de 2021

PARANÁ. **Deliberação N° 02 de 25 de maio de 2020**. Alteração do artigo 2.º da Deliberação CEE/CP n.º 01/2020 para permitir que o regime especial instituído por essa norma possa ser exercido pelas instituições de ensino que ofertam a Educação Infantil. Disponível em:

http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2020/deliberacao_02_20.pdf Acesso em: 20 de março de 2021

PINO, A. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA. **A Carta Aberta da Rede Nacional da Primeira Infância**. 2020. Disponível em <http://primeirainfancia.org.br/carta-aberta-da-rede-nacional-primeira-infancia-dirigida-ao-presidente-do-conselho-nacional-de-educacao-2/>. Acesso 05 abril 2021.

RIBEIRO, M. de P.; CLÍMACO, F.C. Impactos da pandemia na educação infantil: a pandemia acelerou a necessidade de se problematizar a questão digital na educação infantil? **Pedagogia em Ação**. v. 13, n. 1, 2020.

SAITO, H. T. I.; BARROS, M. S. F. A prática pedagógica na Educação Infantil: contribuições da teoria histórico-cultural para pensar elementos essenciais à aprendizagem e ao desenvolvimento

da criança. In: MAGALHÃES, C.; EIDT, N. M. (orgs.) **Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil**. Curitiba: CRV, 2019, p. 109-121.

SILVA, I. G. Vigotski, Defectologia e Processo Educativo. **Revista Pleiade**, v. 9, n. 17, p. 77-82, 2015.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. SP: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, L.; LURIA, A. R. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

VIGOTSKII, L. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010.