



A "GANGORRA" DAS ORIENTAÇÕES OFICIAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO PERÍODO PANDÊMICO NO BRASIL

The "seesaw" of the official orientations for children education in the pandemic period in Brazil

Cristiane dos Santos **FARIAS**
Departamento de Educação
Universidade Estadual de Londrina
Londrina, PR, Brasil
crisfarias@uel.br
<https://orcid.org/0000-0001-6720-5033> 

Cassiana **MAGALHÃES**
Departamento de Educação
Universidade Estadual de Londrina
Londrina, PR, Brasil
cassiana@uel.br
<https://orcid.org/0000-0002-6609-691X> 

Giovana Monteiro **XAVIER**
Curso de Pedagogia
Universidade Estadual de Londrina-PR
Londrina, PR, Brasil
giovana.xavier@uel.br
<https://orcid.org/0000-0001-8279-4665> 

Mais informações da obra no final do artigo 

RESUMO

A condução das Políticas Educacionais no Brasil durante a Pandemia da Covid-19, voltada para a Educação Infantil, é o objeto de estudo desta pesquisa. Diante das tardias orientações do Governo Federal, os entes estaduais e municipais tiveram a incumbência de tomar as medidas necessárias para atendimento das crianças no enfrentamento de desafios inéditos, tendo diferentes estratégias de atuação para manter a instituição ativa junto à comunidade. Buscamos elencar as principais orientações documentais do Conselho Nacional de Educação e do Ministério da Educação e Cultura, com olhar para o direito de brincar da criança. A problematização que buscamos desvelar foi: Quais as possibilidades de as orientações do Governo Federal no período pandêmico assegurar a brincadeira no contexto da Educação Infantil? O objetivo da pesquisa foi verificar o desenrolar dos documentos na organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil, estreitando o olhar para a brincadeira. A metodologia foi de caráter qualitativo, por meio de fontes bibliográficas e documentais. Os resultados revelaram retrocesso no movimento da "gangorra", em especial quanto aos direitos conquistados em relação às brincadeiras. Fato que se justifica pela ausência de orientações e atenção ao tema nos documentos oficiais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Orientações oficiais na pandemia. Brincadeira.

ABSTRACT

The conduction of the Educational Politics in Brazil during the Covid-19 Pandemic, regarding to children education is the study object of this survey. Due to the late orientations of the Federal Government, the state and municipal entities had the incumbency to take the needed measures for the attendance of children in confront of unprecedented challenges, them having different strategies to keep the school active with the community. We seek to list the main documental orientations of the National Education Council and the Ministry of Education and Culture, with a refined look for the children's right to play. The problematic we are looking for to unveil, was: What are the possibilities for the Federal Government's guidelines in the pandemic period provide the play in the context of Children Education? The goal of this survey was to verify the progression of the documents in teaching practice organization of Children Education, narrowing the point of view for the fun. The methodology was characterized in qualitative nature, using bibliographic and documentary sources. The results reveled a setback in the "seesaw" movement, especially, regarding the rights gained in relation to games. This fact is justified by the lack of guidelines and attention to the theme in official documents. **KEYWORDS:** Children Education. Official orientations in the pandemic. Game.

INTRODUÇÃO

No ano de 2020, o mundo foi surpreendido com a pandemia do Coronavírus. O surto foi declarado como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional em janeiro de 2020 (BRASIL, 2020a), e uma das orientações dadas pela OMS (Organização Mundial da Saúde), foi o isolamento e o distanciamento social para evitar e reduzir o número de pessoas contaminadas pelo vírus Sars-Cov 2, devido ao alto poder de transmissão entre humanos que ocorre de maneira sintomática ou assintomática. Houve milhares de mortes no planeta.

Com isso, toda a sociedade foi fortemente impactada e, no que tange a instituição educativa, foram necessárias medidas sem precedentes para a adequação do distanciamento social ocorrido a partir de março de 2020. Na etapa da Educação Infantil, o desafio foi enorme, devido à especificidade do trabalho com crianças pequenas, que tem como eixo de atuação as Interações e a Brincadeira (BRASIL, 2010), atividades estas prejudicadas no contexto.

O desdobramento das orientações advindas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) foram lentas e confusas, gerando muita insegurança por parte das redes de ensino, que se viram sozinhas para tomar providências imediatas, na ausência de orientações normativas para funcionamento da Educação Infantil a nível nacional. Nesta etapa, o atendimento remoto emergencial ou a distância não estavam previstos na legislação brasileira, por serem totalmente fora do contexto da Educação Infantil. Diante da emergência exigida pela pandemia, ficou evidente o descompasso nos encaminhamentos da política educacional brasileira.

Com as ofertas das atividades não presenciais em curso, muitas inquietações surgiram, o que gerou o questionamento: Quais as possibilidades de as orientações do Governo Federal no período pandêmico assegurarem a brincadeira no contexto da Educação Infantil?

Essa questão surgiu especialmente para analisarmos o movimento da “gangorra” que tarda a subir na efetivação dos documentos oficiais já proclamados como direito das crianças assegurados nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), especialmente a garantia dos eixos norteadores: Interações e Brincadeira.

Com intuito de responder ao questionamento, delineamos como objetivos:

1-Analisar e denunciar as consequências da (des)condução do MEC e do CNE para a Educação Infantil voltadas às atividades pedagógicas não presenciais ou remotas,

com foco na brincadeira. 2-Enfatizar a importância da conquista da brincadeira enquanto direito para as crianças da Educação Infantil. 3-Discutir a relação instituição educativa/famílias no período pandêmico.

A metodologia ancorou-se na abordagem qualitativa, buscando desvelar a compreensão de um fenômeno em suas múltiplas determinações, por interpretações subjetivas, no entanto sem perder de vista a objetividade histórica e social, por meio da análise e interpretação da realidade relativa (em relação) de um dado fenômeno (GAMBOA, 2003; GUNTHER, 2006).

O recorte temporal é de março de 2020 até agosto de 2021. Reconhecemos que a investigação não é neutra, tampouco imparcial frente ao objeto de investigação, revela subjetividades inerentes qualitativas que não comportam medidas em si mesmas, mas análises humanísticas metodológicas, em que o pesquisador, que utiliza o enfoque qualitativo, pode contar com uma liberdade teórico-metodológica para desenvolver seus trabalhos. Nesse sentido, “[...] os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 133).

Para tanto, utilizamos referências bibliográficas de pesquisadores, tais como (MAGALHÃES, LAZARETTI E PASQUALINI, 2021); (SAVIANI, 2013); e ainda a análise documental das orientações de cunho nacional voltada para a Educação Infantil (BRASIL, 1996; 2010; 2020a; 2020b; 2020c; 2020d). O esforço metodológico buscou o caminho da materialidade e da historicidade, na compreensão de que a Educação está a serviço da potencialização do desenvolvimento das máximas capacidades humanas.

A seleção dos documentos oficiais baseou-se na ordem de alcance e implicações no cenário das políticas educacionais para a Educação Infantil, compreendendo as esferas federais na condução dos encaminhamentos frente à pandemia.

Partindo do índice de documentos e do referencial teórico, analisamos as orientações focando na “brincadeira”, visto que se trata de eixo norteador da Educação Infantil (BRASIL, 2009) nas atividades pedagógicas não presenciais nesse momento. Essa escolha foi pensada na intenção de responder aos objetivos da pesquisa, com especial atenção para a garantia dos direitos já conquistados por meio dos documentos oficiais, e a preocupação com possíveis retrocessos no período pandêmico.

A relação instituição educativa/famílias é colocada em xeque no sentido de compreender como esta relação ocorreu, com objetivo de analisar o fortalecimento do vínculo afetivo e sua relação com as exigências burocráticas e curriculares do cronograma letivo.

Ao vislumbrar a possibilidade de retrocesso no direito de brincar das crianças neste período pandêmico, passamos ao levantamento de índice dos documentos para a Educação Infantil de origem nacional, que direcionam a responsabilidade para estados e municípios na condução da pandemia, sendo os municípios responsáveis por quase a totalidade do atendimento da Educação Infantil no Brasil.

AS (DES)CONDUÇÕES POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO PERÍODO PANDÊMICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A pandemia em curso exigiu medidas rápidas para que o distanciamento social acontecesse. As instituições de Educação Infantil, tão acostumadas ao ritmo frenético das crianças e a presença da comunidade educativa em seu interior, necessitou adotar novas formas de atendimento/comunicação com as famílias e crianças para que a instituição continuasse a atender.

A pandemia não diluiu apenas o espaço físico, materiais, ou mesmo, as relações entre professores, crianças e famílias, pois, no caminho, muitos perderam a vida. Diante da necessidade de atender as crianças e fazer valer seus direitos, sobretudo o de brincar, muitas instituições se viram sozinhas e desorientadas para as tomadas de medidas.

No âmbito federal, no Parecer 05/20 do CNE (BRASIL, 2020a), é solicitada a flexibilização das 800 horas de carga horária mínima, porém o documento justifica não ser competência do CNE essa deliberação, por entender que deve respeitar a autonomia dos entes federados e dos sistemas de ensino.

Menciona ainda que a LDB (BRASIL, 1996) dispõe, em seu art. 23, a adequação do calendário institucional de acordo com a necessidade ocasionada por mudanças climáticas e econômicas, porém, as horas letivas precisam ser mantidas. Outra delimitação trata da frequência mínima contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) para reorganização dos calendários letivos: 60% de presença, e 40% comportando o período de distanciamento, passíveis da ausência da criança.

Por conseguinte, o documento relata a preocupação em minimizar os efeitos do não atendimento presencial, sugerindo que as mesmas desenvolvam materiais de orientação para as famílias com atividades educativas de caráter “eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo” a serem feitas em casa neste período pandêmico

"[...] evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais (BRASIL, 2020a, p. 9).

Indica aproximação das professoras¹ com as famílias para estreitar vínculos, mesmo que de forma remota, e reconhece a importância da intervenção educativa e interação social para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças pequenas. Sobre a brincadeira, o documento indica,

As atividades, jogos, brincadeiras, conversas e histórias propostos devem ter sempre a intencionalidade de estimular novas aprendizagens. Neste sentido, as soluções propostas pelas escolas e redes de ensino devem considerar que as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem brincando prioritariamente (BRASIL, 2020a, p. 10).

Dada às orientações destas atividades "embora informais" e de teor educativo, sugere-se que as instituições educativas devam se incumbir de elaborar orientações/sugestões às famílias a serem enviadas pela *internet* de forma síncrona ou assíncrona. Ao se referir às atividades como "informais", o Parecer deixa explícito que não se trata de uma orientação curricular, e sim, de cunho educativo. Ressalta que a realização das atividades pedagógicas não presenciais,

[...] não se caracteriza pela mera substituição das aulas presenciais e sim pelo uso de práticas pedagógicas mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC, currículos e propostas pedagógicas passíveis de serem alcançados através destas práticas (BRASIL, 2020a).

Nesta perspectiva, o currículo é enfatizado como algo passível de execução, referenciando a BNCC (BRASIL, 2017), quanto aos objetivos de aprendizagem e habilidades que poderiam ser trabalhados com o ensino remoto. Discordamos de tal indicativo, pois concebemos que o trabalho pedagógico incide na mediação docente/criança, e, devido à forma como foi proposta, compromete o fim ao qual se destina. Compreendemos da mesma forma que Tenreiro (2019, p. 19):

Considerando a singularidade da criança, percebemos que cada uma reage conforme o estímulo que recebe. Por isso, é fundamental proporcionar inúmeros estímulos que possibilitem à criança ver, ouvir, interagir, cheirar, perceber, relacionar. Oportunizando esses aspectos, teremos a criança como foco do nosso trabalho. Por isso, os espaços a serem propostos necessitam de desafios, que

¹ Optamos por utilizar a palavra no feminino pelo fato de a maioria das profissionais da Educação Infantil serem do sexo feminino.

instiguem a curiosidade, a vontade de conhecer, de fazer e criar.

As condições discriminadas no excerto são vinculadas às instituições, em espaços formais de educação. Outra indicação para as atividades não presenciais foi o envio de material impresso organizado pela instituição. Nas orientações para as famílias, tanto para atividades remotas quanto para impressas, extraímos do Parecer 05/20, às seguintes indicações,

Das crianças das creches (0 a 3 anos) devem indicar atividades de estímulo às crianças, leitura de textos pelos pais, brincadeiras, jogos, músicas infantis. [...] Já para as crianças da pré-escola (4 e 5 anos), as orientações devem indicar, da mesma forma, atividades de estímulo às crianças, leitura de textos pelos pais ou responsáveis, desenho, brincadeiras, jogos, músicas infantis e algumas atividades em meios digitais quando for possível. A ênfase deve ser em proporcionar brincadeiras, conversas, jogos, desenhos, entre outras para os pais ou responsáveis desenvolverem com as crianças. As escolas e redes podem também orientar as famílias a estimular e criar condições para que as crianças sejam envolvidas nas atividades rotineiras, transformando os momentos cotidianos em espaços de interação e aprendizagem. Além de fortalecer o vínculo, este tempo em que as crianças estão em casa pode potencializar dimensões do desenvolvimento infantil e trazer ganhos cognitivos, afetivos e de sociabilidade (BRASIL, 2020a, p. 10).

Ao analisar essas orientações do documento sobre a brincadeira, entendemos que as crianças estão se desenvolvendo também no ambiente doméstico, no entanto, não cabe atribuir às famílias a responsabilidade da educação sistematizada, visto que esse é o papel da instituição educativa.

O brincar, para a criança, tanto como atividade livre quanto direcionada, é um “espaço de socialização, de domínio da relação com o outro, de apropriação da cultura, de exercício de decisão e da invenção” (BROUGÈRE, 2006, p. 103).

Concordamos com Faria e Salles (2007, p. 35) que a brincadeira, quando associada à instituição educativa, ganha um novo patamar de alcance, “[...] a interação com os sujeitos à sua volta possibilita às crianças a construção de sua identidade, de sua subjetividade, de seu sentimento de pertencimento social, de sua autoestima, de sua autoconfiança, de sua capacidade de respeitar o outro e de atuar cooperativamente”.

Preocupa-nos sobremaneira se às crianças, neste período de distanciamento social, estão tendo direito às brincadeiras, pois, a infância é um período único e curto, é justamente quando a formação da identidade se constitui e o convívio com as pessoas, com o meio e com a cultura em seus diversos elementos se constrói na interação com

os pares e na ludicidade da relação que favorece seu desenvolvimento por meio das brincadeiras.

O Parecer 05/20 (BRASIL, 2020a) aponta ainda que a LDB (BRASIL, 1996), no inciso I do Art. 31, dispõe sobre a Avaliação na Educação Infantil, que deve ocorrer sem fins de promoção para o Ensino Fundamental, e sim, para acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças. Temos, em consonância a estes documentos, o Art.10 das DCNEI (2009), reiterando os procedimentos para acompanhamento pedagógico, para avaliação do desenvolvimento das crianças, do trabalho educativo e pedagógico. O artigo delibera sobre as formas de realizar a avaliação junto às crianças, somado a isso, decreta também a respeito dos múltiplos registros a serem realizados por adultos e crianças do processo educativo, dado a continuidade na transição vivida pela criança nos espaços e, no inciso V, “a não retenção das crianças na Educação Infantil” (BRASIL, 2009).

Cabe ressaltar que a avaliação na Educação Infantil tem sido tema de pesquisas em diversos países, a denominada “Avaliação de Contexto”² trata da Avaliação “da” e “na” instituição de Educação Infantil, como problematiza Moro (2017, p. 51):

A avaliação da Educação Infantil em toda sua amplitude – no âmbito da política, de sistemas ou de programas, no âmbito institucional ou no âmbito da aprendizagem e desenvolvimento das crianças – é uma ação política, envolve valores e interesses; implica decisões e escolhas. Por isso, não se constitui em um processo exclusivamente técnico.

Em consonância com a defesa de Moro (2017), enfatizamos que, no período pandêmico, o viés de acompanhamento da avaliação da criança ficou inviabilizado, mesmo com a devolutiva das famílias, este material foi coletado como produto final, se perdendo aos olhos das professoras o processo de feitura. Em termos legais, participando ou não, devolvendo as atividades ou não, essa criança terá sua progressão garantida nos termos da Lei (BRASIL, 1996). Ressaltamos que o olhar docente não alcança seu processo de desenvolvimento, tampouco tem condições de refletir sobre a

² A avaliação de contexto também se coloca potencialmente como estratégia para se conhecer a qualidade da Educação Infantil ofertada; em referência à averiguação das condições dessa oferta, podendo abarcar diferentes aspectos atinentes ao trabalho das unidades educacionais. O conjunto de aspectos considerado nas dimensões pedagógica, administrativa e política pode ser relativo: - aos próprios estabelecimentos – qualidade do espaço físico, do ambiente relacional e social, das experiências educativas propostas, da organização do trabalho entre educadores, das relações com as famílias, das atividades profissionais, entre outros, ou; – àqueles que são externos à instituição e articulados ao trabalho por esta realizado – relações com a rede mantenedora, com as famílias e com a comunidade (outras instituições educativas e de pesquisa, de saúde, conselhos de direitos e tutelares), quadro de pessoal (contratação, formação continuada, hora permanência ou hora-atividade, substituição, carreira e remuneração, pessoal de apoio). Todos interferem no tipo de experiência formativa que uma instituição oferece às crianças e seus familiares e justamente por isso é imprescindível acompanhar, verificar como tais aspectos se concretizam no cotidiano educativo (MORO, 2017, p. 49).

aprendizagem das crianças e, no âmbito da Avaliação de Contexto, essa tarefa fica ainda mais impossibilitada.

A Medida Provisória (MP) n.º 934 de 1 abril de 2020 (BRASIL, 2020b) dispensou os 200 dias letivos, porém manteve as 800 horas de obrigatoriedade de oferta de ensino, alterando o art. 31 da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996). Com isso, muitas instituições de Educação Infantil iniciaram o atendimento não presencial ou remoto, sem, contudo, ter a garantia de que teriam validados seus esforços, pois tais ofertas não constam em nenhum documento oficial até então, nem mesmo em emergência, cabendo aos estados e municípios a tomada de decisão sobre a forma de validar as atividades. Corroboramos com Saviani (2013), no intento de que

A melhor forma de fortalecer as instâncias locais não é, necessariamente, conferir-lhes autonomia, deixando-as, de certo modo, à própria sorte. Na verdade, a melhor maneira de respeitar a diversidade dos diferentes locais e regiões é articulá-los no todo, e não isolá-los. Isso porque o isolamento tende a fazer degenerar a diversidade em desigualdade, cristalizando-a pela manutenção das deficiências locais. Inversamente, articuladas no sistema, enseja-se a possibilidade de fazer reverter as deficiências, o que resultará no fortalecimento das diversidades em benefício de todo o sistema (SAVIANI, 2013, p. 757).

Somente com a promulgação da Lei n.º 14.040 de 18 de agosto (BRASIL, 2020c), a questão da observância da obrigatoriedade das 800 horas de atendimento na Educação Infantil deixa de ser uma exigência legal, sendo autorizado seu descumprimento em caráter excepcional.

Sobre as atividades pedagógicas não presenciais, a mesma lei (BRASIL, 2020c) indica no Art. 2 - Inciso 4º, "I - na educação infantil, de acordo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dessa etapa da educação básica e com as orientações pediátricas pertinentes quanto ao uso de tecnologias da informação e comunicação;" orienta os Municípios que optaram por manter integrada a Rede Municipal ao Conselho Estadual de Educação a observarem as normas do mesmo.

Uma prerrogativa de extrema importância para os atendimentos remotos se encontra no inciso 5º: "Os sistemas de ensino que optarem por adotar atividades pedagógicas não presenciais como parte do cumprimento da carga horária anual deverão assegurar em suas normas que os alunos e os professores tenham acesso aos meios necessários para a realização dessas atividades" (BRASIL, 2020c).

O fato é que esta determinação está longe de ser realidade, estados e municípios não conseguem atender ao enunciado, gerando uma situação de desigualdade de oferta de acesso, ao deixar milhares de brasileirinhos à margem do atendimento.

A Resolução CNE/CP n.º 2, de 10 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020d), institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020c, edifica as normas educacionais no período da pandemia a serem adotadas pelos Sistemas de Ensino. Para a Educação Infantil, as orientações estão expostas do art. 16 ao art. 20, neles encontramos a continuidade da dispensa de cumprimento de dias e horas contidos na LDB (BRASIL, 1996).

Permanece, na CNE/CP n.º 2, a orientação quanto às atividades não presenciais na Educação Infantil, conforme a Lei n.º 14.040/2020, dado que a instituição faça uma mediação junto às famílias e responsáveis, subsidiando sugestões a eles para andamento das atividades em seus lares, preservando o vínculo afetivo, no Art.17, inciso 1º, “a partir de intensa interação entre o cuidar e o educar”.

O direcionamento deve priorizar “as atividades de estímulo cognitivo e socioemocional e experiências lúdicas com espaço para brincadeiras e estimulação de habilidades específicas propostas nos campos de experiência pela BNCC” (BRASIL, 2020d), e, ainda, sobre materiais orientadores da Covid-19 para prevenção e hábitos da manutenção da saúde.

No Art. 17, Inciso 4º, é reiterado e assegurado que crianças e professoras “[...] tenham acesso aos meios necessários para realização das atividades não presenciais, considerando as habilidades específicas das crianças para a utilização das tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2020d). Frente a isso, reiteramos a denúncia de Saviani (2013) de que o direito proclamado na legislação não se torna concreto no direito real diante dos fatos que se apresentam da desigualdade social que engendra a desigualdade educacional.

O DIREITO DE BRINCAR NA FRAGILIDADE DO CONTEXTO PANDÊMICO

A Educação Infantil, que se constitui como a primeira etapa da Educação Básica no Brasil, tem reconhecimentos de que os primeiros anos na vida das crianças são assinalados como um período fundamental para sua construção pessoal e social. O retrato dessas conquistas constitucionais da criança pequena é resultado de muita luta, devido à união de várias frentes, por ações como: greves, reivindicações, estudos, congressos. Neste contexto, tanto as mães trabalhadoras e militantes profissionais da educação como alguns políticos estiveram engajados em torno desta causa para que a criança pudesse receber educação complementar familiar por profissionais da área da educação.

A concepção da superação da marca inicial da Educação Infantil enquanto “creche assistencialista” é um processo inacabado, ainda agora, no século XXI. No entanto, já houve importantes avanços e, com isso, a brincadeira representa um desses direitos conquistados, pois, nesses vieses, a infância se constitui como um tempo que não é tarde demais, e sim: tempo - presente - revolucionário.

As implicações das brincadeiras na Educação Infantil são reveladas por Vigotski (2008, p. 35). O autor afirma que,

[...] a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente na criança. Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum.

Para a criança, brincar é parte integrante da vida social, experienciado em um processo interpretativo com uma realidade circundante complexa, quando corpo e mente conjugam ações carregadas de significados sociais, pessoais e de produção cultural. Conhecer o mundo, para a criança, denota questões de afeto, de prazer e desprazer, da arte em suas diversas manifestações, das linguagens literárias e matemáticas (KUHLMANN JR, 1998).

Neste sentido, o ato de brincar é uma atividade social revolucionária, que precisa de mediação, uma vez que seu conteúdo é a própria percepção que a criança tem do mundo. Neste exercício dialético, a criança apropria-se do mundo concreto da natureza das coisas e da natureza humana, na interação com o ambiente, carregado de instrumentos/ferramentas criados no percurso histórico humano, para então, tecer novas significações que se efetivam na criação da cultura infantil.

Esta mesma criança está presente na instituição que, por sua vez, remonta a uma realidade histórica suscetível a transformações. Conforme anuncia Saviani (2013), as contradições geradas pelos conflitos sociais de interesses antagônicos na ordem do capital são sistematizadas nas políticas educacionais, que se apresentam em dois níveis: o proclamado e o real,

Contudo, como sabemos, importa distinguir entre a proclamação de direitos e a sua efetivação. A cada direito corresponde um dever. Se a educação é proclamada como um direito e reconhecido como tal pelo poder público, cabe a esse poder a responsabilidade de prover os meios para que o referido direito se efetive. Eis porque se impôs o entendimento de que a educação é direito do cidadão e dever do Estado (SAVIANI, 2013, p. 745).

Destaca-se, no nível proclamado, as DCNEIs, sendo o currículo “[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico”. O documento defende que “essas práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças e afetam a construção das identidades das crianças” (BRASIL, 2009, p. 6).

A ênfase entre o desenvolvimento infantil e a brincadeira tem nesse excerto uma importante prerrogativa,

A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

Nesse contexto, a Educação Infantil é considerada um espaço propício para o desenvolvimento das brincadeiras. Entretanto, no período da pandemia foi possível evidenciar:

[...] a análise crítica das práticas pedagógicas revela, majoritariamente, retrocessos em relação às escolhas feitas neste período de excepcionalidade, centrando-se em tarefas padronizadas e focalizadas na exposição da criança a letras, números e desprovidas de sentido quando dirigidas, especialmente, à faixa etária de 4 a 5 anos. No tocante à faixa etária de 0 a 3 anos, observamos uma ausência de orientações e propostas, indicando a invisibilidade de bebês e crianças pequenas (MAGALHÃES, LAZARETTI E PASQUALINI, 2021, p. 114).

Os dados revelam retrocessos quanto aos direitos já conquistados, em especial revelam a compreensão do que é importante para a criança em cada período da vida. A preocupação durante a pandemia, consistiu muitas vezes no produto que deveria ser entregue à instituição e não no processo de educação e cuidado das crianças.

CRECHE/FAMÍLIAS: Fortalecimento de vínculos afetivos x cumprimento de atividades para fins burocráticos

Sobre a brincadeira como um direito da criança, a resolução estabelece que deve ser assegurado pelos gestores da instituição uma comunicação entre instituições educativas/famílias no intuito de fortalecer vínculos e sugerir atividades, considerando a brincadeira como o modo que as crianças aprendem. Esta comunicação deve mobilizar comportamentos de autocuidado e prevenção da Covid-19,

Art. 19: I – oferecer suporte pedagógico às famílias, cujas crianças necessitem ficar em casa, com orientações sobre rotinas e atividades relacionadas aos objetivos de aprendizagem de sua fase de desenvolvimento, como explorar o ambiente doméstico, identificando elementos relacionados a cores, formas, tamanhos, quantidades específicas, bem como atividades que desenvolvam suas habilidades motoras e lúdicas; e desenvolvam suas habilidades motoras e lúdicas (BRASIL, 2020d).

Nessa direção, evidencia-se a importância da relação com as famílias, no sentido do fortalecimento do vínculo, ao compreendê-la como instituição social capaz de contribuir efetivamente com o trabalho desenvolvido na instituição.

Porém, quando se trata de efetivar essa parceria no atendimento não presencial, salta aos olhos uma ineficiência do Estado em dar respostas plausíveis às dificuldades apresentadas, sobretudo na dimensão do financiamento, que implica diretamente nas condições básicas, mínimas para o acesso remoto, envolvendo a falta de infraestrutura tecnológica e instrucional.

No documento “Um país sufocado - Balanço do Orçamento Geral da União, 2020”, organizado pelo Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC), é divulgado que o governo deixou de gastar R\$80,7 bilhões do orçamento destinado à contenção da pandemia nos diversos ministérios.

A crise instalada pela pandemia de Covid-19 não provocou tal fato, apenas o agravou, ampliando desigualdades entre os que possuem e os que não possuem acesso aos insumos necessários para receberem educação remota, aumentando ainda mais a distância entre ricos e pobres e comprometendo toda uma geração. Note-se que não estamos sequer falando em educação de qualidade, mas acesso ao mínimo necessário (INESC, 2021, p. 34).

O agravante na comunicação entre instituição educativa/famílias abarca questões pedagógicas inadequadas para esta etapa educativa, como são as atividades impressas e estereotipadas, bem como questões de desigualdade social. Considerando a diversidade das famílias, as condições de vida e educação, entendemos o alargamento das dificuldades, quando, em muitos casos, mães e responsáveis não tiveram condições sequer de compreensão das atividades, seja pelo analfabetismo, analfabetismo funcional; falta de tempo para se dedicar na feitura junto às crianças enquanto escreva, ou outros tantos fatores que poderíamos apregoar. O fato é que tal situação revela que não cabe às famílias assumir tal responsabilidade, que esta função é da instituição.

A linha da relação instituições educativas/famílias prossegue tênue na busca pelo diálogo com o trabalho educativo com as crianças pequenas. Essas relações são marcadas por um esforço enorme por parte dos profissionais em acessar às famílias com as “tarefinhas”, porém “em vez de sobrecarregar as crianças com atividades sem sentido para elas, as quais respondem mais aos anseios adultos, por que não as ouvir?

Por que não dispor de um tempo de observação do que fazem? Por que não buscar outras linguagens para estabelecer diálogos afetivos e acolhedores com elas?” (COUTINHO e COCO, 2020, p. 6).

Ao direcionar as atividades institucionais para serem realizadas no espaço doméstico (ensino remoto) a ação fere diversos princípios presentes no art. 5º das DNCEI, já que não há regulamentação no Brasil para essa tipologia ou modalidade de ensino na Educação Infantil,

Artigo 5º: A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009, p. 1).

O ensino remoto emergencial se tornou rapidamente um nicho mercadológico, empresas e fornecedores se aproveitaram da fragilidade dos sistemas educacionais, bem como dos interesses que permeiam esse setor, para vender plataformas, serviços, palestras, cursos, enfim, um aparato tecnológico que não comporta e nem cabe, apenas ofusca pela distorção pedagógica, onera financeiramente a Educação Infantil e se beneficia do caos. Além disso,

O Ensino remoto, deste modo, indica uma sequência reducionista: da educação ao ensino; do ensino à mera realização de atividades remotas que dispensam o efetivo trabalho docente de mediação diálogo, interação; da relação da escola com demais mediações sociais que ela possibilita (PRETTO; BONILLA; SENA, 2020, p. 15).

Nessa perspectiva, busca-se transformar a educação em cumprimento de tarefas, o que do ponto de vista da Educação Infantil é ainda mais perigoso. Tais medidas demonstram interesse em “garantir o cumprimento do currículo”, sem a preocupação com a qualidade das vivências, das experiências, especialmente com as crianças pequenas.

A relação entre as crianças e professoras segue sendo insubstituível, a família ocupa um outro lugar, com todas as adversidades que vivenciam, seja no trato com a tecnologia, seja pela ausência do acesso a ela. A desmotivação muitas vezes é evidente, todos padecem nesse processo, que necessita, mais do que nunca, de monitoramento, denúncia e interferência, para que haja a garantia da brincadeira como direito da criança.

No que lhe concerne, ao nível real, na pandemia, este currículo foi inviabilizado

quanto às interações presentes na instituição e mesmo quanto aos conteúdos, visto que, nas atividades pedagógicas remotas, acabaram perdendo a essência, denuncia essa contida nas pesquisas de Magalhães, Lazaretti e Pasqualini (2021, p. 112):

[...] atividade pedagógica acabou por converter-se em um acumulado de tarefas elaboradas pelos professores, enviados ou entregues para as famílias para serem preenchidos pelas crianças e devolvidos à escola. Foi especialmente lamentável notar a forte presença de proposições estereotipadas, remontando práticas já amplamente criticadas e que imaginávamos superadas na educação infantil.

Em relação à condução das brincadeiras nas instituições educativas, espera-se intencionalidade, considerando a formação pedagógica e compreensão da sua importância para o desenvolvimento infantil. Em outras palavras, não cabe à família tal responsabilidade. Os enfrentamentos necessários neste momento são urgentes, pois as crianças dependem de cuidados físicos, afetivos e cognitivos advindos dos adultos.

Nessas condições, muitos são os riscos, por exemplo, nas questões que aceleram a alfabetização na Educação Infantil, na lógica de que não haveria “tempo a perder” com a brincadeira. Esse é um dos riscos que o atendimento não presencial impôs na pandemia, ao inviabilizar o que as crianças têm de mais valioso: a infância, o direito de brincar!

O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL ANCORADA NA FUNÇÃO SOCIAL POLÍTICA E PEDAGÓGICA

Nos artigos 4º e 9º das DCNEIs (BRASIL, 2009), temos a criança entendida como sujeito histórico e de direitos, e é por meio das interações e brincadeiras que as vivências são articuladas na construção de identidade pessoal e coletiva na convivência rica de experiências e significados.

Ao tratarmos da função social, política e pedagógica da Educação Infantil, compreendemos que o desenvolvimento da criança ocorre na oferta (ou não) da qualidade das mediações proporcionadas a ela e esta oferta é fortemente impactada pela forma desigual e contraditória que a sociedade apresenta. Concordamos que,

A função social da escola deve ser, nesse sentido, a socialização do patrimônio cultural humano-genérico, ou ainda, a transmissão do saber historicamente sistematizado pelo conjunto dos homens. A escola cumpre sua função quando garante que a riqueza do patrimônio cultural da humanidade se converta em patrimônio de cada criança, ampliando suas possibilidades de inserção e objetivação na realidade social (PASQUALINI, 2016, p. 57).

Pensando nesta função social que a instituição de Educação Infantil possui, o período pandêmico representa um agravante nas desigualdades, inclusive de acesso e/ou aproveitamento do próprio material impresso ou digital enviado, bem como das premissas fundamentais como são as “Interações e Brincadeiras”, invisibilizadas na pandemia e ainda pela inoperância do binômio Cuidar e Educar, tão defendido nas instituições de Educação Infantil.

Ressaltamos a ausência dessa ação durante o período remoto, compreendemos que cuidar é também educar, ações que se estabelecem entre professoras e crianças ocorridas por meio da escuta, acolhida, encorajamento, criação de hábitos saudáveis, enfim, neste estabelecimento de vínculo, por meio do qual a educação e o cuidado são indissociáveis, na condição para aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Como resistência aos direitos das crianças, nesta luta sem fronteiras, unimos nossas vozes a de Abramowicz (2020, p. 21):

Estamos em guerra! Mas não estamos derrotados apesar de um pouco deprimidos, pois estamos em luta. E quem sabe nesta luta que estamos travando não conseguimos forjar algo diferente que não pudesse ser apropriado pelo outro lado. E quem sabe nem mesmo nós nos deixaríamos contaminar com as formas de luta política daqueles que combatemos, como tem ocorrido, em não muitas ocasiões, nestes últimos anos, em especial na Educação Infantil? [...] é que luta e paz se confundem neste momento, e devemos empunhar uma luta na qual possamos nos diferenciar totalmente daqueles contra quem combatemos e criar algo, neste embate, quem sabe, diferente, ou que leve a uma diferença!

Os pequenos excluídos nesta pandemia viram suas oportunidades educativas de direito se diluírem na negação do acesso, visto que o financiamento necessário não chegou. Nos perguntamos onde estavam as crianças fora da instituição? Aos cuidados de quem ficaram? Quais suas condições de alimentação, saúde, infraestrutura e habitação? Questões que não podem ser respondidas nos limites desse texto, no entanto provocam reflexões.

A exclusão social da qual deriva a exclusão educacional já era realidade antes da pandemia, não somente pela falta de vagas na Educação Infantil, que ainda é realidade, mas sobretudo pelas circunstâncias que fazem do direito à educação algo limitado, condicionado ou negado a uma camada da população. Fato que a pandemia escancarou às vistas das próprias professoras, nas entregas dos “kits pedagógicos” nas residências das crianças, quando a desigualdade social foi “visitada”.

Uma das evidências mais eloquentes e perversas da desigualdade educacional no período pandêmico foi o uso midiático e tecnológico para dar continuidade ao calendário escolar, sendo que isso não era condição para todas as crianças. Temos no art. 5º das DCNEIs (BRASIL, 2009) que a Educação Infantil ocorre em espaços não domésticos e

que deve ser regulada e supervisionada por órgão competente e submetida ao controle social. Considerando essa prerrogativa, a atividade remota perde o caráter institucional pedagógico, porém, na prática, foi utilizada como tal, como se fosse possível chegar a todos de modo equitativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando nosso questionamento inicial: Quais as possibilidades de as orientações do Governo Federal no período pandêmico assegurarem a brincadeira no contexto da Educação Infantil? Evidenciamos que os documentos orientadores pouco ou quase nada tratam da brincadeira, caracterizando retrocessos nos direitos conquistados. Não houve preocupação expressa nos documentos para orientar e/ou desencadear a brincadeira no contexto da Educação Infantil no período pandêmico.

Entendemos que, por conta das medidas sanitárias, as questões voltadas às interações, até mesmo entre familiares, precisaram ser evitadas, principalmente entre crianças-crianças e pessoas de outros grupos. No entanto, em relação às brincadeiras, eixo central da Educação Infantil, esperava-se orientações mais claras, especialmente quanto à sua importância para o desenvolvimento infantil, contribuindo com professores na reflexão sobre o que é importante para as crianças em cada período da vida e, quem sabe, diminuindo o número de atividades mimeografadas, impressas, tarefas enviadas por vídeos, muitas vezes, prendendo às crianças ainda mais às telas.

Alertamos que a ausência de orientações abriu espaço para as atividades estereotipadas, para antecipação de ações próprias do Ensino Fundamental, perdendo as conquistas históricas e as especificidades da Educação Infantil.

Por fim, diante da certeza de que o brincar “pende para baixo no balanço da gangorra” dos documentos de orientação nacional, juntamos nossa voz a da autora na militância que a Educação Infantil nos impele:

Como estamos em um momento gravíssimo, onde quer que estejamos, temos de resistir! Resistir à tristeza que o momento nos impõe, à imobilidade que sentimos, à falta de perspectivas, à decepção quando todas as pautas pelas quais lutamos foram sendo destruídas em canetadas... resistir e forjar outros e novos encontros, pois a resistência está por toda a parte e nem sempre sabemos de onde ela virá (ABRAMOWICZ, 2020, p. 21).

O direito à aprendizagem que leva ao desenvolvimento está estreitamente relacionado à qualidade das mediações que são vivenciadas junto às crianças. No entanto, vivemos em uma sociedade marcada pela desigualdade social, material e

historicamente demarcada pelo capital, esse fato deve ser fator preponderante para os direcionamentos dos processos educativos, haja vista que a função social das instituições de educação infantil deve se atentar para conduzir de modo a transformar a realidade.

Esperamos que, em breve, em um novo contexto político, possamos retomar ao ponto em que nos encontrávamos, nos meados do proclamado pelas DCNEIS (Brasil, 2009), bem antes da pandemia, na marcha pelo real a ser alcançado mediante a militância sem precedentes que o momento exige em relação aos direitos já conquistados, em especial ao direito de brincar. E, por meio dele, no movimento da gangorra, consigamos entender que todos precisam do impulso para ficar no alto, todos têm o direito de ficar no alto e, sobretudo, que não é possível ficar sozinho, sempre precisamos do outro. É por meio desse outro que nos constituímos e nos mantemos em equilíbrio nessa gangorra chamada vida!

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. Direito das crianças, quais crianças? *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto, FERNANDES, Natália; SIQUEIRA, Romilson Martins (Orgs). **A defesa dos direitos da criança: uma luta sem fronteiras**/Goiânia: Cãnone Editorial, 2020.

BRASIL. **Edital de Convocação n.º 02/2020**– CGPLI edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2021. Disponível em <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13526-edital-pnld-2022>. Acesso em 12 agosto de 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **CNE/Parecer 05/2020 de 28 de março de 2020a**. 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/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 22 fev. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 934, de 1.º de abril de 2020b**. 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: [PARECER HOMOLOGADO PARCIALMENTE Cf. Despacho do Ministro, publicado no DOU de 1º/06/2020, seção 1, pág. 32. Ver parecer CNE/CP nº 9/2020](#). Acesso em 23 fev.2021b.

BRASIL. **Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020c**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasil c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>. Acesso em 11 fev.2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 10 de dezembro de 2020d.** Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167141-rcp002-20/file>. Acesso em: 23 fev.2021.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular- BNCC.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: <Http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>>; Acesso em: 10/08/2021.

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

BRASIL. **Resolução N.º 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 18-19, 18 dez. 2009.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura.** São Paulo: Ed. Cortez, 2006.

COUTINHO, Ângela Scalabrin; CÔCO, Valdete. **Educação a distância na educação infantil, não! Educação e cuidado com as crianças, suas famílias e profissionais docentes, sim!** Anped, 8 mai.2020. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/educacao-distancia-na-educacao-infantil-nao-colaboracao-detexto-por-angela-scalabrin-coutinho>. Acesso em: 5 jun. 2020.

FARIA, Vitória; SALLES, Fátima. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica.** São Paulo, SP: Scipione, 2007.

GAMBOA, Sílvio Ancisar Sánchez. **Pesquisa Qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos.** Contrapontos, v. 3, n. 3, p. 393 – 405. set./dez. 2003.

GUNTHER, Hartmut. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 22, n. 2, p. 201 – 210. Mai./ago. 2006.

INESC. Instituto de Estudos Socioeconômicos. **Um país sufocado - Balanço do Orçamento Geral da União, 2020.** Disponível em: https://www.inesc.org.br/wp-content/uploads/2021/04/BGU_Completo-V06-1.pdf. Acesso em 5 jul.2021.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

MAGALHÃES, Cassiana; LAZARETTI, Lucineia Maria; PASQUALINI, Juliana Campregher. **Distanciamento das conquistas históricas da Educação Infantil:** Reflexões sobre a atividade pedagógica em tempos de confinamento. *Humanidades & Inovação*, v. 8, n. 34, p. 107-116, 2021.

MORO, Catarina. **Avaliação de contexto e políticas públicas para a educação infantil.** *Laplage em Revista*, v. 3, n. 1, p. 44-56, 2017.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Concepção de ser humano, educação e desenvolvimento.** Proposta Pedagógica de Bauru, 2016. Disponível em: https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf. Acesso em 17 nov. 2021.

PRETTO, Nelson; BONILLA, Maria Helena; SENA, Ivânia. **Educação em tempos de pandemia:** reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19. Salvador: Edição do Autor, 2020.

SAVIANI, Dermeval. Apresentação. *In:* ARCE, Alessandra; SILVA, Débora Alfaro São Martinho; VAROTTO, Michele. **Ensinando ciências na educação infantil.** Campinas: Alínea, 2011.

SAVIANI. Dermeval. **Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual.** *Educação & Sociedade*, vol.34, n.º 124. Campinas, jul. a set. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300006. Acesso em 5 mar.2021.

TENREIRO, Maria Odete Vieira. **O trabalho docente na educação infantil:** revisitando e refletindo sobre as contribuições de alguns pensadores que nos ajudam a olhar e compreender a criança. *Revista Humanidades e Inovação* v.6, n.15, de 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1882>. Acesso em: 2 mar. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. *In:* TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1987. p. 31 – 79.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança.** *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, v. 8, n. 1, p. 23-36, 2008.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

A "GANGORRA" DAS ORIENTAÇÕES OFICIAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO PERÍODO PANDÊMICO NO BRASIL

The "seesaw" of the official orientations for children education in the pandemic period in Brazil

Cristiane dos Santos Farias

Mestra em Educação - UEL-PR
Universidade Estadual de Londrina
Departamento de Educação
Professora Colaboradora
Londrina, PR. Brasil
crisfarias@uel.br

<https://orcid.org/0000-0001-6720-5033>

Cassiana Magalhães

Doutora em Educação
Universidade Estadual de Londrina
Departamento de Educação
Professora Titular
Londrina, PR, Brasil
cassiana@uel.br

<https://orcid.org/0000-0002-6609-691X>

Giovana Monteiro Xavier

Acadêmica do curso de Pedagogia -UEL-PR
Universidade Estadual de Londrina-PR
Londrina, PR, Brasil
giovana.xavier@uel.br

<https://orcid.org/0000-0001-8279-4665>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Rua Jonas Barbosa Leite, 29 Alpes 1 – CEP 86075040, Londrina-PR, Brasil.

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: C.S. FARIAS, C. Magalhães, G. M. Xavier

Coleta de dados: G. M. Xavier, C.S. Farias, C. Magalhães

Análise de dados: C. Magalhães, C.S. Farias

Discussão dos resultados: C.S. Farias

Revisão e aprovação: C. Magalhães

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão e Kátia Agostinho.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 19-08-2021 – Aprovado em: 27-12-2021