

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**Camila Garcia Silva**

**EDUCAÇÃO INFANTIL:  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA NOS CENTROS DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE PARANAÍBA/MS**

**Paranaíba/MS  
2025**

**Camila Garcia Silva**

**EDUCAÇÃO INFANTIL:  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA NOS CENTROS DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE PARANAÍBA/MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Sílvia Rosa Santana.

**Paranaíba/MS  
2025**

---

S579e Silva, Camila Garcia

Educação Infantil: práticas pedagógicas no contexto pós-pandemia nos centros de educação infantil do município de Paranaíba/MS / Camila Garcia Silva. – Paranaíba, MS: UEMS, 2025.

161 p.

Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, 2025.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Sílvia Rosa Santana.

1. Educação. 2. Educação infantil. 3. Prática pedagógica. 4. Pós-pandemia. 5. Coronavírus. I. Título. II. Santana, Maria Sílvia Rosa.

CDD 23. ed. - 372

---

Ficha Catalográfica elaborada pela bibliotecária da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Susy dos Santos Pereira CRB1°1783

**CAMILA GARCIA SILVA**

**EDUCAÇÃO INFANTIL:  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA NOS CENTROS DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE PARANAÍBA/MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em 08/08/2025

**BANCA EXAMINADORA**

Participação por videoconferência

---

Profa. Dra. Maria Silvia Rosa Santana (Orientadora)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Participação por videoconferência

---

Prof. Dr. Reginaldo Peixoto  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Participação por videoconferência

---

Profa. Dra. Elieza Aparecida de Lima  
Universidade Estadual Paulista (Unesp)

Ao Théo, filho amado.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, por me dar força, saúde e coragem para enfrentar os desafios que a vida me apresentou ao longo desta jornada, iluminando meu caminho e sustentando minha fé em cada etapa.

Ao meu filho, Théo de Souza Silva, que com apenas um ano de vida já é minha maior inspiração. Durante a escrita desta dissertação, enquanto o gestava, compreendi o real significado de amor e resiliência. A você, dedico todo o meu esforço e determinação.

Ao meu esposo, Roberto, por sua paciência, amor incondicional e apoio em todos os momentos. Sua parceria foi essencial para que eu conseguisse conciliar os desafios da maternidade e da pesquisa.

À minha mãe, Cleide, e ao meu pai, Ronaldo, que não mediram esforços para me ajudar com os cuidados do pequeno Théo. Sem a dedicação e o suporte de vocês, a realização deste trabalho teria sido infinitamente mais difícil.

À minha orientadora, professora Maria Sílvia Rosa Santana, por sua orientação precisa, paciência e palavras encorajadoras, que foram farol em meio às incertezas. Sua sabedoria e amizade marcaram profundamente esta trajetória.

À Andreia Lemos de Oliveira, minha eterna professora e amiga, que com seu incentivo me fez acreditar na importância da continuidade dos estudos. Sua confiança foi um impulso valioso para que eu persistisse e alcançasse este objetivo.

Aos profissionais e colegas da Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba pela troca de conhecimentos, pela parceria e pelo apoio mútuo ao longo dessa caminhada.

Às minhas amigas, por sua amizade, compreensão e palavras de encorajamento nos momentos em que precisei de apoio.

Aos meus colegas de Educação, que compartilham comigo o compromisso de transformar vidas por meio da prática pedagógica.

Às minhas crianças da Educação Infantil, que me inspiram diariamente e me lembram do verdadeiro propósito da educação: promover desenvolvimento, alegria e humanização.

Aos professores e às coordenadoras dos Centros de Educação Infantil, do município de Paranaíba/MS, que gentilmente se dispuseram a participar desta pesquisa por meio das entrevistas. Suas colaborações foram essenciais para a construção deste trabalho e para o alcance dos objetivos propostos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, pela oportunidade de crescimento acadêmico e pelas contribuições inestimáveis para minha formação profissional e pessoal.

Agradeço, com profunda admiração e respeito, aos membros da banca examinadora, que gentilmente aceitaram participar deste momento tão importante da minha trajetória acadêmica. Suas contribuições, leituras atentas e considerações críticas foram fundamentais para o enriquecimento deste trabalho.

A cada um de vocês, minha eterna gratidão. Este trabalho é fruto do esforço coletivo, do amor e da dedicação que recebi. Muito obrigada!

“Não sei se brinco, não sei se estudo, se saio correndo ou fico tranquilo. Mas não consegui entender ainda qual é melhor: se é isto ou aquilo”.

Cecília Meireles

## RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa de Mestrado em Educação, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (PPGE/UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na linha de pesquisa “Currículo, Formação Docente e Diversidade”, vinculada ao grupo de pesquisa: “Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional - GEPPE”. Esta dissertação objetivou investigar e analisar como as práticas pedagógicas foram planejadas e desenvolvidas nos Centros de Educação Infantil (CEINFs) do município de Paranaíba/MS, no período pós-pandemia de covid-19, considerando sua articulação com os princípios da Psicologia Histórico-Cultural. Partiu-se da seguinte questão de pesquisa: Quais práticas pedagógicas estão sendo elaboradas e desenvolvidas nos CEINFs no período pós-pandemia e em que medida dialogam com os referenciais da Psicologia Histórico-Cultural em prol de uma educação humanizadora? O referencial teórico contou com autores principais como Vigotski (1998, 2009, 2010) Vygotsky (1995, 1998, 2010), Leontiev (2010), Luria (1988, 2010), Martins (2011, 2016), Mello (1999, 2009), Duarte (1996, 2000, 2003, 2013a, 2013b), entre outros. Para tanto, adotou-se uma abordagem teórico-bibliográfica, documental e de campo, com entrevistas semiestruturadas realizadas com professores e coordenadoras e utilizou-se o método de análise pautado na Psicologia Histórico-Cultural e no Materialismo Histórico-Dialético. Os resultados evidenciaram que, embora existam esforços docentes no planejamento e na execução das práticas pedagógicas, há dissonâncias entre os documentos normativos municipais, as concepções teóricas da Psicologia Histórico-Cultural e a realidade das instituições. Destacaram-se como desafios centrais a ausência de um referencial unificado, a falta de formações continuadas críticas e a fragmentação do planejamento pedagógico. Por outro lado, também emergiram experiências de mediação, socialização e acolhimento que potencializam o desenvolvimento infantil. Foi possível concluir que, para a efetivação de práticas pedagógicas humanizadoras, faz-se necessário fortalecer a articulação entre teoria e prática, promovendo políticas públicas e formações que garantam maior consistência às ações docentes.

**Palavras-chave:** educação; educação infantil; prática pedagógica; pós-pandemia; coronavírus.

## ABSTRACT

This work presents the results of a Master's research in Education, carried out within the Graduate Program in Education at the State University of Mato Grosso do Sul (PPGE/UEMS), Paranaíba Campus, in the research line "Curriculum, Teacher Education, and Diversity", linked to the research group "Study and Research Group on Educational Praxis – GEPPE." This dissertation aimed to investigate and analyze how pedagogical practices were planned and developed in Early Childhood Education Centers (CEINFs) in the municipality of Paranaíba/MS during the post-covid-19 pandemic period, considering their articulation with the principles of Historical-Cultural Psychology. The study was guided by the following research question: Which pedagogical practices are being elaborated and developed in CEINFs in the post-pandemic period, and to what extent do they dialogue with the references of Historical-Cultural Psychology in favor of a humanizing education? The main authors employed include Vygotsky (1995, 1998, 2010) Vigotski (1998, 2009, 2010), Leontiev (2010), Luria (1988, 2010), Martins (2011, 2016), Mello (1999, 2009), Duarte (1996, 2000, 2003, 2013a, 2013b), among others. To this end, a theoretical-bibliographic, documentary, and field approach was adopted, with semi-structured interviews conducted with teachers and coordinators, and the analysis was guided by Historical-Cultural Psychology and Historical-Dialectical Materialism. The results showed that, although there are teaching efforts in the planning and implementation of pedagogical practices, there are dissonances between municipal normative documents, the theoretical conceptions of Historical-Cultural Psychology, and the institutional realities. The main challenges identified were the absence of a unified framework, the lack of critical continuing education, and the fragmentation of pedagogical planning. On the other hand, experiences of mediation, socialization, and care also emerged, which foster children's development. It is concluded that, for the effective implementation of humanizing pedagogical practices, it is necessary to strengthen the articulation between theory and practice, promoting public policies and teacher education programs that ensure greater consistency in pedagogical actions.

**Keywords:** education; Early Childhood Education; Pedagogical Practice; post-pandemic; coronavirus.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses, dissertações e artigos sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil na pandemia e pós-pandemia .....	26
Quadro 2 - Caracterização dos CEINFs .....	82
Quadro 3 - Caracterização dos profissionais .....	84

## LISTA DE SIGLAS

BDTD	-	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
CAAEE	-	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEINF	-	Centro de Educação Infantil
CEP	-	Comitê de Ética e Pesquisa
CME	-	Conselho Municipal de Educação
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
Covid-19	-	<i>Coronavirus Disease</i>
DCNEI	-	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
EPI	-	Equipamento de Proteção Individual
GEPPE	-	Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional
MEC	-	Ministério da Educação
MIEIB	-	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
OMS	-	Organização Mundial da Saúde
PL	-	Partido Liberal
PPGE	-	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	-	Projeto Político Pedagógico
SEMED	-	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEMS	-	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UNA-SUS	-	Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde
UNICEF	-	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO CONCEITOS FUNDAMENTAIS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL</b> .....	31
<b>2.1</b>	<b>O desenvolvimento infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural</b> .....	31
<b>2.2</b>	<b>Pedagogia Histórico-Crítica para o desenvolvimento infantil</b> .....	40
<b>2.3</b>	<b>O papel da relação social na promoção do desenvolvimento infantil</b> .....	44
<b>2.4</b>	<b>A importância da mediação na Educação Infantil sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural</b> .....	46
<b>3</b>	<b>PANDEMIA E RETORNO PRESENCIAL DAS AULAS: IMPACTOS E CONSEQUÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL</b> .....	51
<b>3.1</b>	<b>Desafios e reflexões sobre o Trabalho Pedagógico na Educação Infantil durante e após a pandemia: um relato de experiência</b> .....	69
<b>4</b>	<b>VOZES QUE ECOAM: RELATOS DE PROFESSORES E COORDENADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	82
<b>4.1</b>	<b>Metodologia e categorias de análise</b> .....	86
<i>4.1.1</i>	<i>Socialização</i> .....	88
<i>4.1.2</i>	<i>Indisciplina</i> .....	98
<i>4.1.3</i>	<i>Saúde Mental</i> .....	111
<b>5</b>	<b>PÓS-PANDEMIA, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL</b> .....	123
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	138
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	142
	<b>ANEXO A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PARANAÍBA/MS</b> .....	152
	<b>ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	153
	<b>ANEXO C - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA, PLATAFORMA BRASIL</b> .....	155
	<b>ANEXO D - ROTEIRO DE ENTREVISTAS DE PROFESSORES E COORDENADORES</b> .....	158

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema a investigação das práticas pedagógicas na Educação Infantil em dois Centros de Educação Infantil (CEINFs), no município de Paranaíba/MS, no contexto de pós-pandemia da covid-19. O objetivo desta pesquisa consiste em investigar e analisar como as práticas pedagógicas foram planejadas e desenvolvidas nos Centros de Educação Infantil (CEINFs) do município de Paranaíba/MS, no período pós-pandemia de covid-19, considerando sua articulação com os princípios da Psicologia Histórico-Cultural, visando compreender seu potencial de promover uma educação humanizadora e desenvolvente.

A escolha do tema está intrinsecamente ligada à minha trajetória profissional e acadêmica e ao desejo de compreender mais profundamente as práticas pedagógicas nesse contexto. A trajetória como professora da Educação Infantil desde o ano de 2015 e atuante no cargo em comissão de Vice-Diretora de uma escola pública do município<sup>1</sup>, entre 2017 e 2020, atuando diretamente na Coordenação Pedagógica e abrangendo as etapas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foi me instigando cada vez mais a saber e aprofundar os questionamentos sobre a articulação entre teoria e prática pedagógica, a intencionalidade docente e a adequação do planejamento às necessidades reais das crianças, que pouco a pouco foram surgindo e se acumulando no decorrer dessa trajetória.

De início, na graduação em Pedagogia, despertou-me o interesse pela temática “práticas pedagógicas” com relação a toda abrangência do tema, com seus dilemas e os problemas de variadas ordens. Mais precisamente no terceiro ano da graduação em Pedagogia, cursada na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, quando iniciei os estudos na disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil, e durante as observações e regências nas instituições escolares do município, percebi o quanto a articulação entre a teoria, o planejamento da prática pedagógica e a prática do professor de Educação Infantil são de suma importância para o desenvolvimento das crianças.

No entanto, era visível o distanciamento entre essas instâncias, que pareciam sempre se desencontrar no que tange à elaboração e à concretização de uma intencionalidade do fazer docente em sala de aula, com as crianças.

Como professora da Educação Infantil, lembro-me muito bem da minha primeira experiência como docente do Jardim de Infância III, que atende crianças de 4 a 5 anos de idade,

---

<sup>1</sup> Na cidade de Paranaíba a etapa do Jardim de Infância III é ofertada em escolas municipais e centros de educação infantil.

em uma escola municipal pública de periferia, no ano de 2015. Na época, sentia-me muito perdida por ser a primeira experiência profissional e sem apoio pedagógico das coordenadoras, sala superlotada, o que tornava meu trabalho ainda mais desafiador.

Chegava à escola todos os dias com um misto de emoções: ansiedade, insegurança e, ao mesmo tempo, muita vontade de fazer a diferença na vida daquelas crianças. No entanto, faltava-me o suporte necessário para lidar com a rotina escolar e com os desafios que surgiam diariamente.

Além disso, a realidade daquela escola e de suas crianças era muito diferente do que eu havia imaginado. Lidar com a diversidade cultural, socioeconômica e educacional daquelas crianças era um verdadeiro desafio e compromisso. Nessa perspectiva, Libâneo e Silva (2020, p. 819) ajuda em como pensar em uma escola justa, pois, em suas palavras, “[...] indicativos de que não é possível conceber uma escola justa sem se levar em conta a diversidade sociocultural e as formas de se lidar política e pedagogicamente com ela”. Muitas vezes, me sentia perdida e sem saber o que fazer, por onde e como começar, o que era necessário ser feito a partir de uma prática pedagógica que possibilitasse que as crianças se desenvolvessem plenamente, já que, ao enviar meus planejamentos à gestão, não havia retornos com orientações pedagógicas.

Porém, apesar de todas as dificuldades, aquela experiência me ensinou muito. Aprendi a lidar com a adversidade e a desenvolver estratégias para ajudar minhas crianças a superarem suas limitações e dificuldades, busquei apoio em outras fontes, com outros professores, em especial uma professora da graduação, que generosamente me ajudou muito nesse primeiro ano com orientações, indicações de leituras, incentivos a pesquisas de conteúdo dentro da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

No ano de 2016, me efetivei como professora da Educação Infantil por meio de concurso público, permanecendo na mesma escola e com os mesmos desafios, mas agora eu já tinha um pouco mais de estudo e conhecimento sobre Educação Infantil e sentia-me um pouco mais preparada para enfrentar esses desafios. A organização coletiva do trabalho pedagógico é amplamente comprometida pelas condições objetivas de trabalho enfrentadas, a ausência de espaços sistematizados e regulares para planejamento coletivo, a alta demanda burocrática, a sobrecarga de atividades e a falta de uma cultura institucional de formação continuada crítica são elementos estruturantes dessa realidade.

Embora a legislação educacional e os documentos oficiais mencionem a importância do planejamento coletivo, na prática, esse ideal esbarra em dificuldades concretas, essa precariedade na organização coletiva do trabalho pedagógico aprofunda o distanciamento dos

professores de suas salas, reforçando a ideia de que o planejamento e a prática pedagógica são responsabilidades individuais, desvinculadas de um projeto pedagógico institucional compartilhado. Esse cenário contrasta diretamente com o que a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica preconizam: a construção de um coletivo pedagógico em que a reflexão crítica sobre a prática, a análise da realidade concreta e o diálogo entre os sujeitos sejam parte constitutiva da organização do trabalho docente. Sem esse movimento coletivo e dialético, o planejamento pedagógico tende a se basear em práticas empíricas e intuitivas, desconectadas de referenciais teóricos sólidos e de uma compreensão ampla sobre o desenvolvimento infantil, o que contribui para a fragmentação e desarticulação entre teoria e prática nas instituições de Educação Infantil.

Hoje, olhando para o passado, vejo como aquela experiência foi fundamental para o meu desenvolvimento profissional e pessoal, aprendi muito com meus erros e acertos e sinto que cresci muito como professora, pessoa e pesquisadora. Ainda enfrento desafios da profissionalidade e da minha carreira docente, mas agora sinto que estou mais preparada pedagogicamente, mais segura para enfrentá-los.

Sobre os impasses e problemas apresentados na prática pedagógica, tornados mais explícitos durante a pandemia, vale destacar as ponderações de Newton Duarte (2003, p. 8) com relação à “[...] educação que fomente a autonomia intelectual e moral por meio da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente”.

Como proporcionar desenvolvimento às crianças durante as atividades pedagógicas não presenciais? Atualmente, pensando na realidade com o retorno pleno das atividades no ano de 2022, no período pós-trabalho remoto em razão da pandemia provocada pelo coronavírus (covid-19), sabendo que a qualidade das aprendizagens e desenvolvimento foi, em grande medida, comprometida pelos impactos causados pelo distanciamento social, quais deveriam ser os parâmetros para orientar o planejamento na Educação Infantil? Como pensar em oportunizar desenvolvimento/aprendizagens não efetivadas na Educação Infantil durante a pandemia?

Durante e após o período crítico da pandemia de covid-19, diversos documentos foram elaborados para orientar o planejamento pedagógico nas diferentes etapas da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil. É importante destacar que esses documentos foram publicados em diferentes esferas – federal, estadual e municipal – e refletem tanto orientações gerais do Ministério da Educação (MEC) quanto normativas específicas elaboradas por Secretarias Municipais e Estaduais de Educação.

O Parecer CNE/CP nº 05/2020, de 28 de abril de 2020 (Brasil, 2020b), por exemplo, orientou sobre a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades

pedagógicas não presenciais para o cumprimento da carga horária mínima anual. Em relação à Educação Infantil, o parecer destacou a importância de atividades de caráter lúdico, criativo e interativo, mediadas pelas famílias, considerando as especificidades dessa etapa.

O Parecer CNE/CP nº 11/2020, de 07 de julho de 2020 (Brasil, 2020a), complementa as orientações do Parecer nº 5, detalhando estratégias de acolhimento e recomposição das aprendizagens após a retomada das atividades presenciais.

A Resolução SEMED nº 08/2020, de 02 de junho de 2020 (Paranaíba, 2020c), regulamenta o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais na Rede Municipal de Ensino de Paranaíba/MS. Traz diretrizes específicas para a Educação Infantil, determinando que as atividades fossem essencialmente lúdicas e recreativas, com orientação direta às famílias sobre como mediar essas atividades.

O Parecer Orientativo CME/Paranaíba nº 44/2020 (Paranaíba, 2020b), emitido pelo Conselho Municipal de Educação, com orientações específicas para a Educação Infantil, reforçando a importância da aproximação virtual entre professores e famílias e a oferta de atividades compatíveis com o desenvolvimento infantil.

Carta Aberta do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB, 2020), esse documento, elaborado por uma articulação nacional de fóruns de Educação Infantil, critica a transposição das atividades pedagógicas não presenciais para a Educação Infantil e enfatiza a necessidade de garantir o direito ao brincar, à convivência e à interação com outros pares, mesmo em tempos de distanciamento.

Portanto, pode-se afirmar que foram sim produzidos parâmetros e diretrizes por diferentes instâncias, como MEC, CNE, Secretaria Municipal de Educação de Paranaíba, Conselho Municipal de Educação de Paranaíba e movimentos sociais como o MIEIB. No entanto, é importante notar que essas orientações, especialmente as nacionais, eram amplas e genéricas, não necessariamente dialogando de forma específica com as realidades concretas dos CEINFs de Paranaíba/MS. Essa lacuna entre a prescrição normativa e a realidade cotidiana dos professores entrevistados é um dos aspectos analisados nesta pesquisa.

Para além da crise humanitária, financeira e política, que colocou grande parcela da população brasileira em situação de vulnerabilidade social e de saúde, especialmente a parcela atendida pelos CEINFs, a pandemia do coronavírus explicitou ainda mais os desafios enfrentados por esses Centros em relação à proximidade afetiva, à convivência, ao desenvolvimento, à participação, à atuação, aos vínculos.

No entanto, para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que alcance tais princípios, os CEINFs, como espaços de promoção do desenvolvimento humano, bem como os

professores que neles atuam, enfrentam desafios relacionados à precarização das condições objetivas de trabalho, à ausência de materiais pedagógicos adequados, à insuficiência de estrutura física e, sobretudo, à carência de formações continuadas com aprofundamento teórico consistente. Essa ausência de uma compreensão teórica embasada sobre o desenvolvimento infantil e sobre o próprio papel pedagógico da Educação Infantil acaba transformando questões como indisciplina e comportamento das crianças em meras reclamações cotidianas, em vez de serem tematizadas como parte do trabalho pedagógico intencional.

Assim, a falta de um referencial teórico sólido, especialmente pautado na Psicologia Histórico-Cultural, contribui para que essas demandas sejam naturalizadas como problemas individuais de cada criança ou cada professora, desviando o olhar da análise crítica das condições institucionais e pedagógicas que produzem e reproduzem tais situações. Essa perspectiva fragmentada e descontextualizada reforça práticas pedagógicas imediatistas e improvisadas, dificultando a construção de uma atuação docente intencional e teoricamente orientada, que compreenda o desenvolvimento infantil como um processo histórico-cultural e socialmente mediado.

Essa ausência de fundamentação teórica consistente, somada à naturalização dos desafios pedagógicos como problemas individuais ou estruturais insolúveis, acaba alimentando um discurso amplamente marcado pelo senso comum. Discurso este que reforça a ideia de que existe a falta de tudo isso e mais um pouco – o que, de fato, é comprovado por pesquisas científicas (Silva, 2017; Oliveira *et al.*, 2018) realizadas em diversas universidades e programas de pós-graduação pelo país afora.

A pandemia apenas conferiu maior visibilidade às fragilidades estruturais que a educação brasileira vem enfrentando ao longo de décadas, ou melhor, há séculos, de processo histórico. Desde sua gênese, a educação escolar apresenta sérios problemas, que permeiam desde a simples ausência de uma relação colaborativa entre escola e família, até os de ordens mais complexas, que perpassam o currículo escolar, as práticas pedagógicas, colegiados, entre outros.

Esse problema torna-se ainda mais complexo quando se leva em consideração a Educação Infantil, primeira etapa<sup>2</sup> da Educação Básica brasileira, que enfrenta desafios significativos, como o acesso e a equidade, a inclusão de crianças com necessidades especiais, o envolvimento das famílias, a formação continuada de professores, as dificuldades no acesso à educação online e as questões socioemocionais, aspectos que se evidenciaram ainda mais durante o período da pandemia.

---

<sup>2</sup> Seção II, artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2017b).

No entanto, a Psicologia Histórico-Cultural permite compreender que esses desafios, embora reais e relevantes, derivam de um problema ainda mais profundo: a ausência de uma compreensão teórica consistente e historicamente fundamentada sobre o processo de desenvolvimento psíquico infantil. Essa compreensão, defendida por autores como Vygotsky (1995), Luria (1988) e Leontiev (2004b), destaca que o desenvolvimento da criança ocorre no interior de relações sociais dialéticas, ou seja, em processos de interação social mediados pela cultura historicamente produzida. Dessa forma, o verdadeiro desafio da Educação Infantil não reside apenas nas condições materiais ou estruturais precárias, mas na falta de apropriação, por parte das instituições e dos profissionais, desse conceito de desenvolvimento como um processo histórico-cultural. Sem essa compreensão, a prática pedagógica tende a fragmentar-se em atividades desconectadas da realidade concreta da criança e da função social do CEINF, transformando-se em um conjunto de ações empíricas e espontâneas, desvinculadas de um projeto educativo intencionalmente voltado ao desenvolvimento máximo das potencialidades humanas. Portanto, compreender a criança como sujeito histórico-cultural é condição essencial para ressignificar todos os demais desafios enfrentados pela Educação Infantil, colocando o desenvolvimento psíquico infantil no centro das práticas pedagógicas.

Quanto a isso, os CEINFs desempenham papel central, como instituição, espaço educativo que deve ser promotor de desenvolvimento infantil. Entretanto, minha atuação profissional e pessoal tem demonstrado várias lacunas a serem melhor explicitadas e preenchidas, no que tange a essa etapa da educação básica.

Assim sendo, a questão central que orienta esta pesquisa é: Quais práticas pedagógicas estão sendo elaboradas e desenvolvidas nos Centros de Educação Infantil do município de Paranaíba/MS no período pós-pandemia da covid-19, e em que medida dialogam com os referenciais da Psicologia Histórico-Cultural, em prol de uma educação humanizadora?

Desse modo, pesquisar que tipos de práticas pedagógicas estão sendo desenvolvidas nos CEINFs, nesse contexto histórico pós-pandemia, leva a refletir sobre o hoje, o presente; bem como sobre o ontem, o passado; e possibilita projetar o futuro.

Permite, ainda, compreender e analisar se existe dissonância e/ou articulação entre os CEINFs com relação às práticas pedagógicas desenvolvidas no período pós-pandemia (covid-19) na Educação Infantil. Para além de uma mera constatação, busca-se aqui descortinar a realidade objetiva e compreender os fatores que produzem tais diferenças e aproximações. Tomando-se por base os documentos institucionais analisados, bem como as entrevistas realizadas com os professores e coordenadoras pedagógicas, nota-se que há discordâncias

importantes entre os CEINFs da rede municipal de Paranaíba/MS, especialmente no que diz respeito à concepção de infância, ao planejamento pedagógico e à intencionalidade das práticas pedagógicas. Essas discordâncias decorrem, em especial, da ausência de uma política pedagógica comum e de um direcionamento teórico-metodológico unificado para a rede municipal de Educação Infantil.

A articulação existente entre os CEINFs, por sua vez, é frágil e ocorre de modo informal, geralmente por meio de trocas espontâneas entre professores e coordenadoras, sem a existência de momentos institucionais regulares de estudo, reflexão coletiva ou análise crítica das práticas pedagógicas. Esse cenário é reforçado pela falta de formações continuadas de caráter crítico-reflexivo, que promovam o diálogo entre teoria e prática, a partir de referenciais histórico-culturais.

Com relação aos documentos que orientam as práticas pedagógicas, constatou-se que, para o período pós-pandemia, os principais documentos norteadores em Paranaíba/MS são: a Resolução SEMED nº 08/2020, que regulamentou as atividades pedagógicas não presenciais e trouxe orientações iniciais sobre o retorno presencial; o Parecer Orientativo CME/Paranaíba nº 44/2020, que trouxe recomendações específicas para a Educação Infantil durante e após as atividades pedagógicas não presenciais e documentos internos elaborados em cada instituição, geralmente com caráter administrativo e pouco embasamento teórico, focados em reorganizar rotinas e calendários, sem aprofundar discussões sobre concepções pedagógicas.

No entanto, esses documentos não apresentam uma orientação clara e unificada sobre como ressignificar as práticas pedagógicas no período pós-pandemia à luz da Psicologia Histórico-Cultural, o que reforça a heterogeneidade nas concepções e ações pedagógicas entre os CEINFs. Essa realidade concreta é o ponto de partida para a análise crítica proposta nesta pesquisa, com o objetivo de compreender como esses professores analisam e ressignificam suas práticas pedagógicas no contexto atual, e de que forma esse movimento é (ou poderia ser) dialogado com os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural.

Desse modo, por meio da concepção de desenvolvimento infantil preconizado pela Psicologia Histórico-Cultural, pretende-se compreender e analisar as práticas pedagógicas do lócus investigado, no contexto pós-pandemia, para traçar os caminhos aqui evidenciados e para analisar como as práticas pedagógicas podem promover o desenvolvimento humano das crianças, considerando os desafios desse momento. Esse referencial será aplicado para identificar as interações sociais e mediadas que ocorrem nas práticas pedagógicas captadas a partir das entrevistas realizadas, bem como para avaliar como essas interações foram e são

planejadas e executadas pelos professores em relação às necessidades reais e proximais das crianças. Além disso, a análise busca compreender a articulação entre os elementos teóricos e práticos no desenvolvimento de atividades educacionais humanizadoras.

Parafraseando Mello (1999), a Psicologia Histórico-Cultural apresenta as condições efetivas de realizar a superação das problemáticas aparentes dos fenômenos citados neste texto, e os estudos na linha da psicologia soviética permitem reorganizações pedagógicas fundamentais para a Educação Infantil apresentada nesse cenário. Desse modo, a referida autora afirma que: “O estudo do processo de desenvolvimento infantil é imprescindível para a formação do profissional que atua com crianças pequenas. É no desenvolvimento e na aprendizagem que este profissional encontrará fundamentos para construir seu trabalho pedagógico” (Mello, 2007, p. 87).

Esse entendimento é crucial para romper com práticas pedagógicas baseadas apenas na reprodução de atividades fragmentadas e descontextualizadas. Ao assumir uma concepção de desenvolvimento infantil fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, os professores passam a compreender a prática pedagógica não como uma simples aplicação de técnicas, mas como uma ação mediada por significados culturais, intencionalmente voltada ao desenvolvimento pleno das funções psíquicas superiores das crianças.

Referendando, mais uma vez, que a instituição escolar é um espaço imprescindível para o ensino e a aprendizagem das crianças; pois, baseada na Psicologia Histórico-Cultural, é nas relações sociais com o “outro” que os sujeitos, em um processo mediado, se constroem. Nesse sentido, a escola desempenha um papel essencial ao introduzir as crianças no universo da cultura historicamente elaborada, possibilitando o acesso a conhecimentos, práticas e valores que ultrapassam a esfera do cotidiano imediato e ampliam suas possibilidades de desenvolvimento. Assim, como pontua Mello (1999, p. 18): “[...] todo o processo de desenvolvimento da inteligência e da personalidade – das habilidades, das aptidões, das capacidades, dos valores – constituem um processo de educação e a idade pré-escolar é momento fundamental para esse desenvolvimento”.

Compreender a instituição escolar a partir desse papel mediador e culturalmente ampliado é fundamental para que o planejamento pedagógico supere práticas espontâneas e descontextualizadas, tornando-se intencional e historicamente situado. Essa perspectiva amplia o olhar sobre os desafios da Educação Infantil, permitindo analisá-los não como problemas isolados, mas como reflexos de uma concepção fragmentada de desenvolvimento infantil e de uma visão reducionista sobre o próprio papel da escola e do professor. É nesse contexto que se inserem os questionamentos centrais desta pesquisa, que busca compreender como os

professores de Educação Infantil do município de Paranaíba/MS têm elaborado suas práticas pedagógicas no contexto pós-pandemia.

Assim, é preciso considerar que os adultos ou parceiros mais experientes, representados pelas figuras dos pais, pedagogos, professores e responsáveis em geral, contribuem ativamente para o desenvolvimento das crianças, tanto dentro como fora do espaço escolar.

Vygotsky (1995) esclarece – sem negar o organismo biológico como algo necessário aos seres humanos – que a mediação entre a cultura e a criança é extremamente importante, sem a qual o psiquismo da criança não se desenvolve. É como também salienta Luria (1988, p. 27):

Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. No começo, 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.

E, conforme postula Vygotsky (1995, p. 305):

O educador começa a compreender agora que quando a criança adentra na cultura, não somente toma algo dela, não somente assimila e se enriquece com o que está fora dela, mas que a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação completamente nova a todo o curso de seu desenvolvimento.

Desse modo, o trabalho pedagógico e educativo, efetivado pelas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e em coletividade com as crianças da turma, seja em tempos de pandemia ou não, terá outras dimensões e interpretações que diferem do ensino e aprendizagem pautados em competências e habilidades, aos padrões de uma educação de lógica capitalista e pragmática, como bem têm se configurado de modo universal as políticas públicas de Educação Infantil.

Afinal, concebendo a família e os CEINFs como promotores do desenvolvimento infantil, na medida em que os seus pares mais experientes devem ser os mediadores em cada espaço a ser vivenciado pelas crianças (CEINF/casa) e, conforme afirma Vygotsky (2001, p. 114), que “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”, as práticas naturalizantes e as atividades dissociadas, fragmentadas, com diversos exercícios mecânicos, não são capazes de humanizar as crianças e, portanto, não podem fazer parte do planejamento dos professores e da realidade cotidiana das crianças.

Optou-se, então, por realizar uma pesquisa teórico/bibliográfica, documental e de campo, ou seja, com o intuito de pesquisar como as práticas pedagógicas da Educação Infantil estão sendo desenvolvidas em dois CEINFs no período pós-pandemia do coronavírus (covid-19) no município de Paranaíba/MS, foram analisados documentos norteadores da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), sendo eles os decretos e as resoluções municipais sobre a pandemia, os tipos de práticas pedagógicas e o posicionamento e atuação dos professores e coordenadores com relação às práticas pedagógicas desenvolvidas, a partir da concepção dos professores e coordenadoras entrevistadas. Assim, sobre os primeiros, foram analisadas as propostas de trabalho educativo de professores da Educação Infantil, de dois CEINFs do município de Paranaíba/MS, no período pós-pandemia do coronavírus.

Quanto às práticas pedagógicas, foram realizadas entrevistas com os sujeitos da pesquisa de duas instituições de Educação Infantil da rede pública de Paranaíba/MS, que atendem a etapa do Jardim de Infância II<sup>3</sup>, a fim de averiguar se há articulação e/ou dissonância entre suas ações e planejamentos com a relação à Psicologia Histórico-Cultural e se essas práticas e a articulação com a teoria de fato ocorrem e contribuem para o desenvolvimento humano das crianças.

Com base nos fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético, esta pesquisa busca apreender a realidade concreta das práticas pedagógicas desenvolvidas nos CEINFs do município de Paranaíba/MS no período pós-pandemia da covid-19. Compreende-se essa realidade como um movimento histórico, contraditório e em constante transformação, no qual as práticas pedagógicas resultam das condições objetivas de trabalho, das relações sociais e da mediação cultural exercida pelos professores.

Nesse sentido, adotou-se o método materialista histórico-dialético, o qual, segundo Martins (2017), não separa sujeito e objeto de conhecimento, pois ambos se constituem historicamente, em um processo dialético, e não podem ser analisados isoladamente. Diferente das abordagens qualitativas convencionais, que tendem a fragmentar os fenômenos e a reduzi-los à dimensão interpretativa, o materialismo histórico-dialético busca apreender a totalidade do fenômeno, compreendendo suas determinações objetivas e subjetivas como partes de uma mesma realidade concreta.

---

<sup>3</sup> De acordo com a Deliberação CME/Paranaíba/MS nº 71, de 09 de agosto de 2022 (Paranaíba, 2022a), no artigo 20 que trata sobre a organização das turmas de Educação Infantil, o Jardim de Infância II atende crianças de 4 anos a 4 anos e 11 meses.

A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas com as coordenadoras pedagógicas das instituições e com os professores das turmas do Jardim de Infância II, dessas duas instituições, com o intuito de averiguar quais os tipos de práticas pedagógicas que estão sendo desenvolvidas nessas instituições.

Segundo Gonsalves (2001, p. 67),

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Nesse sentido, a escolha pelas entrevistas semiestruturadas como técnica de coleta de dados se justifica pelo fato de que, além do contato direto com os participantes da pesquisa, essa técnica permite flexibilidade para aprofundar questões emergentes no decorrer da conversa, proporcionando um olhar mais aprofundado sobre as concepções e práticas pedagógicas em questão.

Assim, segundo Barros e Lehfeld (2000, p. 58), “A entrevista semiestruturada estabelece uma conversa amigável com o entrevistado, busca levantar dados que possam ser utilizados em análise qualitativa, selecionando-se os aspectos mais relevantes de um problema de pesquisa”.

Para garantir a autenticidade das entrevistas recorreu-se a gravações de áudio, preservando o anonimato dos participantes, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os dados coletados foram organizados em categorias temáticas definidas a partir do referencial teórico, permitindo a identificação de padrões e relações nos depoimentos. As categorias foram analisadas qualitativamente para evidenciar as articulações entre teoria e prática pedagógica, assim como os desafios enfrentados no contexto estudado, objetivando garantir a autenticidade dos depoimentos representados pela fala dos entrevistados e transcritas conforme seu consentimento. A utilização das entrevistas é de suma importância por suscitar ricas contribuições dos sujeitos, como afirma Pádua (1997, p. 64-65):

A entrevista é um procedimento mais usual no trabalho de campo. Por meio dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeito-objetos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.

As entrevistas também manifestam, segundo Chizzotti (1995, p. 90), “[...] as representações subjetivas dos participantes”, possibilitando intervenções do pesquisador em sua realidade ou ações transformadoras mediante questões problemáticas.

A realização das entrevistas contou com a aplicação de um roteiro/formulário semiestruturado, com perguntas abertas e abrangentes, cuja finalidade foi obter o máximo de informações ligadas ao objeto de estudo. Para Barros e Lehfeld (2000, p. 90), “[...] o formulário é um instrumento mais usado para o levantamento de informações. Não está restrito a uma determinada quantidade de questões [...] e pode possuir perguntas fechadas e abertas e ainda a combinação dos dois tipos”.

Diante do exposto e delimitando as ações com a turma do Jardim de Infância II, os instrumentos utilizados para coleta dos dados foram: roteiro de entrevistas; gravação de áudio; documentos e resoluções dos períodos de pandemia e pós-pandemia.

Desse modo, durante o processo de investigação, ao coletar os dados, minha atenção sempre esteve voltada para a articulação das propostas de trabalho educativo em relação ao posicionamento do CEINF e do professor, se estão entrosados e articulados o suficiente em prol do desenvolvimento e da humanização das crianças.

Para início da pesquisa de campo, estabeleceu-se contato com as equipes gestoras da SEMED, mais precisamente com a Secretária Municipal de Educação, a fim de apresentar a proposta de pesquisa e solicitar a autorização para desenvolver a pesquisa nas instituições de Educação Infantil do município.

Após o aceite, a pesquisa foi submetida ao processo de apreciação ética pela Plataforma Brasil e, após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UEMS, sob Parecer nº 5.153.366, foi entregue um TCLE para os sujeitos envolvidos na pesquisa (professores) e um Termo de Aceite para as coordenadoras pedagógicas dos CEINFs autorizando a realização da pesquisa. Cabe salientar que durante todo o trabalho de transcrição dos áudios das entrevistas, sempre foi preservado o anonimato de todos os participantes.

Foram analisadas as práticas pedagógicas propostas pelos CEINFs e o posicionamento e atuação dos sujeitos com relação às opções pedagógicas para o planejamento das atividades nesse período, a serem desenvolvidas com a turma de Jardim de Infância II das instituições selecionadas.

De um total de 6 CEINFs no município citado, foram selecionados 2 para comporem o *locus* da pesquisa, sendo sujeitos da investigação 4 professores e 2 coordenadoras pedagógicas. Assim, com base nos relatos dos participantes da pesquisa, o objetivo geral deste estudo foi

investigar e analisar como as práticas pedagógicas foram planejadas e desenvolvidas nos CEINFs do município de Paranaíba/MS no período pós-pandemia da covid-19, considerando sua articulação com os princípios da Psicologia Histórico-Cultural, visando compreender seu potencial de promover uma educação humanizadora e desenvolvente. E, os objetivos específicos foram:

1. Identificar e analisar as práticas pedagógicas propostas e implementadas nos CEINFs durante o retorno às atividades presenciais, considerando as estratégias utilizadas e os desafios enfrentados pelos professores no contexto pós-pandemia.
2. Analisar as contradições e os desafios do trabalho pedagógico na Educação Infantil durante o período de atividades remotas e no retorno presencial, articulando-os aos referenciais da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.
3. Compreender a totalidade do objeto de estudo a partir das categorias analíticas construídas, evidenciando práticas pedagógicas com potencial desenvolvente para a Psicologia Histórico-Cultural.
4. Analisar a percepção e o posicionamento de professores e coordenadoras pedagógicas em relação às práticas educacionais desenvolvidas, considerando sua adequação aos referenciais teóricos da Psicologia Histórico-Cultural.
5. Identificar as principais dissonâncias e articulações entre os documentos normativos municipais, as práticas pedagógicas observadas e os princípios teóricos adotados.

Em um levantamento inicial por meio das plataformas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sobre o que foi publicado acerca do tema desta pesquisa, como mostra o Quadro 1, verificou-se poucas pesquisas relacionadas à temática “práticas pedagógicas na Educação Infantil na pandemia e pós-pandemia”, dentro da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, utilizando-se como descritor para as pesquisas, no período de 2020 a 2022.

Quadro 1 - Teses, dissertações e artigos sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil na pandemia e pós-pandemia

<b>Registros encontrados</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Instituição/Revista</b>
Ser Professor de Educação Infantil no Município de Agudo/RS em Tempos em Pandemia	Luana Giuliani Losekann	2022	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria
Saúde Mental de Professores da Educação Infantil frente à Pandemia Covid-19: um estudo em uma escola municipal de Campo Grande/MS, no Brasil	Camila Penha Dure Vieira	2021	Dissertação	Universidade Católica Dom Bosco
“Eu sou mãe, não sou professora”: mediação familiar no ensino remoto durante a pandemia de COVID-19	Ana Luiza Honorato de Sales	2021	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Educação Infantil e Desenvolvimento Humano no Contexto da Pandemia: reflexões a partir da teoria histórico-cultural	Heloisa Toshie Irie Saito, Marta Silene Ferreira Barros, Elvenice Tatiana Zoia, Dayanne Vicentini	2021	Artigo	Cadernos Cajuína, São Paulo, v. 6, n. 4, p. 194-217
A Educação Infantil diante dos riscos da COVID-19: dilemas e desafios educacionais para bebês e crianças pequenas	Raiza Fernandes Bessa de Oliveira, Aline Sommerhalder	2022	Artigo	Revista da FAEEDBA, Salvador, v. 31, n. 65, p. 59-74
Formação e atuação de professores da educação infantil em tempos de pandemia: Uma análise crítico-dialética	Sueli Rosa Nakamura, Viviane Aparecida Bernardes de Arruda, Marta Silene Ferreira Barros, Camila Crude dos Santos	2022	Artigo	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 953-966
“Um ano que jamais imaginei viver”	Jordanna Sopranzetti Araujo, Fernanda Duarte Araújo Silva	2022	Artigo	Revista de Educação Popular, Uberlândia, v. 21, n. 2, p. 195-218
Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: atravessamentos e travessias em tempos de pandemia de Covid-19	Juliane Ilha Marafiga	2022	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da BDTD e CAPES.

Os dados do Quadro 1 evidenciam a lacuna existente na produção acadêmica sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil durante e após as atividades pedagógicas não presenciais, especialmente sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Essa ausência de produções mais consistentes reforça a importância de investigações que aprofundem essa temática e dialoguem com o referencial teórico adotado nesta pesquisa.

A hipótese levantada nesta pesquisa é de que, sem uma orientação teórica para o planejamento, torna-se improvável a elaboração de práticas pedagógicas que contemplem o nível de desenvolvimento real e proximal das crianças, especialmente em um período pós-pandêmico, no qual lhes foi impossibilitado o convívio coletivo e diverso nas relações sociais desenvolventes. A expectativa é verificar, com base nos dados levantados na pesquisa de campo, em que medida as práticas docentes são orientadas teoricamente para atender às necessidades das crianças e desenvolver novas necessidades.

A análise dos dados pautou-se no Materialismo Histórico-Dialético, pois, conforme pontua Triviños (1987), o Materialismo Dialético tenta buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento, baseadas na interpretação dialética do mundo.

O Materialismo Histórico estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da e na sociedade, sua evolução histórica e a prática social dos homens no desenvolvimento da humanidade. Desse modo, o pesquisador que adota esse método precisa compreender que, ao seguir uma linha teórica baseada no Materialismo Histórico-Dialético, assume uma concepção dialética da realidade natural, social e do pensamento. Isso significa reconhecer que essas realidades, natural, social e psíquica, não são estáticas ou acabadas, mas sim permanentemente modificadas pelo movimento histórico e dialético da sociedade.

A pesquisa científica que se orienta pelo Materialismo Histórico-Dialético, portanto, deve considerar que a própria capacidade humana de pensar, analisar e sintetizar a realidade é também historicamente constituída, ou seja, a forma como conhecemos o mundo e produzimos ciência é parte desse mesmo processo histórico de transformação social. Desse modo, o escritor sugere que: “O pesquisador que segue uma linha teórica baseada no Materialismo Dialético deve ter presente em seu estudo uma concepção dialética da realidade natural, social e do pensamento” (Triviños, 2009, p. 73).

Essa perspectiva exige que o pesquisador vá além da descrição superficial dos fenômenos, buscando apreender suas determinações históricas, suas contradições e o papel das relações sociais na produção dos sentidos atribuídos à realidade estudada.

Da mesma forma Frigotto (2010, p. 77) pontua que “[...] o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto”, nesse sentido, o método utilizado em uma pesquisa está intrinsecamente ligado à maneira como se compreende a realidade, em outras palavras, a escolha de um método não é neutra. Assim, a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica se constituem como aportes teóricos fundamentais desta pesquisa, pois ambas buscaram compreender o desenvolvimento humano e a organização das práticas educativas a partir da concepção materialista histórico-dialética, que compreende o desenvolvimento como um processo histórico e socialmente determinado. Essa perspectiva reconhece que as condições materiais de existência criam as possibilidades concretas para que o desenvolvimento ocorra, sendo as práticas pedagógicas e a apropriação da cultura elementos centrais desse processo. É com base nesse entendimento que fundamentou-se a análise das práticas pedagógicas na Educação Infantil no contexto pós-pandemia.

O autor ainda descreve que é fundamental compreender “[...] a dialética materialista, ao mesmo tempo como uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação” (Frigotto, 2010, p. 79).

Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida buscou constituir-se como um movimento dialético, articulando diferentes fontes e níveis de análise, com o objetivo de compreender a realidade concreta das práticas pedagógicas nos CEINFs investigados e, a partir disso, vislumbrar possibilidades para sua superação. Para tanto, foram analisados os documentos norteadores da rede municipal para a Educação Infantil, que orientaram o planejamento pedagógico no período pós-pandemia, considerando suas determinações históricas e políticas. Em paralelo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as coordenadoras pedagógicas e professores das turmas do Jardim de Infância II, visando captar como esses profissionais significam suas práticas pedagógicas e as condições objetivas de trabalho após o retorno presencial.

Esse movimento de investigação buscou, portanto, articular teoria e prática, relacionando as condições objetivas concretas (documentos, estrutura da rede e relatos dos professores) com a totalidade histórico-social que as determina, sem fragmentar os fenômenos analisados. Essa perspectiva permite que a pesquisa não apenas descreva a realidade, mas contribua para compreendê-la criticamente, revelando suas contradições internas e apontando caminhos possíveis para sua transformação, o que está em plena consonância com a concepção dialética materialista que fundamenta este estudo.

Por meio do método supracitado, foi realizada uma triangulação com os dados levantados nos documentos e nas entrevistas, buscando, a partir das categorias de análise

construídas, elaborar a totalidade, com suas contradições. As categorias identificadas e analisadas ao longo da pesquisa foram: socialização, indisciplina e saúde mental. Essas categorias emergiram diretamente das falas dos professores e coordenadoras entrevistadas, bem como da análise crítica dos documentos norteadores da rede municipal para a Educação Infantil, permitindo compreender as práticas pedagógicas no contexto pós-pandemia em sua dimensão histórica, social e cultural, conforme preconiza o referencial da Psicologia Histórico-Cultural.

Sendo assim, acredita-se que os professores, pesquisadores e futuros profissionais da educação e até mesmo os cidadãos de Paranaíba/MS que obtiverem acesso aos resultados desta investigação, poderão aprofundar os seus conhecimentos sobre a temática e verificar a importância do CEINF e suas práticas pedagógicas, sobretudo as articuladas com a Psicologia Histórico-Cultural, para o desenvolvimento e formação humanizada dos sujeitos e, acima de tudo, poderão ajudar a refletir e a fazer valer o direito das crianças de terem acesso a uma educação de qualidade. De forma complementar, este estudo pode auxiliar professores e gestores a refletirem sobre o papel dos CEINFs na promoção de uma educação de qualidade no cenário pós-pandemia.

Nessa perspectiva, o presente estudo encontra-se estruturado em X capítulo. O capítulo 1 traz a apresentação do tema, justifica sua importância, aponta o referencial teórico e a trajetória da pesquisa.

O capítulo 2 – “Educação Infantil: explorando referenciais e conceitos fundamentais para o desenvolvimento infantil” –, foca na fundamentação teórica, explora a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica como pilares para as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Discute conceitos como mediação cultural, interação social e desenvolvimento integral, enfatizando como essas abordagens podem orientar práticas educacionais significativas. Também analisa o papel da linguagem, da cultura e das relações sociais no desenvolvimento infantil, especialmente no contexto das mudanças trazidas pela pandemia.

O capítulo 3 – “Pandemia e Retorno Presencial das Aulas” – examina os impactos da pandemia de covid-19 na Educação Infantil, sobretudo os desafios e as consequências do distanciamento social e das atividades pedagógicas não presenciais. Discute, ainda, como essas medidas afetaram o desenvolvimento infantil, a socialização, a rotina escolar e o bem-estar de crianças e professores. Além disso, aborda as estratégias adotadas para adaptar o ensino e reorganizar as atividades durante o retorno presencial, destacando as dificuldades enfrentadas e as respostas institucionais.

O capítulo 4 – “Pesquisa de Campo” – detalha a metodologia empregada na pesquisa, incluindo entrevistas semiestruturadas realizadas com professores e coordenadores de dois CEINFs. Descreve as categorias de análise e investiga como esses aspectos foram influenciados pela pandemia e pelo retorno presencial. O capítulo destaca as percepções dos professores sobre os desafios enfrentados, a adaptação das práticas pedagógicas e a importância das relações sociais no contexto educacional.

O capítulo 5 – “Pós-Pandemia, Práticas Pedagógicas na Educação Infantil e Psicologia Histórico-Cultural” – analisa como as práticas pedagógicas nos CEINFs de Paranaíba/MS foram reorganizadas no retorno presencial em 2022, após o período crítico da pandemia de covid-19, à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Assim, busca compreender em que medida essas ações dialogam com os pressupostos teóricos e como podem contribuir para a construção de uma educação mais crítica, humanizadora e comprometida com a superação dos impactos deixados pelo distanciamento social.

## **2 EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO CONCEITOS FUNDAMENTAIS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental para o desenvolvimento das crianças, e o papel dos professores nesse processo é essencial. A fundamentação teórica das práticas pedagógicas na Educação Infantil, ancorada na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, oferece uma perspectiva profunda e enriquecedora sobre o desenvolvimento integral da criança e sobre como ocorre sua aprendizagem.

Este capítulo busca explorar e elucidar os princípios e conceitos fundamentais dessas abordagens teóricas, destacando como elas podem orientar as práticas pedagógicas na Educação Infantil de maneira significativa e transformadora. Ao destacar o papel mediador da cultura, da linguagem e das relações sociais, a Psicologia Histórico-Cultural contribui para a organização de práticas pedagógicas que transformem o espaço da Educação Infantil em um ambiente de interações ricas, socialização e desenvolvimento integral das crianças. Por sua vez, a Pedagogia Histórico-Crítica enfatiza a importância da crítica e da transformação social na prática educativa, promovendo uma educação comprometida com a formação crítica e emancipatória das crianças desde os primeiros anos de vida, assim, compreende-se a importância de uma prática pedagógica fundamentada e intencional, que considere as especificidades e necessidades da criança em sua fase inicial de desenvolvimento e aprendizado.

### **2.1 O desenvolvimento infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural**

A Psicologia Histórico-Cultural foi desenvolvida por Lev Semenovich Vygotsky e seus colaboradores, entre eles Luria e Leontiev, com base em estudos sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem. Essa teoria defende que o desenvolvimento humano é resultado da mediação entre o indivíduo e o ambiente sociocultural em que ele está inserido, especialmente em uma sociedade em que nem todos têm acesso equitativo às diversas formas de cultura. Como aponta Newton Duarte (2013b, p. 20): “[...] essa teoria surgiu num contexto revolucionário de luta pela superação do capitalismo e pela construção do socialismo como uma sociedade de transição para o comunismo”. Desta forma, esta psicologia se fundamenta em bases marxistas, fazendo uso do materialismo histórico e dialético para a compreensão da realidade, a qual determina a formação da consciência e do comportamento humano, significativamente influenciada pelas condições sociais e econômicas.

Em outras palavras a Psicologia Histórico-Cultural enfatiza a importância e a magnitude da cultura e da relação com as outras pessoas no desenvolvimento humano. Dessa forma, a cultura é um elemento fundante da vida humana e é transmitida de geração em geração por meio da linguagem e das práticas sociais. A consciência, nesse contexto, é vista como o resultado das relações entre o indivíduo e a cultura, e é influenciada pelo contexto histórico e social.

A relação entre a Psicologia Histórico-Cultural e a pandemia de covid-19 é extremamente relevante, pois este referencial teórico-metodológico permite analisar em profundidade os impactos da pandemia para o estabelecimento das relações sociais e do papel da educação, especialmente a escolar, para o acesso à cultura e a promoção do desenvolvimento humano. A pandemia trouxe mudanças significativas no ambiente sociocultural em que as pessoas estavam inseridas, as restrições de distanciamento social, o distanciamento físico e a transição para formas de interação virtual impactaram diretamente as interações sociais e a mediação cultural, elementos centrais na teoria vygotskiana. A necessidade de adaptar-se a essas novas realidades colocou em evidência a importância da resiliência e da capacidade de aprendizado contínuo, os pais se tornaram mediadores mais significativos, quase que exclusivos, no desenvolvimento das crianças, destacando ainda mais a importância das interações sociais no processo de aprendizado, conceitos esses que Vygotsky (1998b) considerava fundamentais para o desenvolvimento humano.

Nesse sentido, Vygotsky (1998b) expõe que a aprendizagem ocorre em um ambiente sociocultural, no qual os indivíduos dialogam com outras pessoas, aprendem a se relacionar com objetos e com a cultura em geral. Essa interação permite que o indivíduo adquira conhecimentos, habilidades e valores, que são internalizados e transformados em recursos internos para a ação. Ainda de acordo com o autor mencionado, o psiquismo infantil é resultado de um processo contínuo de construção e transformação, que ocorre a partir da mediação da criança com seu meio social e cultural.

Em razão da pandemia, período esse que ressaltou a importância da família como mediadora significativa no desenvolvimento da criança pois, em razão do fechamento de escolas e da transição para as atividades pedagógicas não presenciais, os pais assumiram um papel mais integral e ativo na educação de seus filhos. Nesse contexto, a qualidade das interações familiares tornou-se ainda mais crucial para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças, refletindo a ênfase de Vygotsky na importância das relações sociais e da mediação cultural na formação do indivíduo.

Da mesma forma, Martins e Rabatini (2011) afirmam que, na concepção do autor supracitado, a aprendizagem e o desenvolvimento do psiquismo ocorrem por meio de um processo de internalização de signos que são transmitidos pela cultura e pela linguagem,

Na concepção vigotskiana, a cultura objetiva-se nos signos ou instrumentos culturais, dispostos sob a forma de instrumento cultural material e instrumento psicológico, como é o caso da linguagem. Pautado nesse processo, ou seja, no trabalho transformador da natureza e do próprio homem, Vigotski toma a cultura como eixo central no desenvolvimento do ser humano (Martins; Rabatini, 2011, p. 348).

Portanto, a qualidade da cultura ofertada à criança, tanto nos instrumentos materiais quanto psicológicos, é fundamental para a qualidade da sua formação psíquica. Esta concepção teórica destaca a importância da linguagem no desenvolvimento infantil, visto que é por meio da linguagem que as crianças internalizam signos e significados culturais. Luria (2010) destaca que, para Vygotsky, a linguagem é um instrumento fundamental na organização do processo de desenvolvimento do pensamento. Assim, a linguagem não é apenas uma ferramenta para a comunicação, mas também um meio pelo qual as crianças constroem seu pensamento e aprendem a se expressar de forma mais elaborada.

Na Educação Infantil, direito constitucional da criança, ocorre um grande avanço no desenvolvimento da criança, nela se ampliam as possibilidades de diversas relações com outras crianças e outros adultos, assim como com conteúdos culturais diversificados. Vygotsky (1998a) compreende que o desenvolvimento da criança está relacionado à maturação como um todo, e que, para isso, cada ser depende diretamente da mediação com o meio social e cultural, de forma dialética. Frigotto (2010, p. 75) confirma que “[...] a dialética situa-se, então, no plano de realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos”.

Para Vygotsky (1998b) o desenvolvimento infantil não segue uma trajetória linear e fixa, é um processo dialético que é influenciado por fatores históricos e sociais. Segundo ele, a criança é um ser ativo que constrói seu conhecimento e habilidades por meio das mediações com o meio ambiente e com outras pessoas. O autor enfatiza a importância da cultura e das relações sociais na formação do indivíduo e incute que o desenvolvimento humano é um processo contínuo e em constante evolução, assim, aprendemos os significados das coisas da cultura e atribuímos sentido a elas somente por meio da relação com os outros. Ao considerar essa perspectiva, pode-se repensar a maneira como o desenvolvimento humano é entendido e compreender que as relações sociais são essenciais para a construção da identidade e do conhecimento.

Diante do exposto, torna-se claro que o aprendizado é mediado por ferramentas culturais, especialmente com a linguagem simbólica, e ocorre em vários contextos sociais – os significados das coisas, objetos, conceitos e práticas culturais não são inatos, mas são construídos socialmente. Assim, a cultura fornece o contexto no qual atribuímos significado às coisas, essa atribuição de sentido é um processo dinâmico e contínuo, moldado pelas experiências individuais promovidas pelas relações com o meio, ao longo da vida.

A contribuição de Vigotski (2010, p. 691) permanece crucial, especialmente ao considerarmos o papel das relações sociais no desenvolvimento da criança,

Então, o meio, a situação, de alguma forma, influencia a criança, norteia o seu desenvolvimento. Mas a criança e seu desenvolvimento se modificam, tornam-se outros. E não apenas a criança se modifica, modifica-se também a atitude do meio para com ela, e esse mesmo meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira.

É notória a importância da Educação Infantil no processo de desenvolvimento da criança, pois é nesta etapa em que o desenvolvimento ocorre quando as crianças participam de atividades significativas em conjunto com outras pessoas, especialmente adultos mais experientes. É nesse período que surgem condições propícias para o desenvolvimento psíquico superior, fundamentais para humanização da criança. A esse respeito, Vygotsky (1998a, p. 32) afirma que “[...] a mente da criança contém todos os estágios do futuro desenvolvimento intelectual; eles existem já na sua forma completa, esperando o momento adequado para emergir”.

Para Vygotsky (1998a, p. 171), “[...] as relações reais entre os indivíduos estão na base de todas as funções superiores”, nesse sentido, para o autor, a compreensão do desenvolvimento humano acontece tanto no nível interpessoal, que envolve as relações entre as pessoas; como também no nível intrapsíquico, que envolve o processamento interno de informações e a construção individual do conhecimento.

A fim de elucidar, é imprescindível mencionar que, para o autor supracitado, o desenvolvimento depende das relações sociais que são permeadas pela cultura, que englobam valores, crenças, linguagens e práticas sociais, ou seja, tudo parte das apropriações no nível interpessoal, para depois se manifestarem no nível intrapsíquico, momento em que são internalizadas e tornam-se parte do pensamento e do desenvolvimento humano. Os adultos são os principais influenciadores externos, mediadores entre o mundo e a criança, pois a colocam em contato com as coisas do mundo. Conforme as apropriações são internalizadas, as crianças se desenvolvem e os processos psíquicos que antes eram compartilhados com adultos acabam sendo

realizados internamente pelas próprias crianças. Ao refletir sobre as funções psíquicas, é pertinente citar Vygotsky (1931, p. 103), que afirma com propriedade que:

*Podemos formular la ley genética general del desarrollo cultural del siguiente modo: toda función en el desarrollo cultural de niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad. Tenemos pleno derecho a considerar la tesis expuesta como una ley, pero el paso, naturalmente, de lo externo a lo interno, modifica el propio proceso, transforma su estructura y funciones. Detrás de todas las funciones superiores y sus relaciones se encuentran genéticamente las relaciones sociales, las auténticas relaciones humanas. De aquí, uno de los principios básicos de nuestra voluntad es el principio de división de funciones entre los hombres, la partición en dos de aquello que ahora está fusionado en uno, el despliegue experimental del proceso psíquico superior en aquel drama que viven los seres humanos.*

A Psicologia Histórico-Cultural tem como princípio central a compreensão de que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores se efetiva por meio da mediação social. Vygotsky formula a chamada lei geral da gênese do desenvolvimento cultural, sustentando que todo processo psíquico superior surge inicialmente no plano das interações sociais (intersíquico) e, posteriormente, é internalizado no plano individual (intrapsíquico). Nesse percurso, as relações sociais assumem papel constitutivo e não apenas influente, transformando qualitativamente as estruturas funcionais da mente. Tal compreensão rompe com modelos que reduzem o desenvolvimento à maturação biológica ou à aprendizagem mecânica, ao afirmar que o ser humano se constitui como sujeito psicológico nas relações sociais historicamente mediadas.

Em outras palavras, o desenvolvimento humano é um processo contínuo e dinâmico que ocorre em mediação com o ambiente e com outras pessoas, e que é influenciado pelas características sociais, culturais e históricas do meio em que o indivíduo está inserido. Ao abordar os signos e sua relação com o desenvolvimento psicológico, Martins (2016, p. 105, grifos da autora) esclarece:

Os primeiros, decorrentes do processo de evolução e comuns aos homens e aos animais superiores denominou *funções psíquicas elementares*; os segundos, *caracterizados como funções psíquicas superiores*, são produtos da evolução histórica e especificamente humanos, ou seja, conquistas do desenvolvimento do ser social.

Assim, a autora evidencia a distinção entre duas categorias fundamentais de funções psíquicas na perspectiva histórico-cultural: as elementares, de base biológica, compartilhadas

com os animais superiores; e as superiores, exclusivamente humanas, constituídas por meio das interações sociais e da apropriação da cultura. Com isso, Martins (2016) retoma uma concepção central da psicologia de Vygotsky, ao afirmar que é pela mediação social e simbólica que se formam as funções psíquicas tipicamente humanas.

Sendo assim, o desenvolvimento humano é um processo mediado pelas relações sociais com outras pessoas e com o ambiente. É por meio dessas mediações que o indivíduo se transforma e se desenvolve ao mesmo tempo que transforma e influencia o ambiente ao seu redor. Em outras palavras, o desenvolvimento humano é uma via de mão dupla, em que o indivíduo é influenciado e influencia o meio em que está inserido, permitindo, assim, uma constante transformação e evolução mútua, como aponta Martins (2016, p. 104): “ao transformar a natureza para atender suas necessidades, sujeito e objeto resultam-se transformados”.

A aprendizagem ocorre por meio de um processo de interação social, em que a criança é exposta a situações que exigem um nível de desenvolvimento mais avançado do que aquele que ela possui no momento.

O adulto tem um papel fundamental no desenvolvimento infantil, especialmente pais e professores, os quais podem e devem auxiliar as crianças a se desenvolverem ofertando acesso aos elementos culturais e orientação nas ações, suporte e mediando os processos, especialmente na primeira infância, etapa importante, quando as crianças estão em desenvolvimento das habilidades emocionais e cognitivas fundamentais, como a memória e a linguagem.

Em consequência disso, nota-se que as formações dos professores foram colocadas à prova durante a pandemia, sendo desafiadas em diversos aspectos que impactaram diretamente o desenvolvimento do conhecimento e das práticas pedagógicas. A transição para o ensino remoto impediu as oportunidades de interação presencial, limitando as práticas pedagógicas, essenciais para o aprendizado e desenvolvimento infantil. Os professores foram levados a adaptar suas práticas pedagógicas ao ambiente virtual, essa adaptação exigiu uma reestruturação significativa de suas práticas, incorporando ferramentas digitais e estratégias de engajamento online, a fim de alcançar o maior número possível de crianças com qualidade.

Nesse contexto, ressalta-se a relevância da Psicologia Histórico-Cultural, que oferece uma base teórica sólida para orientar a prática docente, permitindo aos professores compreender e favorecer o desenvolvimento integral das crianças, mesmo em condições adversas.

Por isso, Martins (2016, p. 110) recorda que “[...] o acesso ao concreto não se efetiva sem a mediação do abstrato, isto é, de signos”, e ainda descreve que Vygotsky elucida que “a

linguagem não é simplesmente o veículo do pensamento nem o pensamento mero conteúdo interno da linguagem” (Martins, 2016, p. 111).

O desenvolvimento psíquico é resultado da interação entre o indivíduo e o ambiente, incluindo outras pessoas, símbolos e objetivos. À medida que o indivíduo cresce e se desenvolve, ele absorve e assimila a cultura ao seu redor, e transforma e cria suas próprias características humanas com base nas atividades externas que ele reproduz desde o nascimento. Segundo Leontiev (2010, p. 63),

O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida.

Pode-se afirmar que as funções psíquicas humanas ocorrem de forma mediada, ou seja, elas dependem de ferramentas, elementos, signos e símbolos que permitem que se estabeleçam relações entre a realidade externa e o pensamento. Na abordagem histórico-cultural, as atividades mentais não são determinadas por leis biológicas, e sim por leis sociais e históricas. Nesse sentido, quando um sujeito se envolve com o mundo cultural, ele assimila novas e mais complexas formas em suas funções psíquicas.

Isso significa que o desenvolvimento do psiquismo infantil não acontece de maneira isolada ou natural, mas é influenciado pela cultura e história acumulada, por meio de processos de mediação social e cultural. Assim, a criança depende dessas relações mediadas para impulsionar seu potencial de desenvolvimento.

Leontiev (2010) alega que a transição do estágio pré-escolar da infância para o próximo estágio de desenvolvimento da vida psíquica, ocorre quando a criança começa a frequentar a escola. Portanto, as crianças devem ser incentivadas a trabalhar em conjunto, a compartilhar ideias e a resolver problemas em conjunto, isso reflete a ideia de que a aprendizagem é um processo social, que ocorre por meio da interação com outros sujeitos.

Para compreender as funções psíquicas, é importante considerar que a estrutura cerebral inicial do ser humano está voltada apenas para funções elementares e essenciais à sobrevivência. No entanto, é por meio das mediações sociais e culturais que se dá o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, aquelas que caracterizam especificamente a condição humana. Tais funções, como a linguagem, o raciocínio e a memória lógica, não emergem de forma espontânea, mas exigem intervenção do meio social e a apropriação ativa dos instrumentos culturais. Nesse sentido, Leontiev (2010, p. 63) esclarece que:

[...] a vida, ou a atividade como um todo, não é construída mecanicamente a partir de tipos separados de atividades. Alguns tipos de atividade são os principais em um certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos são menos importantes (Leontiev, 2010, p. 63).

Assim, reforça a concepção histórico-cultural de que o desenvolvimento psíquico ocorre por meio de atividades concretas e socialmente situadas, e algumas dessas atividades desempenham um papel central em determinados momentos do desenvolvimento. Vale salientar que o engajamento da criança em atividades significativas, como o brincar, o uso da linguagem ou a mediação por adultos, constitui a base para a emergência das funções superiores. A atividade humana, portanto, é sempre situada historicamente e carregada de sentido social, o que significa que o desenvolvimento não pode ser entendido como uma simples soma de etapas biológicas ou aquisições individuais.

A aprendizagem humana é fundamentada no contexto social, histórico e cultural em que vivemos, as funções psíquicas superiores, como comunicação, linguagem e raciocínio, são habilidades que são adquiridas sobretudo por meio das interações sociais. Contudo, Luria (2010, p. 101) relembra que, “no entanto, uma criança não se desenvolve em todos os aspectos no mesmo ritmo”. Essa afirmação permite considerar que o desenvolvimento infantil ocorre de forma assimétrica e dinâmica, variando conforme os contextos de vida, as experiências e as oportunidades de mediação que a criança encontra em seu ambiente sociocultural. Nem todas as funções psíquicas amadurecem ao mesmo tempo, e esse processo depende diretamente da qualidade e diversidade das interações sociais.

Complementando essa visão, o mesmo autor observa:

Psicologicamente, a criança não é um adulto em miniatura. Ela modela sua própria cultura primitiva; embora não possua a arte da escrita ainda assim escreve; e ainda que não possa contar, ela conta, todavia. Os estudos empíricos dessas formas primitivas de aculturação não apenas nos ajudarão a obter uma compreensão melhor da criança, mas também ajudar-nos-ão a traçar a gênese das formas mais importantes de habilidades culturalmente adquiridas, que são instrumentos importantes da vida do ser humano adulto e civilizado (Luria, 2010, p. 102).

Luria destaca, aqui, que a criança participa ativamente da construção de sua cultura, mesmo que de forma incipiente ou simbólica. As manifestações infantis, como o brincar de escrever ou contar, são formas primitivas, porém fundamentais, de apropriação dos instrumentos culturais. Essa perspectiva evidencia que o desenvolvimento não é apenas um processo de internalização passiva, mas sim um processo criativo, no qual a criança reinterpreta e ressignifica a cultura em sua própria experiência.

Nesse sentido, a compreensão, a aquisição da linguagem e dos conceitos, entre outros processos cognitivos, são resultado das relações entre os indivíduos e suas experiências com o mundo físico, mediadas pelo mundo social. Isso significa que o homem é dialeticamente ativo em seu próprio desenvolvimento, criando meios para progredir. Dessa forma, o desenvolvimento humano é cultural e não natural, por isso Pasqualini (2009, p. 33) afirma que “as funções superiores têm gênese fundamentalmente cultural – e não biológica”.

Portanto, a Psicologia Histórico-Cultural não nega a importância dos fatores biológicos, pois são a base para todo desenvolvimento infantil, mas enfatiza que o meio social e cultural em que a criança está inserida exerce uma influência igualmente importante no processo de desenvolvimento. Vygostky (1998a, p. 61, grifo do autor) reitera: “[...] de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. *A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas*”.

Por fim, a Psicologia Histórico-Cultural, segundo Newton Duarte (2013b, p. 26),

[...] é, antes de tudo, uma teoria sobre o movimento dialético entre a atividade humana objetivada nos conteúdos da cultura material e não material e a atividade dos sujeitos que, sendo seres sociais, só podem se desenvolver plenamente pela incorporação, à sua vida, das objetivações historicamente construídas pelo gênero humano.

Diante do exposto, é possível afirmar que a Psicologia Histórico-Cultural é uma base para investigar como as crianças se desenvolvem como seres humanos e a relevância da educação nesse processo de humanização, o que constitui o fundamento desta pesquisa. Base fundamental para a compreensão de que a pandemia evidenciou desigualdades sociais e econômicas que afetam o acesso equitativo à educação e às oportunidades de desenvolvimento. A Psicologia Histórico-Cultural, com sua ênfase na mediação cultural e nas condições sociais e econômicas como determinantes do desenvolvimento humano, oferece uma lente crítica para analisar e abordar essas desigualdades, buscando formas de promover uma educação mais inclusiva e equitativa.

A pandemia de covid-19 constituiu um evento histórico e social de grande impacto, que desafiou as estruturas sociais, educacionais e psicológicas em diversas partes do mundo. Diante desse cenário, a Psicologia Histórico-Cultural oferece um referencial teórico robusto para compreender os efeitos da pandemia sobre o desenvolvimento humano, especialmente no que se refere às mediações sociais e culturais que estruturam os processos formativos. Ao iluminar a centralidade das interações sociais, da linguagem e da cultura no processo de constituição do

psiquismo, esse referencial permite analisar criticamente os desafios enfrentados por crianças, educadores e instituições durante esse período de intensas transformações. Assim, a Psicologia Histórico-Cultural não é o contexto, mas o instrumento conceitual que possibilita interpretar e intervir na realidade vivida, promovendo compreensão e alternativas para superar os efeitos adversos do isolamento social, da precarização do ensino e das rupturas nos vínculos humanos.

## **2.2 Pedagogia Histórico-Crítica para o desenvolvimento infantil**

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria pedagógica que tem como base a teoria marxista da educação e tem como principal objetivo a formação crítica e autônoma do indivíduo por meio da compreensão crítica da realidade, visando à transformação social. Essa abordagem pedagógica foi desenvolvida por Dermeval Saviani, a partir de uma análise histórico-filosófica da educação, com base na Psicologia Histórico-Cultural. Esta Pedagogia propõe uma prática pedagógica que busca a superação da educação tradicional que reproduz as desigualdades sociais. Nas palavras de Newton Duarte (2013b, p. 20):

[...] uma pedagogia compatível com essa psicologia deve ser uma pedagogia marxista que situe a educação escolar na perspectiva da superação revolucionária da sociedade capitalista em direção ao socialismo e deste ao comunismo. Pautando-me nesse critério, entendo que a pedagogia que pode realizar de maneira mais coerente as mediações entre a psicologia histórico-cultural e a educação escolar na sociedade contemporânea é a pedagogia histórico-crítica.

Esse posicionamento do autor é fundamental para se compreender a articulação entre psicologia e pedagogia no contexto da transformação social; ao destacar a necessidade de uma pedagogia alinhada à luta por uma sociedade mais justa, ele reforça o papel político da educação e nos convida a pensar a escola/CEINF como espaço de mediação crítica da realidade.

A Pedagogia Histórico-Crítica se baseia no método dialético de Marx e em três princípios fundamentais: o princípio da historicidade, da totalidade e da contradição, como salientado por Lavoura e Marsiglia (2015).

O princípio da historicidade afirma que o conhecimento é construído socialmente, sendo produto das relações humanas e históricas. Assim, a escola deve propiciar o acesso a esse conhecimento, garantindo a igualdade de oportunidades para todos os indivíduos. A educação, nesse sentido, deve proporcionar o acesso ao conhecimento sistematizado acumulado historicamente pela humanidade, superando o espontaneísmo e garantindo a apropriação crítica da cultura (Saviani, 2008).

O princípio da totalidade propõe que a educação deve levar em conta a totalidade do ser humano, considerando não só os aspectos cognitivos, mas também os afetivos, sociais e culturais. Dessa forma, a escola deve ser um espaço onde a criança possa entrar em contato com relações sociais e com aspectos culturais, conhecimentos científicos de modo a desenvolver o sentido e o prazer nessas aprendizagens, onde ela possa se expressar livremente, possa colocar suas dúvidas e questionamentos, relacionar-se com outros indivíduos e onde possa construir conhecimentos a partir de suas experiências, como fruto de aspectos sociais, culturais e científicos. A formação humana, portanto, deve contemplar dimensões cognitivas, afetivas, sociais, políticas e culturais, numa visão integrada do sujeito e da realidade (Gasparin, 2005). Para esclarecer, Pasqualini e Martins (2015) salientam que a epistemologia materialista histórico-dialética implica a compreensão dos fenômenos em sua sequência e integralidade ao revelar sua concretude.

O princípio da contradição afirma que o conhecimento é marcado por contradições, sendo resultado de lutas e conflitos. Assim, a escola deve ser um espaço onde a criança possa aprender a pensar criticamente, a questionar o mundo e a buscar soluções para os problemas que enfrenta. Na educação, isso se traduz na necessidade de superar visões unilaterais e mecânicas do conhecimento, desenvolvendo nas crianças a capacidade crítica para perceber as contradições do mundo e atuar na sua transformação (Duarte, 2013a).

Duarte (2013b, p. 25) descreve que, tanto na transformação da natureza quanto na transformação do ser humano, o processo de desenvolvimento é marcado por uma evolução que começa como algo intrínseco, mas depois se manifesta como mudanças concretas e visíveis, “[...] um movimento no qual as transformações ocorrem de início na forma do em si, passando depois a se realizarem como transformações para si”.

Na prática pedagógica, a Pedagogia Histórico-Crítica propõe uma abordagem que se baseia na problematização, na reflexão e na ação transformadora da realidade. Dessa forma, a criança é vista como sujeito ativo no processo de aprendizagem, e não como mero receptor de informações. Nesta perspectiva, se apresenta como uma alternativa pedagógica consistente e efetiva para a formação de indivíduos críticos, autônomos e comprometidos com a transformação social, capazes de construir uma sociedade mais justa e igualitária. Saviani (2011, p. 76, grifo do autor) afirma que:

[...] *pedagogia histórico-crítica* é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.

Ao compreender o desenvolvimento humano com base material, historicamente determinado, a Pedagogia Histórico-Crítica também compreende os conhecimentos escolares em sua materialidade histórica, portanto, essa abordagem pedagógica é fundamental para a formação de indivíduos críticos e autônomos, capazes de construir conhecimentos e de se posicionar diante dos desafios da vida. Por meio da Pedagogia Histórico-Crítica, a criança aprende a pensar criticamente, a questionar o mundo e a buscar soluções para os problemas que enfrenta, porque é vista como sujeito ativo no processo de aprendizagem, e não como mero receptor de informações.

No entanto, para que essas práticas pedagógicas sejam eficazes, é fundamental que os professores estejam devidamente preparados para enfrentar as novas demandas impostas pela pandemia. A formação de professores deveria e deve incluir não apenas o domínio de ferramentas tecnológicas e estratégias de ensino a distância, mas também uma reflexão crítica sobre o papel da educação na sociedade contemporânea. Os professores precisam estar aptos a promover o pensamento crítico e a consciência social nas crianças, capacitando-as a compreender e transformar a realidade em que vivem.

Na Educação Infantil isso se traduz em práticas pedagógicas que priorizam atividades colaborativas, exploração, imaginação, propostas que conectem as experiências das crianças às questões sociais e culturais do seu entorno. Assim, a organização de tempos, relações, espaços, materiais para a brincadeira de papéis sociais é uma ação didática primordial para promover o desenvolvimento das funções psíquicas.

A escola deve ser um espaço onde a criança possa se expressar livremente, possa colocar suas dúvidas e questionamentos, relacionar com outros indivíduos e construir conhecimentos a partir de suas experiências. Conforme Duarte (2013b, p. 28) “[...] a psicologia histórico-cultural, incorporando-se à pedagogia histórico crítica, pode contribuir para que a educação escolar tenha, na formação dos seres humanos, outro significado, o da transformação da água em vinho”. Isso porque a educação, a partir da Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, passa a compartilhar a base teórica do Materialismo Histórico-Dialético, em que “[...] o homem é um ser social, cujo desenvolvimento condiciona-se pela atividade que o vincula à natureza” (Martins, 2011, p. 212).

Na Educação Infantil, a Pedagogia Histórico-Crítica defende a importância de uma educação que impulse a singularidade da criança, sua capacidade de criar, imaginar, explorar e experimentar. A criança deve ser vista como um ser social e histórico, que está inserido em uma sociedade marcada por contradições e desigualdades. Saviani (2011, p. 6) confirma que

“[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Nesta perspectiva pedagógica na Educação Infantil, é necessário que o professor, na função de mediador, considere as experiências e vivências já internalizadas pela criança, como ponto de partida para novos processos de apropriação do conhecimento. A partir desse conhecimento, é possível desenvolver atividades que estimulem a curiosidade, a reflexão crítica e a capacidade de se relacionar com outras crianças e com o ambiente.

Uma das características da Pedagogia Histórico-Crítica é o ensino crítico da história. Na Educação Infantil, isso pode ser trabalhado de maneira lúdica e exploratória, por meio de contação de histórias, dramatizações, jogos, e brincadeiras de papéis que possibilitem a compreensão da diversidade cultural, social e histórica. Outro ponto relevante importante da Pedagogia Histórico-Crítica é a valorização do trabalho coletivo e colaborativo, que pode ocorrer, na Educação Infantil, por meio das atividades acima mencionadas, de modo a envolver toda a turma, estimulando a cooperação, a solidariedade e a participação ativa das crianças.

Além disso, a Pedagogia Histórico-Crítica também valoriza a formação de uma consciência crítica na criança desde a mais tenra idade, podendo ser realizado mediante atividades que incentivem a reflexão sobre a realidade social, como por exemplo, observação de fenômenos sociais, questionamentos sobre o papel da criança na sociedade e estímulo ao pensamento crítico. Em suas palavras, Beatón (2006, p. 45) afirma que:

[...] um ensino e uma educação, organizados segundo os pressupostos básicos das dinâmicas do desenvolvimento psicológico infantil, permitem que praticamente todos os meninos e meninas alcancem o desenvolvimento individual mais efetivo, atendendo-se a sua diversidade.

Dessa forma, a Pedagogia Histórico-Crítica se apresenta como uma alternativa pedagógica consistente e efetiva para o desenvolvimento infantil, que valoriza a singularidade da criança, o trabalho coletivo e colaborativo e a formação de uma consciência crítica. Nessa perspectiva, Saviani (2011, p. 80, grifo do autor) conclui ser:

[...] a expressão pedagogia histórico-crítica. Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão *pedagogia histórico-crítica*.

Portanto, a Pedagogia Histórico-Crítica direciona para uma abordagem pedagógica que valoriza o desenvolvimento infantil e a formação de uma consciência crítica, além de considerar a educação como um processo histórico-objetivo, valorizando a singularidade de cada criança, constituída no e pelo trabalho coletivo e colaborativo, uma vez que os processos educativos somente ocorrem por meio das relações sociais e, quanto mais conscientes e selecionados forem os conteúdos e a forma como são promovidos esses processos, maiores serão as chances desses objetivos educativos se efetivarem. A experiência da pandemia de covid-19 evidenciou, ainda, a necessidade de uma educação contextualizada, mediada e crítica, capaz de promover o desenvolvimento integral das crianças mesmo em tempos de adversidade. Essa dimensão reforça o papel das relações sociais como elemento central do desenvolvimento infantil, tema que será discutido no subcapítulo seguinte.

### **2.3 O papel da relação social na promoção do desenvolvimento infantil**

A relação social desempenha um papel crucial na promoção do desenvolvimento infantil, uma vez que é responsável pelas novas formações psíquicas, somente possíveis no seio dessas relações, exercendo impacto significativo nas diversas áreas da formação da identidade das crianças. Desde a mais tenra idade, os seres humanos são inerentemente sociais, e é através da mediação nas relações sociais que as crianças iniciam o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. Em consonância, Beatón (2003, p. 82) afirma que:

*Vigotsky señaló que los “otros”, adultos y coetáneos más desarrollados, son los sujetos portadores de los contenidos de la cultura. Dentro de estos contenidos se incluyen, los instrumentos o herramientas para la obtención de los conocimientos, por lo tanto esta interacción con los otros, promueve el desarrollo de los demás niños, adolescentes y jóvenes, en tanto logran, siempre en colaboración con ellos, que éstos se apropien de los conocimientos e instrumentos, signos, significados y sentidos, comprendidos en el acervo cultural de determinado contexto sociocultural e histórico.*

Primeiramente, as relações sociais fornecem aos bebês um contexto para aprender e praticar habilidades interpessoais, próprias de suas funções psíquicas elementares, reflexas. A mediação com pais, familiares, colegas e outros membros da comunidade oferece oportunidades valiosas para desenvolver as funções psíquicas. Essas mediações contribuem para a construção de uma base sólida para futuras relações sociais ao longo da vida.

É necessário ressaltar que, na Psicologia Histórico-Cultural, as funções psíquicas referem-se às atividades mentais superiores que são desenvolvidas ao longo da vida de um indivíduo em interação com o ambiente social e cultural. Estas funções incluem processos

cognitivos como a memória, a atenção, o pensamento abstrato, a linguagem e a resolução de problemas.

Vygotsky (1995), um dos principais teóricos desta abordagem, enfatizou que essas funções são moldadas pela cultura e pelas interações sociais, e que o desenvolvimento humano é impulsionado pela participação em atividades sociais e pela apropriação de conhecimentos e práticas culturais. Nas palavras de Vygotsky (1931, p. 103) *“Toda función psíquica superior pasa ineludiblemente por una etapa externa de desarrollo porque la función, al principio, es social. Este es el punto central de todo el problema de la conducta interna y externa”*. Assim, as funções psíquicas são produtos da atividade humana em contextos culturais específicos e são essenciais para compreender o desenvolvimento humano.

Por isso, as relações sociais representam a via fundamental pela qual se transmitem valores culturais e sociais, constituindo-se em condição para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. À medida que as crianças interagem com as pessoas mais experientes da sociedade, se apropriam de padrões comportamentais, normas éticas e valores que são fundamentais para a sua integração bem-sucedida na comunidade. Essa transmissão cultural ocorre tanto de forma explícita, por meio de instruções e narrativas compartilhadas, quanto de maneira implícita, por intermédio da observação e imitação de comportamentos, conforme mencionado por Luria (1988, p. 27):

No começo, 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 Vigostkii, 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.

Levando em consideração a fala do autor supracitado, a transição das respostas iniciais das crianças, dominadas por processos naturais e biológicos, para processos psicológicos mais complexos, ocorre apenas de forma mediada, pela interação com adultos. Essa transição é central para entender o desenvolvimento humano na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

Inicialmente, as crianças dependem da mediação dos adultos para compreender e interagir com o mundo ao seu redor. Essa mediação envolve a transmissão de conhecimentos, valores e práticas culturais que são internalizados gradualmente pelas crianças. Esses processos

são chamados de interp-síquicos, pois ocorrem entre pessoas, sendo os adultos os principais mediadores externos. Conforme a criança participa dessas experiências mediadas, os elementos simbólicos vividos socialmente são interiorizados e transformados em processos intrapsíquicos. Esses processos não ocorrem apenas com o passar do tempo ou com o crescimento físico, mas emergem continuamente da dinâmica entre o social e o psicológico. Toda vez que a criança participa de uma experiência social e atribui significado a ela, avaliando, resignificando, compreendendo, está realizando um processo intrapsíquico. Isso significa que as respostas mediadoras ao mundo, inicialmente fornecidas pelos adultos, tornam-se parte integrante do funcionamento psicológico das crianças.

Essa transição do inter para o intrapsíquico reflete a internalização das práticas culturais e das formas de pensar e agir mediadas pela interação social, destacando a importância do ambiente social e cultural na formação das funções psíquicas superiores. Essa análise ressalta a ênfase da Psicologia Histórico-Cultural no papel do contexto cultural e social no desenvolvimento humano, destacando a importância da mediação social para a construção do conhecimento e das habilidades mentais.

Nesse contexto, o papel da relação social na promoção do desenvolvimento infantil é multifacetado e abrangente. Desde as habilidades sociais até a formação da identidade e a transmissão de valores culturais, as interações sociais desempenham um papel vital no caminho das crianças em direção ao desenvolvimento pleno e bem-sucedido.

#### **2.4 A importância da mediação na Educação Infantil sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural**

Conforme exposto anteriormente, para a Psicologia Histórico-Cultural a mediação desempenha um papel fundamental no processo educacional, especialmente na Educação Infantil. Trata-se de uma peça-chave que sustenta o desenvolvimento integral da criança, com ênfase para a importância do papel do meio social e cultural na formação das funções psíquicas superiores.

Vale ressaltar que o desenvolvimento humano é mediado por instrumentos culturais e pelas relações com outras pessoas. Na Educação Infantil, essa perspectiva implica reconhecer que as crianças constroem seu conhecimento por meio das relações com adultos e com o ambiente, nesse sentido, a criança adquire conhecimento quando assume um papel ativo na sua própria aprendizagem, e para que isso seja possível, precisa de um ambiente que ofereça

situações mediadas que promovam a participação e interações cognitivas. Nesse contexto, Leontiev (2004b, p. 290, grifos do autor) descreve que,

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de *educação*.

Leontiev (2004b) argumenta que as habilidades humanas não são automaticamente internalizadas apenas pela exposição aos fenômenos culturais e materiais. Esses elementos estão disponíveis na cultura, mas para que a criança os incorpore e desenvolva suas próprias habilidades, é necessário um processo de mediação, em termos práticos, isso significa que a aprendizagem eficaz exige mais do que a simples presença de materiais educativos; requer a intervenção de mediadores sejam professores, pais, cuidadores que facilitam a interação da criança com esses materiais e conceitos.

A mediação na Educação Infantil se manifesta por meio da relação entre a criança e o adulto mediador, nessa etapa o(a) professor(a), assume papel central no processo de mediação pedagógica, sendo o principal responsável por promover, de forma intencional e planejada, situações que favoreçam o desenvolvimento infantil. Embora outros adultos, como pais ou membros da comunidade, também exerçam influência no processo educativo, é a ação didática e consciente do professor que organiza as experiências formativas de maneira sistemática, assegurando a aprendizagem e o desenvolvimento de acordo com os objetivos da Educação Infantil. Vygotsky (1998a, p. 40) aponta que “O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social”. Demonstrando, assim, a importância das relações sociais, da cultura e da história no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Um dos pilares da mediação na Educação Infantil é o uso da linguagem como ferramenta essencial para a construção do conhecimento. O adulto mediador utiliza a linguagem de forma deliberada, ampliando o vocabulário da criança, promovendo a comunicação e incentivando a expressão de pensamentos e sentimentos. Por meio de conversas, histórias, canções e brincadeiras de papéis, as crianças desenvolvem seu vocabulário e a estrutura da linguagem oral à medida que ampliam sua compreensão do mundo ao seu redor. Marcolino (2017) sublinha a

conexão intrínseca entre a qualidade da ação docente e o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, ela enfatiza que os professores desempenham um papel crucial em proporcionar experiências educativas que promovem o desenvolvimento das funções psíquicas humanas por meio de atividades como a brincadeira de papéis sociais.

As possibilidades de realizar as ações e relações e sua qualidade está organicamente ligada a qualidade da ação docente. Por isso, a ação docente para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil é sempre uma ação que humaniza a criança pequena, pois possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas especificamente humanas (Marcolino, 2017, p. 164).

Considerando a importância da brincadeira para a promoção do desenvolvimento, Costa (2017, p. 250) enfatiza: “é necessário que fique claro que o momento de brincar é para brincar e não para ensinar ‘conteúdos’ que julgamos importantes. Isso faremos em outros momentos, não através de ‘aulas’, mas possibilitando experiências significativas com a cultura”.

Nesse contexto, é por meio da mediação na Educação Infantil que as crianças são encorajadas a se tornarem participantes ativas em seu próprio processo de aprendizado, construindo seu conhecimento por meio da interação com o mundo ao seu redor e com os outros. Ao reconhecer e valorizar o papel do adulto mediador como um promotor do desenvolvimento infantil, a Psicologia Histórico-Cultural oferece uma base sólida para práticas pedagógicas que promovem o crescimento e o bem-estar das crianças desde os primeiros anos de vida.

Ao introduzir o conceito de mediação, Vigotski, como procuramos evidenciar, não a tomou simplesmente como “ponte”, “elo” ou “meio” entre coisas; tal como muitas vezes referido por seus leitores não marxistas. Para ele, a mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico (Martins, 2016, p. 106).

Nessa linha de pensamento, Vygotski e Luria (2007, p. 29) complementam:

*Desde los primeros días del desarrollo toda la historia del desarrollo psíquico del niño nos muestra que logra adaptarse al entorno gracias a mediaciones sociales, a través de la gente que le rodea. El camino de la cosa al niño y de éste a la cosa pasa a través de otra persona. La transición desde la vía biológica a la social del desarrollo es la conexión clave en el proceso del desarrollo, un punto de inflexión crucial en la historia comportamental del niño.*

Nesse sentido, reconhecer o papel ativo das crianças na construção de seu próprio conhecimento é o suporte necessário para o processo de desenvolvimento. Assim a mediação

contribui para o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. No entanto, a pandemia de covid-19 evidenciou a centralidade da mediação na Educação Infantil, ressaltando a necessidade de políticas públicas que garantam investimentos permanentes em práticas pedagógicas e formações continuadas voltadas ao desenvolvimento integral das crianças, independentemente das circunstâncias externas. As restrições de distanciamento social dificultaram as interações sociais entre as crianças, bem como entre as crianças e os adultos mediadores. A falta de contato físico e de oportunidades para brincar e compartilhar experiências pessoalmente afetaram negativamente o desenvolvimento social e emocional das crianças.

Antes um ambiente vibrante de interação física e aprendizado colaborativo, as salas de aula se transformaram em espaços virtuais, desafiando professores, pais e crianças a se adaptarem a uma nova realidade educacional. O fechamento das escolas e creches como medida preventiva contra a propagação do vírus obrigou professores a buscar alternativas para manter o vínculo com as crianças. A transição abrupta para as atividades pedagógicas não presenciais trouxe consigo uma série de desafios, incluindo a necessidade de dominar novas tecnologias, desenvolver materiais de ensino adaptados para o ambiente digital e manter o engajamento das crianças a distância.

Para a devida compreensão das consequências desta nova situação de aprendizagem para as crianças se confirma a importância do conceito de vivência para o desenvolvimento da criança, momento este que foi abruptamente impedido pela Pandemia.

A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro (Vigotski, 2010, p. 683).

A mediação na Educação Infantil – que tradicionalmente se baseia em relações sociais presenciais capazes de fazer significados sociais presentes nas atividades propostas se converterem em vivências para as crianças – ficou restrita às limitações da tecnologia, como conexões instáveis e dificuldades de acesso a dispositivos adequados, exacerbaram as desigualdades já existentes, afetando principalmente crianças de famílias de baixa renda ou em situação de vulnerabilidade.

Além disso, a falta de relações sociais face a face teve um impacto significativo no desenvolvimento emocional e social das crianças, a Educação Infantil não se trata apenas de transmitir conhecimento científico, mas também de cultivar habilidades sociais, emocionais e

motoras, por meio de brincadeiras e interações com os colegas e professores, a ausência dessas experiências pode trazer consequências de longo prazo para o bem-estar das crianças.

À medida que o mundo se adapta a uma nova normalidade, é crucial reconhecer que a mediação na Educação Infantil continua sendo fundamental, mesmo em meio às circunstâncias desafiadoras da pandemia. Vygotsky (1998a), em sua obra, destaca a importância da fala na mediação, e, na pandemia, a fala constituiu-se produto essencial da prática pedagógica, sobretudo com as crianças da Educação Infantil.

A criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala. Como resultado, o imediatismo da percepção “natural” é suplantado por um processo complexo de mediação; a fala como tal torna-se parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança (Vygotsky, 1998a, p. 43).

Os impactos negativos da pandemia na mediação educacional foram profundos, a interrupção das rotinas escolares e a substituição de ambientes de aprendizagem ricos em estímulos por plataformas digitais, revelaram desigualdades sociais e tecnológicas preexistentes, dificultando o acesso equitativo à educação de qualidade. Além disso, a privação das mediações sociais diretas afetou o desenvolvimento emocional e social das crianças, aspectos esses essenciais para uma formação integral.

Apesar dos esforços incansáveis de professores e famílias para mitigar esses efeitos por meio de adaptações criativas e tecnológicas, a pandemia evidenciou a necessidade de se repensar e fortalecer as práticas de mediação na Educação Infantil. A resiliência demonstrada por todos os envolvidos é digna de reconhecimento, mas também é um chamado para que políticas educacionais mais robustas e inclusivas sejam implementadas, garantindo que todas as crianças tenham acesso a uma educação que promova seu pleno desenvolvimento, independentemente das circunstâncias adversas.

Em última análise, a experiência pandêmica reforça a compreensão de que a mediação na Educação Infantil não é apenas uma prática pedagógica de preparação para etapas escolares posteriores, mas um alicerce essencial para o desenvolvimento humano. Ao priorizarmos e investirmos na mediação educacional, estamos construindo um futuro mais equitativo e promissor para todas as crianças.

### 3 PANDEMIA E RETORNO PRESENCIAL DAS AULAS: IMPACTOS E CONSEQUÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Inicialmente, o propósito deste capítulo é discutir tópicos referentes à pandemia e à necessidade de distanciamento social decorrente da covid-19, uma doença contagiosa causada pelo coronavírus. Dentro desse cenário, são analisadas as consequências desse período para a pré-escola e como se deu o retorno presencial das atividades escolares.

Considera-se imprescindível apresentar um breve conhecimento científico acerca da doença que impactou globalmente a sociedade, a covid-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus Sars-CoV-2, que foi identificado pela primeira vez em Wuhan, na China, em dezembro de 2019. A doença é altamente contagiosa e pode se espalhar facilmente de pessoa para pessoa por meio de gotículas respiratórias expelidas quando uma pessoa infectada tosse, espirra ou fala.

A pandemia de covid-19, causada pelo coronavírus Sars-CoV-2, foi declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020. Desde então, a doença se espalhou rapidamente pelo mundo, afetando a saúde, a educação, a economia e a vida cotidiana das pessoas em todos os continentes. A pandemia levou a medidas de saúde pública sem precedentes em todo o mundo, como distanciamento social, uso de máscaras, fechamento de escolas e negócios, restrições de viagens e *lockdowns*. A vacinação contra a covid-19 é uma das principais estratégias para controlar a propagação do vírus e reduzir o impacto da doença. Para compreender a etimologia de “Pandemia”, o dicionário *Michaelis* (Pandemia [...], 2023) descreve como “doença epidêmica de ampla disseminação”.

A propagação do vírus ocorreu principalmente por meio de gotículas respiratórias expelidas por pessoas infectadas ao tossir, espirrar ou falar. Os sintomas da covid-19 variam de leves a graves, incluindo febre, tosse, fadiga, perda de olfato e paladar, dores musculares e dificuldade respiratória. Algumas pessoas podem desenvolver complicações graves, como pneumonia e falência de múltiplos órgãos, e o vírus pode ser fatal em casos graves (Brasil, 2021).

Os governos em todo o mundo implementaram medidas para conter a propagação do vírus, incluindo o distanciamento social, o uso de máscaras e a lavagem frequente das mãos. Algumas áreas foram submetidas a *lockdown* para limitar a movimentação de pessoas e reduzir o risco de transmissão. Além dos impactos na saúde e na economia, a pandemia também afetou a vida cotidiana das pessoas. As restrições impostas pelo distanciamento social e *lockdown* afetaram a interação social, o acesso a serviços de saúde, educação e lazer.

A pandemia também trouxe à tona questões de desigualdade social e econômica, com populações mais vulneráveis e marginalizadas sendo afetadas de maneira desproporcional.

Desde o início da pandemia de covid-19, o Brasil foi duramente afetado pela falta de ações efetivas do Governo Bolsonaro<sup>4</sup> para conter a disseminação do vírus. Com uma postura negacionista e pouco comprometida com a saúde da população, o governo brasileiro foi objeto de críticas significativas em diversos círculos, incluindo a comunidade científica, acadêmica e sanitária, bem como por parte da sociedade civil e de líderes políticos nacionais e internacionais, pela falta de medidas adequadas para controlar a doença. No Brasil, o primeiro caso confirmado de covid-19 foi em São Paulo, no dia 26 de fevereiro de 2020 e no dia 11 de março de 2020 foi declarado, pelo diretor geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), Tedros Adhanom, pandemia mundial de covid-19, de acordo com o site da Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde (UNA-SUS) (Coronavírus [...], 2020). A pandemia de covid-19, declarada emergência global em março de 2020 e encerrada oficialmente em maio de 2023 pela OMS, provocou impactos profundos na Educação Infantil no Brasil. Relatórios de organismos internacionais e nacionais, como o Relatório da UNICEF - Impactos da pandemia de covid-19 na Educação Infantil no Brasil (Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; UNICEF Brasil; Itaú Social, 2022), apontam que as crianças pequenas foram fortemente afetadas, especialmente no que diz respeito à socialização, ao desenvolvimento da linguagem, às aprendizagens mediadas e à saúde emocional, uma vez que a interrupção das interações presenciais afetou diretamente os processos de desenvolvimento infantil. De acordo com a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, UNICEF Brasil e Itaú Social (2022), a ausência de contato direto com colegas e professores, somada às dificuldades das famílias em mediar as atividades pedagógicas no ambiente doméstico, acentuou desigualdades sociais e comprometeu a efetivação do direito à educação das crianças pequenas. No contexto brasileiro, documentos como o Parecer CNE/CP nº 11/2020 e as diretrizes municipais elaboradas durante a pandemia reforçam que o retorno presencial exigiu um olhar cuidadoso e intencional para a recomposição de vínculos, a reorganização de rotinas pedagógicas e a promoção de experiências que garantissem o desenvolvimento integral das crianças (Brasil, 2020a).

Compreender esse cenário a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural permite ampliar a análise para além da simples adaptação de atividades pedagógicas, reconhecendo que a pandemia, como evento histórico e social, alterou as condições objetivas e subjetivas de

---

<sup>4</sup> Jair Messias Bolsonaro, foi Presidente da República no período de 1º de janeiro de 2019 a 31 de dezembro de 2022. Durante seu mandato como presidente, ele foi filiado ao partido Partido Liberal (PL). Vale lembrar que, ao ser eleito em 2018, ele estava filiado ao PSL (Partido Social Liberal), mas em 2021 migrou para o PL.

desenvolvimento infantil. Segundo Vygotsky (1998a), o desenvolvimento da criança é diretamente mediado pelas relações sociais e pela apropriação de instrumentos culturais historicamente construídos. Nesse sentido, a ruptura nas possibilidades de interação social e a substituição das mediações pedagógicas diretas por atividades remotas fragmentadas interferiram profundamente nos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças. Ao mesmo tempo, as condições de trabalho dos professores da Educação Infantil também foram afetadas, uma vez que, no retorno presencial, essas profissionais se viram diante do desafio de reconstruir práticas pedagógicas que respondessem às novas demandas afetivas, sociais e cognitivas das crianças, em um contexto ainda marcado por incertezas e precariedades estruturais.

Em vez de adotar uma estratégia de combate à pandemia baseada em evidências científicas, o Governo Federal da época deu prioridade a questões políticas, econômicas e ideológicas, desconsiderando a gravidade da situação. O presidente da República, durante o auge da pandemia, Jair Messias Bolsonaro (PL), por exemplo, minimizou a importância do distanciamento social e defendeu o uso de medicamentos sem eficácia comprovada contra a covid-19, como a cloroquina, além de negar a eficácia e importância da vacinação contra o vírus, promovendo incertezas e baixa adesão à vacinação.

Além disso, o Governo Federal foi criticado pela falta de coordenação com os Governos Estaduais e Municipais na implementação de medidas de contenção da doença. A falta de uma política nacional de vacinação, por exemplo, levou a problemas de distribuição e escassez de doses em algumas regiões do país, insuficiência de insumos para tratamento e combate à doença, falta de vagas hospitalares etc. A negligência do Governo brasileiro no combate à pandemia teve graves consequências para a saúde da população. O país registrou um alto número de casos e mortes rapidamente, além de enfrentar uma crise econômica e social sem precedentes.

A pandemia de covid-19 teve um grande impacto na educação em todo o mundo, com o fechamento de escolas e universidades em muitos países. As instituições de ensino precisaram adaptar rapidamente seus métodos de ensino, para a educação a distância e outras formas de aprendizagem remota. As tecnologias de aprendizagem *online* e a distância tiveram um papel fundamental na continuidade da educação durante a pandemia.

As escolas e universidades adotaram plataformas de ensino *online*, videoconferências e outras tecnologias para permitir que as crianças continuassem a aprender de forma remota. Isso incluiu a utilização de salas de aula virtuais, fóruns de discussão e a criação de recursos educacionais digitais.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou, em 28 de abril de 2020, o Parecer CNE/CP nº 05/2020 (Brasil, 2020b), que trata sobre a “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”. No que diz respeito à Educação Infantil, o parecer se pronunciou da seguinte forma:

No sentido de contribuir para minimização das eventuais perdas para as crianças, sugere-se que as escolas possam desenvolver alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais. Deste modo em especial, evitaria a necessidade de reposição ou prorrogação do atendimento ao fim do período de emergência, acompanhando tão somente o mesmo fluxo das aulas da rede de ensino como um todo, quando do seu retorno (Brasil, 2020b, p. 9).

Claro que, naquele momento, ainda não se tinha a dimensão do tempo e da intensidade que a pandemia alcançaria. Também por isso as atividades pedagógicas não presenciais apresentaram desafios significativos para as crianças e professores da Educação Infantil. A falta de acesso à tecnologia e à internet limitou a possibilidade de manter vínculos pedagógicos com muitas crianças, especialmente aquelas pertencentes a famílias em áreas rurais ou em situação de vulnerabilidade social. Na Educação Infantil, os impactos das atividades pedagógicas não presenciais foram ainda mais significativos, uma vez que as práticas pedagógicas dessa etapa se baseiam fundamentalmente na interação social, no brincar coletivo e na mediação direta entre professora e criança, elementos que foram abruptamente interrompidos ou reduzidos a interações virtuais pouco efetivas para crianças pequenas. A ausência do convívio entre pares, essencial para o desenvolvimento infantil segundo a Psicologia Histórico-Cultural, comprometeu processos fundamentais como a socialização, a ampliação de repertórios culturais e o desenvolvimento da linguagem. A mudança para o trabalho pedagógico remoto também aumentou a carga de trabalho para os professores, que tiveram que adaptar seu currículo e seus métodos de ensino para o ambiente virtual, incompatível com as especificidades dessa etapa. Consequentemente, a pandemia revelou e evidenciou de forma mais intensa a desigualdade social que já afetava a sociedade.

Suanno *et al.* (2020) reiteram as informações supracitadas e fornecem uma visão abrangente e detalhada das várias questões e desafios associados à implementação do trabalho pedagógico remoto durante a pandemia, com base em diversas perspectivas e argumentos. As autoras destacam pontos importantes relacionados à pandemia, como uma crítica à

centralização das decisões sobre educação, sem considerar a expertise e as necessidades específicas das escolas e universidades, assim como as atividades pedagógicas não presenciais, que foram percebidas como uma solução apressada que compromete a qualidade da educação pública, colocando em risco o trabalho docente.

Destacam, ainda, que a falta de acesso equitativo a recursos e tecnologia necessários para as atividades pedagógicas não presenciais revela as disparidades socioeconômicas existentes. Descrevem, também, que alguns aspectos práticos e experienciais da educação não podem ser replicados de forma eficaz nas atividades pedagógicas não presenciais; ademais, a falta de planejamento prévio e a falta de preparo tecnológico dos professores são apontados como obstáculos à qualidade das atividades pedagógicas não presenciais.

Tal situação acabou aumentando a carga de trabalho dos professores e comprometeu sua privacidade, portanto, sua qualidade de vida. A interrupção prolongada das atividades educacionais causou desorganização e impactou o desenvolvimento de todas as etapas educacionais, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, consequências que vivenciamos até os dias atuais. Apesar das limitações, o trabalho pedagógico remoto foi considerado como uma maneira de apoiar as diretrizes de isolamento social e preservar a saúde dos estudantes e professores. As autoras relatam, de acordo com suas pesquisas, que a interação e o diálogo, aspectos fundamentais da educação presencial, são difíceis de serem replicados no ambiente remoto, o que pode afetar a qualidade do ensino. A necessidade de envolvimento dos pais e familiares no processo educacional evidencia a importância da educação inclusiva e da capacitação dos responsáveis e como o isolamento social pode aumentar as taxas de evasão escolar, especialmente entre os estudantes que enfrentam dificuldades de acesso e permanência na educação.

Suanno *et al.* (2020) confirmam e destacam a complexidade e os desafios multifacetados associados à transição para as atividades pedagógicas não presenciais durante a pandemia. As autoras refletem preocupações válidas sobre a qualidade, equidade e acessibilidade da educação em um contexto de crise global enfatizando a necessidade de considerar as desigualdades socioeconômicas, as especificidades do ensino, e os múltiplos desafios associados à transição para as atividades pedagógicas não presenciais.

Direcionando para a situação de pandemia de covid-19 na cidade de Paranaíba/MS, a suspensão das aulas se deu por meio do Decreto Municipal nº 603 (Paranaíba, 2020a), de 18 de março de 2020, o qual determina, em seu artigo 1º, a suspensão das aulas presenciais em todas as instituições de ensino no período de 23 de março a 06 de abril de 2020, e estipula o período de 18 a 20 de março como adaptação para a comunidade escolar.

Nesse período, sendo o decreto supracitado o primeiro publicado, nos dias destinados à adaptação, as crianças e suas famílias foram orientadas pelas instituições sobre como seriam as aulas e a entrega das atividades que, no início, eram atividades impressas, com uso dos livros didáticos. Todos estavam ainda muito perdidos, pois se tratava de algo inesperado, novo e que pensávamos que não duraria mais que 15 dias.

O que imaginávamos, e claramente gostaríamos, que durasse 15 dias, se perdurou por mais 15, 30 dias. E, assim, fez-se necessário repensar toda a nossa prática, reinventar-se subitamente, sem quaisquer formação e/ou preparação, a vista de termos prolongados os dias de isolamento social. A Prefeitura Municipal resolveu antecipar as férias escolares de julho para o período de 04 a 18 de maio de 2020, o que ajudou os professores a ter um breve descanso para enfrentar uma situação de caos iminente que se instaurou rapidamente.

Após esta normativa, as situações não foram se tornando difíceis apenas para as crianças, mas também para os professores, famílias. Era tudo muito novo e não havíamos passado por nada nem próximo de se igualar a esta situação de pandemia e sem saber lidar com qualquer tipo de tecnologia para fins educacionais.

Diante da necessidade de regulamentar as atividades pedagógicas durante o período de suspensão das aulas presenciais, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) publicou a Resolução nº 08/2020/SEMED/Paranaíba/MS (Paranaíba, 2020c), em 02 de junho de 2020. O referido documento dispôs sobre a reorganização do trabalho pedagógico remoto em toda a rede municipal, incluindo a Educação Infantil.

Para a pesquisa ora apresentada, interessaram especialmente os dispositivos relacionados às práticas pedagógicas da Educação Infantil, destacando-se o artigo 16, que estabelece que as atividades destinadas às crianças dessa etapa deveriam ter caráter essencialmente lúdico, recreativo, criativo e interativo, sendo mediadas pelas famílias, com orientação da equipe escolar. Ainda no mesmo artigo, a Resolução determina que a equipe escolar deveria promover uma aproximação virtual com as famílias, buscando orientar pais e responsáveis na realização dessas atividades.

Esse direcionamento revela uma concepção assistemática e domesticada da Educação Infantil, que transfere para as famílias, sem mediação teórica consistente, a responsabilidade por garantir o desenvolvimento infantil em um momento de crise social e sanitária. A ausência de diretrizes pedagógicas específicas fundamentadas em concepções teóricas, como a Psicologia Histórico-Cultural, evidencia a fragilidade da política educacional voltada à infância no município, sobretudo em momentos de crise.

Como destaca Mello (2007), o desenvolvimento infantil é mediado pelas relações sociais, sendo a escola um espaço fundamental para a ampliação dos significados culturais acessados pelas crianças. Ao restringir as propostas pedagógicas ao âmbito doméstico e ao vínculo familiar, desconsidera-se o papel essencial da instituição educativa como mediadora qualificada do processo de apropriação cultural.

Outro ponto relevante da Resolução é a orientação para que as atividades enviadas às crianças pequenas fossem previamente aprovadas pelas coordenações pedagógicas (artigo 8º), o que reforça a centralidade do planejamento pedagógico. No entanto, a ausência de uma formação continuada crítica e sistematizada para os docentes da Educação Infantil comprometeu a efetivação desse planejamento, uma vez que a seleção de conteúdos e metodologias ficou, muitas vezes, à mercê de concepções espontâneas e práticas empíricas, sem diálogo consistente com referenciais teóricos. Essa lacuna formativa, conforme apontado por Saviani (2013), é uma marca estrutural da formação docente no Brasil, especialmente nas etapas iniciais da Educação Básica.

Por fim, é necessário destacar que a Resolução, mesmo trazendo menções à Educação Infantil, não diferencia de forma consistente as especificidades pedagógicas dessa etapa em relação às demais. Isso reforça uma visão escolarizada da infância, em desacordo com o que preconiza a própria legislação nacional, como a BNCC (Brasil, 2017), que reconhece o direito das crianças pequenas a um currículo que valorize o brincar, a interação e a experiência. Ao tratar a Educação Infantil sob uma lógica de “conteúdos programáticos”, como mencionado no artigo 8º da Resolução, perde-se de vista a especificidade dessa etapa, que deve priorizar práticas pedagógicas culturalmente significativas e mediadas intencionalmente, conforme defendem autores como Vygotsky (1995) e Duarte (2007).

Assim, surgiu um turbilhão de informações, o documento solicitava que as atividades fossem enviadas ajustando e considerando o desenvolvimento e as especificidades de cada turma. No entanto, era praticamente início do ano letivo quando suspenderam as aulas, e muitos professores ainda estavam avaliando as crianças em relação ao seu nível de desenvolvimento e aprendizagem. Se havia algo de que os professores já poderiam ter consciência, era justamente da importância da mediação pedagógica direta no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, especialmente na Educação Infantil, afinal, como destaca Mello (2009, p. 367), “o professor e a professora são mediadores essenciais”. Isso porque, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, o professor não é apenas aquele que transmite informações, mas sim quem medeia o acesso da criança à cultura elaborada, criando condições para que o desenvolvimento ocorra de forma intencional e orientada.

Era nítido que existia uma forte pressão para condensar todo o calendário escolar, atribuindo múltiplas tarefas para as crianças realizarem em casa, sem considerar as especificidades da Educação Infantil e as reais condições das famílias para mediar esse processo. As atividades, muitas vezes, eram organizadas em formatos próximos ao ensino direto de conteúdos e à prática de treinamentos mecânicos, o que revela uma concepção escolarizante da Educação Infantil, especialmente nas turmas de Jardim de Infância II e III. Essa visão reducionista compreende a Educação Infantil como uma preparação antecipada para o Ensino Fundamental, desconsiderando o direito das crianças ao brincar, à experimentação e à vivência de práticas socialmente significativas, conforme defendido por autores como Mello (2007) e por documentos como a BNCC (Brasil, 2017a) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010). Sem dúvida, isso parecia ser uma tentativa de demonstrar preocupação com a educação em meio à pandemia, mas as consequências desse formato já eram previsíveis: a infantilização da lógica escolar, que já era presente antes da pandemia, se intensificou, escancarando a fragilidade de uma concepção pedagógica própria para a Educação Infantil na rede municipal.

A Resolução nº 008/2020/SEMED/PBA/MS (Paranaíba, 2020c), ao regulamentar o trabalho pedagógico remoto no contexto da pandemia, estabeleceu uma série de exigências e atribuições direcionadas aos professores da rede municipal, incluindo a Educação Infantil. Entre essas determinações, destacam-se a obrigatoriedade do envio de atividades conforme estrutura previamente definida, a gravação de vídeos, áudios e *podcasts*, bem como a manutenção de contato direto com as famílias por meio de aplicativos de mensagens e redes sociais. Além disso, o não cumprimento dessas determinações era passível de registro de falta e consequente desconto salarial, conforme previsto no artigo 10 da referida Resolução.

Essa sobrecarga de tarefas burocráticas e técnicas, acrescida da atribuição aos professores da responsabilidade pela busca ativa das crianças e de suas famílias, revela uma concepção de trabalho docente orientada por um viés administrativo e controlador, dissociado da dimensão pedagógica propriamente dita. Tal perspectiva fragmenta o papel do professor, afastando-o de sua função essencial de mediador do processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil e aproximando-o de uma lógica meramente operacional. Ao deslocar para o professor a responsabilidade pela garantia da participação das famílias, a Resolução desconsidera as condições objetivas de vida das crianças e suas famílias durante a pandemia, desconsiderando também que a relação pedagógica não pode ser reduzida a uma comunicação técnica ou burocrática. Trata-se de uma visão que ignora os princípios da Psicologia Histórico-

Cultural, para a qual a relação entre professor, criança e cultura é dialética, mediada e intencional, não podendo ser resumida a um *checklist* de entregas e contatos.

Durante a pandemia, as tecnologias se tornaram uma solução emergencial para que as crianças da Educação Infantil mantivessem algum nível de vínculo com as práticas pedagógicas e as propostas dos professores. Embora o uso dessas ferramentas não fosse totalmente inédito, uma vez que já eram utilizadas ocasionalmente no cotidiano educacional, o contexto pandêmico trouxe uma perspectiva renovada, marcada por novas necessidades e pela tentativa de adaptação do trabalho pedagógico a um formato remoto. Tal formato, entretanto, mostrou-se incompatível com as especificidades da Educação Infantil, cuja aprendizagem depende fundamentalmente da mediação presencial, do brincar, da ludicidade, da socialização e da mediação direta do professor.

O acúmulo de serviços burocráticos durante a pandemia, triplicou o trabalho do professor, uma vez que ele deveria gravar e editar vídeos explicativos, áudios, gerenciar grupos de *WhatsApp*, respondendo a dúvidas e questionamentos das famílias a qualquer hora do dia ou noite, preencher relatórios, planilhas, arquivar fotos e vídeos das devolutivas das atividades não presenciais, realizar busca ativa das crianças fazendo ligações de seu contato particular para localizar famílias, dirigir-se até a casa das crianças para entregar as atividades não presenciais que os responsáveis ficavam meses sem ir buscar na escola, realizar planejamentos mensais, organizar os materiais para as atividades não presenciais, participar de reuniões; enfim, todas essas cobranças levaram os professores ao esgotamento físico e mental afetados pelo estresse e ansiedade causados pela incerteza da pandemia e pelas mudanças na rotina.

O Conselho Municipal de Educação de Paranaíba/MS publicou o Parecer Orientativo nº 044/2020 (Paranaíba, 2020b), documento do qual a própria pesquisadora – Camila – teve a oportunidade de atuar como relatora, considerando que, à época, integrava o referido Conselho. Esse Parecer buscou orientar as instituições de ensino do município sobre como organizar e conduzir as atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia, propondo diretrizes quanto à reorganização do calendário escolar, às atividades destinadas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, ao tempo de exposição às telas por faixa etária e à necessidade de formação continuada para os professores.

Contudo, ao analisar esse documento agora, ocupando a posição de pesquisadora e com o aprofundamento teórico proporcionado pelo mestrado, compreende-se que o Parecer, embora bem-intencionado e alinhado às normativas emergenciais da época, careceu de uma fundamentação teórica mais consistente, especialmente no que tange à organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, que possui especificidades próprias e não pode ser conduzida

sob a mesma lógica de outras etapas da Educação Básica. A ausência de um referencial explícito, como a Psicologia Histórico-Cultural, levou o documento a adotar uma postura predominantemente normativa e técnica, sem aprofundar discussões sobre o sentido e a função social do trabalho pedagógico com as crianças pequenas, o que teria sido essencial para garantir maior coerência teórico-metodológica às orientações. Esse olhar crítico, construído ao longo desta dissertação, permite compreender os limites estruturais e formativos que perpassam a produção de documentos orientadores no contexto das redes municipais de ensino, especialmente em momentos de crise como o vivido durante a pandemia.

O ano de 2020, foi marcado por desafios sem precedentes para a educação, incluindo a Educação Infantil. A súbita adoção do trabalho pedagógico remoto revelou fragilidades estruturais já existentes, como a falta de domínio tecnológico por parte de muitos professores e a desigualdade de acesso a equipamentos e à internet pelas famílias. Em muitos lares, especialmente nos de baixa renda, havia apenas um aparelho celular para ser compartilhado entre várias crianças. No caso específico da Educação Infantil, as atividades não presenciais foram frequentemente negligenciadas ou adaptadas de forma inadequada, evidenciando a histórica desvalorização dessa etapa e a fragilidade das políticas públicas direcionadas à infância.

Os professores também tiveram que repensar e criar estratégias de avaliar as crianças a distância, com base nas devolutivas que recebiam. Os números telefônicos e endereços residenciais das famílias eram constantemente modificados e não comunicados à escola e isso prejudicava muito o acompanhamento da criança e a realização da busca ativa; igualmente ocorria com as devolutivas das atividades não presenciais, alguns responsáveis não iam buscá-las e os que buscavam não davam retorno ao professor; e, infelizmente, algumas famílias relatavam não serem obrigadas a auxiliar as crianças por não serem professores, que tinham mais “o que fazer”, não tinham tempo para ajudar, pois trabalhavam o dia todo, enfim, deixando claro que, na opinião delas, a obrigação é da escola.

Uma constatação lamentável reside no discurso de que os docentes, durante a pandemia, não desempenharam suas funções, sendo acusados de ociosidade. Durante o período da covid-19, alguns vínculos com as famílias se fortaleceram, ao passo que outros se desfizeram. O contexto da pandemia revelou e intensificou uma série de fragilidades estruturais já presentes na educação pública brasileira, especialmente na Educação Infantil. Os professores, sem formação teórica consistente voltada ao trabalho pedagógico remoto, foram lançados a um cenário de improviso e sobrecarga. A ausência de diretrizes pedagógicas específicas para essa etapa, aliada à falta de suporte técnico e material, levou o trabalho

pedagógico remoto a ser construído com base nos recursos e conhecimentos pessoais de cada professor, em uma lógica de adaptação técnica, e não de reflexão crítica sobre a especificidade da Educação Infantil. Essa situação, conforme destacam Suanno *et al.* (2020), não foi apenas um reflexo da emergência sanitária, mas da histórica desvalorização da Educação Infantil e da fragilidade das políticas públicas voltadas à infância. Assim, o que se viu em 2020 não foi apenas um momento de aprendizado e inovação, mas também a consolidação de uma prática pedagógica empobrecida e escolarizante, que contraria os princípios defendidos pela Psicologia Histórico-Cultural e pela Pedagogia Histórico-Crítica, que compreendem a infância como um período fundamental de desenvolvimento mediado por práticas culturais significativas e não apenas por tarefas escolares fragmentadas.

No final do ano de 2020, no mês de outubro precisamente, sem nenhuma perspectiva de melhora da pandemia e pensando no retorno pleno das aulas no ano de 2021, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) publicou o “Protocolo de medidas a serem adotadas pela Rede Municipal de Ensino de Paranaíba/MS para o retorno das aulas presenciais” (Paranaíba, 2020d), o qual trata sobre as medidas de biossegurança, aspectos socioemocionais, organização das atividades pedagógicas, comissão para retorno das aulas presenciais e a biossegurança nos espaços dos refeitórios e cozinhas das instituições escolares. Assim como os outros documentos, o Protocolo também era um documento orientador com regras e normas a serem seguidas para o possível retorno em 2021.

Em 2021, a pandemia não amenizou, porém, o Decreto Municipal nº 785 (Paranaíba, 2021a), de 27 de janeiro de 2021, no artigo 4º, estabelecia que:

Art. 4º - No ano letivo de 2021, o retorno às aulas dar-se-á da seguinte forma:

I - As aulas nas Unidades Escolares pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Paranaíba iniciarão de forma remota em 08/02/2021, com previsão de retorno de forma híbrida e gradativa em 01/03/2021.

II - Na rede privada de ensino, o retorno dar-se-á de acordo com o seguinte cronograma:

a) No dia 01/02/2021 retornarão, de forma híbrida, as turmas da Educação Infantil, 1º ao 3º ano do ensino fundamental e o ensino médio.

b) No dia 22/02/2021 todas as turmas poderão voltar de forma híbrida

§ 1º Ato da Secretaria Municipal de Educação regulamentará o disposto no caput deste artigo.

§ 2º As Unidades Escolares pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Paranaíba deverão obedecer a todas as determinações de seus protocolos de biossegurança apresentados à Comissão Municipal de Gerenciamento do Protocolo de retorno as aulas entre elas o espaçamento mínimo de 1,5m (um metro e meio) entre os alunos.

Esse conjunto de normativas municipais, que regulamentaram o funcionamento dos CEINFs e escolas em 2021, evidencia como o retorno presencial foi planejado com base em uma lógica eminentemente técnica e administrativa, priorizando protocolos sanitários e a organização do espaço físico. No entanto, o aspecto humano dessa retomada, especialmente no que diz respeito à adesão dos profissionais da educação às medidas de biossegurança e à vacinação, revela a complexidade concreta do contexto vivido pelos CEINFs, em meio a discursos negacionistas que atravessavam a sociedade e a categoria docente. Esse cenário, marcado por tensões políticas e ideológicas, impactou diretamente o clima institucional e a forma como os professores e demais profissionais vivenciaram o processo de retorno presencial.

Em maio de 2021, foi ofertado a todos os profissionais da educação (professores, gestores, administrativos, serviços gerais) a vacinação contra a covid-19 na própria instituição escolar, apesar de muitos terem se vacinado, aconteceu de alguns se recusarem, justificando com as ideias negacionistas do Governo Federal, não só pela vacinação, mas por não aceitarem o uso dos equipamentos de proteção individual (EPIs), máscaras, higienização, etc.

O Decreto Municipal nº 785 (Paranaíba, 2021a), de janeiro de 2021, estabelecia o retorno remoto das atividades e previa uma retomada híbrida, de forma escalonada. Essa decisão ainda considerava a gravidade da pandemia e buscava minimizar riscos de contágio, no entanto, a implementação do ensino híbrido na rede pública sofreu sucessivos adiamentos, evidenciando dificuldades tanto estruturais quanto organizacionais para garantir um retorno seguro e viável.

Já o Decreto Municipal nº 873 (Paranaíba, 2021b), publicado em 23 de setembro de 2021, marcou uma nova fase no enfrentamento da pandemia, determinando o retorno pleno das atividades presenciais nos CEINFs e nas demais unidades da rede municipal de ensino. A mudança de diretriz não se deu a partir da erradicação dos riscos sanitários, mas sim de uma pressão social e econômica para normalizar o funcionamento das instituições. Isso exigiu dos professores e demais profissionais da Educação Infantil uma nova adaptação, agora voltada para a recomposição dos vínculos pedagógicos, a reorganização das rotinas infantis e a atenção redobrada aos impactos emocionais e cognitivos nas crianças que passaram um longo período afastadas dos CEINFs.

Assim, o desafio da retomada, em setembro de 2021, não foi apenas sanitário, mas também pedagógico e social, uma vez que as crianças já não estavam mais inseridas na dinâmica das práticas pedagógicas nos CEINFs há um longo período, impactando significativamente sua socialização, seu desenvolvimento e sua adaptação ao espaço coletivo.

O retorno presencial das atividades pedagógicas ocorreu em um período em que a pandemia ainda não havia se encerrado. Nas turmas da Educação Infantil, esse retorno foi organizado por meio de revezamento: uma parte da turma frequentava o CEINF presencialmente, enquanto a outra realizava atividades em casa. Entretanto, diferentemente do que ocorreu no período inicial das atividades pedagógicas não presenciais, os professores não precisavam mais gravar vídeos explicativos para as crianças que ficavam em casa, sendo solicitado apenas o envio de atividades impressas.

Essa orientação, ao ser analisada à luz da Psicologia Histórico-Cultural, revela uma compreensão empobrecida sobre o papel da mediação pedagógica no processo de desenvolvimento infantil. Se durante as atividades pedagógicas não presenciais a produção de vídeos e áudios já representava uma tentativa de garantir uma mediação indireta, ainda que insuficiente, a supressão desses materiais e a substituição apenas por atividades impressas rompe, quase por completo, a possibilidade de mediação pedagógica intencional entre professores e crianças. Esse movimento reforça uma visão conteudista e escolarizada da Educação Infantil, em que o foco se desloca da relação pedagógica e cultural para uma simples transmissão de tarefas, desconsiderando que, segundo Vygotsky (1998a), o desenvolvimento infantil ocorre por meio de relações sociais mediadas e não pela mera execução de atividades.

Além disso, essa decisão desconsidera as diferentes condições objetivas de cada família, que passou a ter a responsabilidade de orientar as atividades, sem qualquer acompanhamento pedagógico direto. Tal postura evidencia uma concepção de Educação Infantil descolada de seu caráter educativo-histórico, o que contraria princípios defendidos pela Pedagogia Histórico-Crítica, que compreende a escola e, no caso, os CEINFs como espaço de apropriação cultural mediada intencionalmente e não apenas como fornecedor de materiais pedagógicos para execução domiciliar.

Na semana seguinte, fazia-se a troca de turmas e, assim, o revezamento perdurou por mais um mês. Posteriormente, todos retornaram de forma presencial, condicionados à assinatura de um termo de responsabilidade pelos pais ou responsáveis. Esse movimento revela outra faceta da forma como a Educação Infantil foi tratada durante a pandemia: mesmo sendo reconhecida oficialmente como a primeira etapa da Educação Básica e fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, foi socialmente compreendida e, institucionalmente reforçada como menos essencial. A ausência de um sistema estruturado de busca ativa, somada ao medo da contaminação e à crença de que a ausência da criança não causaria prejuízos significativos, resultou em um alto índice de não retorno de crianças pequenas aos CEINFs. Esse quadro evidencia uma concepção assistemática e descontinuada da Educação Infantil, que

ainda é compreendida por muitos como um espaço de cuidado e socialização básica, e não como um espaço intencional de apropriação da cultura, como defendem a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica (Mello, 2007; Saviani, 2013).

O Protocolo de medidas pouco funcionou efetivamente, visto que muitas das “normas” não eram cumpridas, especialmente em relação ao distanciamento, pois as crianças na sala eram distanciadas por apenas uma carteira de espaço entre elas (o que não daria nem mesmo 1 metro de distância). Em relação à higiene e ao monitoramento da saúde, a temperatura das crianças era aferida na entrada da instituição, os tapetes sanitizantes foram utilizados apenas nos primeiros dias, e os totens e dispensadores de álcool em gel logo ficavam vazios e deixavam de ser repostos. As crianças e os professores receberam máscaras de tecido confeccionadas por costureiras voluntárias no Paço Municipal, a limpeza e higienização dos ambientes escolares não acontecia conforme o Protocolo, os banheiros de uso coletivo das crianças eram limpos apenas duas vezes ao dia e não a cada duas horas como deveria ser, as crianças e os profissionais da educação não realizaram a testagem rápida antes do retorno presencial das aulas, havia muita falta de insumos para a biossegurança, em suma, como era comum, o protocolo era um documento de gaveta.

As dificuldades das crianças no retorno das aulas presenciais eram perceptíveis, sobretudo por ficarem um período considerável em casa e se acostumarem a uma rotina diferente da escola, ausência do convívio com outras crianças fora do vínculo familiar, excesso de celular. Entre tais dificuldades se inclui a adaptação à rotina escolar, horário para acordar, tempo de permanência no espaço escolar, organização e cuidados com materiais escolares, compreensão de regras. As dificuldades de aprendizagem, entre os vários impasses, foram evidenciadas.

Nas atividades pedagógicas não presenciais era muito difícil as crianças manterem a atenção durante a sua realização; muitas não queriam cumpri-las, se recusavam. As dificuldades já existentes na aprendizagem se agravaram muito, havia muito medo e insegurança nesse retorno às aulas presenciais por causa da covid, sobretudo na Educação Infantil, em que o contato físico para auxiliar as crianças era imprescindível. Na interação e socialização, observou-se que as crianças se mostraram mais reclusas, tímidas e introspectivas, o que dificultou sua readaptação ao convívio nos CEINFs e às relações interpessoais.

Talvez alguns não tenham observado atentamente, mas a creche corre um grande risco de deixar de ser parte da primeira etapa da Educação Básica, e voltar a ser substituída pelas creches vicinais e mães crecheiras. A pré-escola, ao estar inserida nas escolas de Ensino Fundamental, em meio período, vai tendo apagadas as suas características brincantes. Não podemos esperar o pós-pandemia, pois essa é uma discussão urgente,

para o agora. Precisamos reafirmar o porquê e para que necessitamos, cada vez mais, da Educação Infantil para a formação dos bebês e crianças (Barbosa; Gobbato, 2021, p. 1426).

A Educação Infantil perpassa por problemas identitários desde sua gênese, as creches inicialmente surgiram como instituições destinadas especialmente a cuidar de crianças pequenas enquanto seus pais trabalhavam ou estavam ocupados com outras atividades. A ênfase estava no cuidado e na supervisão básica das crianças, garantindo que suas necessidades físicas e de segurança fossem atendidas. Como aponta Pasqualini (2010, p. 82, grifo da autora), “[...] essas instituições atendiam basicamente à necessidade de **cuidar das crianças enquanto as mães trabalham**”.

No entanto, ao longo do século XX, houve uma crescente conscientização da importância do desenvolvimento infantil na primeira infância e do impacto que a educação nessa fase pode ter no futuro e no desenvolvimento das crianças. Desse modo, Kuhlmann Júnior (2010, p. 18) recorda que:

[...] a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, passando a viver em uma espécie de quarentena na escola. Isso levou a uma mudança no papel das creches, que passaram a incorporar elementos educacionais em suas práticas. Com o tempo, a compreensão de que o cuidar e o educar estão interligados na primeira infância começou a se fortalecer.

As pesquisas e teorias sobre o desenvolvimento infantil destacam que a aprendizagem acontece em todas as relações que a criança estabelece com o meio, incluindo aquelas com cuidadores e professores. No entanto, é fundamental reconhecer que as diferentes abordagens pedagógicas e psicológicas concebem essa interação de formas muito distintas. Enquanto algumas teorias, como as abordagens construtivistas e desenvolvimentistas, compreendem a aprendizagem como algo centrado no sujeito, que descobre e constrói o conhecimento de forma relativamente autônoma, a Psicologia Histórico-Cultural rompe com essa visão individualista, ao afirmar que o desenvolvimento é essencialmente social e histórico, ou seja, a criança se constitui como sujeito humano ao se apropriar ativamente da cultura historicamente acumulada pela humanidade. Como destaca Vygotsky (2001, p. 107), “A experiência pedagógica comprova que o aprendizado da criança começa muito antes da escola propriamente dita e que essa aprendizagem organizada sistematicamente desempenha um papel decisivo no seu desenvolvimento”.

De acordo com Folque (2017, p. 58):

Pensamos, assim, que a teoria da atividade e a perspectiva histórico-cultural podem contribuir para a reflexão sobre como é que as diversas abordagens pedagógicas promovem o contato das crianças com a cultura, com os seus instrumentos e atividades, proporcionando a apropriação das qualidades humanas em sua inteireza.

E complementa:

Se por um lado a participação das crianças nas atividades próprias da cultura é condição de humanização, a apropriação das qualidades humanas ocorre pelos modos próprios das crianças se relacionarem com o mundo, tendo em conta as suas estruturas biológicas e psíquicas (Folque, 2017, p. 59).

Ao refletir sobre essas argumentações, é possível perceber o quanto a Psicologia Histórico-Cultural se diferencia de perspectivas pedagógicas mais pragmáticas ou tecnicistas. Enquanto algumas abordagens pedagógicas compreendem a inserção da criança na cultura de forma meramente adaptativa, a partir da execução de atividades isoladas e fragmentadas, a perspectiva histórico-cultural defende que essa inserção ocorra em um movimento dialético e intencional, no qual a criança não apenas participa de práticas culturais, mas se apropria delas em sua dimensão simbólica, histórica e social. Essa apropriação é o que possibilita a constituição das funções psíquicas superiores, processo que não ocorre de forma espontânea, mas sim mediado intencionalmente pelo adulto (Vygotsky, 2001).

Assim, a análise da prática pedagógica nos CEINFs, especialmente no contexto pós-pandemia, exige que se compreenda qual concepção de infância e de aprendizagem está orientando essas práticas. Se prevalecer uma visão tecnicista e escolarizante, a interação com a cultura será reduzida a um simples consumo de atividades e tarefas, desvinculadas da real função social da Educação Infantil. Por outro lado, se as práticas pedagógicas forem fundamentadas em uma concepção histórico-cultural, a interação com a cultura será compreendida como um processo mediado e intencional, no qual a criança constrói sentidos sobre o mundo e sobre si mesma, em constante diálogo com seus pares e com os adultos.

No Brasil, a formação e a qualificação dos professores que atuam na Educação Infantil constituem o principal desafio que compromete a qualidade do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, o desenvolvimento das crianças. Muitas vezes, essa formação é marcada por processos superficiais e conteudistas, que não contemplam uma reflexão crítica sobre a especificidade do trabalho pedagógico com crianças pequenas e sobre o papel da mediação intencional no desenvolvimento infantil. Além disso, a falta de uma fundamentação teórica

crítica e consistente, pautada em referenciais como a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, fragiliza a prática docente e contribui para a manutenção de concepções espontaneístas, tecnicistas ou escolarizantes da Educação Infantil.

Como consequência direta dessa formação deficiente, persistem problemas estruturais e pedagógicos que afetam a qualidade dessa etapa educacional. Entre eles, destacam-se: o acesso limitado e desigual; espaços superlotados de crianças, muitas vezes em razão da falta de planejamento e de vagas adequadas nas instituições; infraestrutura precária; e práticas pedagógicas inconsistentes e desorganizadas, resultantes da ausência de um currículo claro e bem estruturado, que dialogue com uma concepção crítica de desenvolvimento infantil.

A carência de estímulos culturais, por exemplo, é reflexo dessa formação limitada, uma vez que a valorização da cultura como elemento constitutivo do desenvolvimento psíquico da criança depende de uma compreensão teórica aprofundada sobre a centralidade da mediação cultural no desenvolvimento infantil. Muitas crianças da Educação Infantil têm acesso restrito a estímulos culturais de qualidade como livros, brinquedos educativos, músicas, atividades artísticas e culturais, o que compromete sua ampliação cultural. O próprio brincar, reconhecido por diversos estudos e pela BNCC (Brasil, 2017a) como elemento central da Educação Infantil, ainda é, em muitas instituições, tratado como atividade secundária ou de lazer, o que evidencia a fragilidade da compreensão teórica que orienta as práticas pedagógicas.

Além disso, a falta de diálogo consistente entre professores e familiares, que poderia promover um entendimento mais profundo sobre as particularidades de cada criança, é também sintoma dessa formação insuficiente, que muitas vezes não prepara os professores para reconhecer e valorizar o contexto sociocultural da criança como elemento central no processo educativo. Dessa forma, a qualidade da Educação Infantil está diretamente relacionada à formação teórica e crítica de seus profissionais, tornando a qualificação docente o ponto de partida para qualquer proposta de melhoria dessa etapa educacional.

A Educação Infantil enfrenta desafios complexos, que vão desde a garantia de acesso universal até a formação qualificada de professores e o desenvolvimento de políticas públicas consistentes e que, com a pandemia de covid-19, evidenciou ainda mais todas as problemáticas que permeiam por décadas. Investir nessa etapa educacional é fundamental para promover a equidade e possibilitar um futuro mais promissor para as crianças. É necessário que a sociedade e os órgãos governamentais estejam comprometidos em superar essas dificuldades, valorizando a importância da Educação Infantil como alicerce para a construção de uma sociedade mais justa, crítica e desenvolvida. Teixeira e Barca (2017) relatam que, assim como expressamos nossa desaprovação em relação aos métodos fragmentados na

Educação Infantil, que visam fomentar o crescimento infantil de maneira desarticulada, também não respaldamos/apoiamos iniciativas que buscam “tornar as crianças mais inteligentes ou mais competentes” (Teixeira; Barca, 2017, p. 39).

Diante disso, ser professora de Educação Infantil é muito desafiador, pois não é apenas enfrentar os percalços da profissão, do fazer pedagógico com as crianças, mas também é preciso participar ativamente na batalha que envolve a nossa classe profissional e social em busca de melhorias para nós, professores, para que possamos fazer cada vez mais e melhor o nosso trabalho em prol do desenvolvimento da criança, imbuídos de referencial teórico que oriente e explique nossas opções e ações pedagógicas.

Nesse sentido, esse é um fenômeno possível de estudos por meio do materialismo histórico-dialético, que permite considerar os eventos históricos em um contexto mais amplo, levando em conta fatores sociais, econômicos, políticos e culturais. Ao aplicar essa abordagem à pandemia de covid-19, pode-se entender como a crise de saúde pública é influenciada por fatores estruturais, como sistemas de saúde subfinanciados, desigualdades socioeconômicas e políticas públicas inadequadas. Duarte (2000, p. 90) descreve que, “ao estudar-se uma determinada realidade, por exemplo, um país, o procedimento mais correto aparentemente seria começar pelo real, pelo concreto”.

A pandemia de covid-19 gerou conflitos e tensões entre diferentes grupos sociais, como trabalhadores da saúde, educação, governos, empresas e comunidades. Assim, o materialismo histórico-dialético incentiva a adotar uma abordagem crítica para entender a pandemia e suas consequências em sua abrangência, especialmente na área da educação. Em vez de aceitar as narrativas dominantes ou se contentar com soluções superficiais, pode-se aplicar uma análise profunda e investigar as raízes dos problemas subjacentes à crise de saúde pública e a estudar a pandemia de maneira mais ampla, considerando fatores históricos, sociais, políticos e culturais, bem como a importância do conflito e da mudança social e uma abordagem crítica e analítica.

A pandemia de covid-19 ressaltou ainda mais a importância da educação, porém também evidenciou as várias fragilidades e deficiências, reforçou a necessidade de investir em tecnologias de ensino a distância, na infraestrutura de tecnologia da informação e na formação continuada dos professores. Dessa forma, teve um impacto significativo na educação em todo o mundo, apresentando desafios significativos para as crianças, professores e instituições de ensino.

### **3.1 Desafios e reflexões sobre o Trabalho Pedagógico na Educação Infantil durante e após a pandemia: um relato de experiência**

Considerando a especificidade do estudo, o relato de experiência da pesquisadora como professora da Educação Infantil durante a pandemia de covid-19 e no retorno presencial do trabalho pedagógico oferece uma perspectiva prática e vivencial que fortalece a justificativa e a articulação da investigação. Ao compartilhar estas experiências, buscou-se explicitar desafios e aprendizados em um contexto educacional emergencial e em constantes mudanças. Ademais, ele pode evidenciar a importância da resiliência, da inovação e da colaboração entre nós, professores, famílias e comunidade para enfrentar e superar os desafios impostos por eventos disruptivos como uma pandemia. Assim, o relato de experiência serve como um elo essencial entre a teoria e a prática, fundamentando e enriquecendo esta pesquisa acadêmica com *insights* práticos e contextuais que podem informar e orientar futuras investigações e intervenções na área da Educação Infantil em tempos de crise.

A utilização do relato de experiência insere-se no campo das narrativas autobiográficas em pesquisa educacional, compreendendo a memória docente não como um simples registro pessoal, mas como documento pedagógico e histórico, capaz de revelar as contradições do cotidiano escolar e explicitar a relação entre as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente. Essa escolha metodológica é sustentada por Josso (2004), que compreende as narrativas autobiográficas como dispositivos de reflexão crítica sobre a prática docente e, por Passeggi e Souza (2010), que compreendem a autobiografia não apenas como memória individual, mas como prática reflexiva e coletiva, capaz de ampliar a compreensão sobre o contexto histórico, social e cultural em que o trabalho pedagógico se realiza. Assim, o relato de experiência não aparece de forma isolada, mas integrado ao movimento dialético de construção da análise, sendo constantemente tensionado e ressignificado à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, referenciais teóricos centrais desta pesquisa e, este relato é construído a partir da trajetória profissional da pesquisadora na Rede Municipal de Ensino de Paranaíba/MS.

Entre 2017 e 2020, atuei como Vice-Diretora de uma escola municipal e atuando diretamente na coordenação pedagógica dessa escola. Em 2021, exerci a função de coordenadora pedagógica de uma escola municipal que atendia a Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, tanto na zona urbana quanto na rural. No mesmo ano, retornei ao meu cargo de professora da Educação Infantil, na mesma escola em que fui vice-diretora. Essa trajetória permitiu uma ampla compreensão sobre os desafios enfrentados, pude conviver, refletir e analisar

mais profundamente os problemas e impasses referentes à articulação do trabalho pedagógico dos professores no período pandêmico.

A pandemia da covid-19 impactou significativamente a Educação Infantil, exigindo adaptações pedagógicas tanto nas atividades remotas quanto no retorno presencial. Professores enfrentaram desafios como a falta de formação para o uso de tecnologias, a necessidade de reinventar práticas pedagógicas sem suporte adequado e a sobrecarga de trabalho. As crianças, por sua vez, sofreram com a ausência de interações sociais, dificuldades no desenvolvimento cognitivo e emocional, além da falta de acesso a materiais adequados para o aprendizado remoto. O retorno ao presencial também trouxe desafios, como o impacto psicológico do distanciamento e a necessidade de reestruturar a dinâmica pedagógica para garantir um ambiente seguro e acolhedor.

O contexto educacional brasileiro já enfrentava desafios estruturais antes da pandemia, como a precarização das condições de trabalho docente, a falta de infraestrutura adequada e a ausência de formação continuada para os professores da educação infantil. A pandemia agravou essas dificuldades, exigindo soluções emergenciais que, muitas vezes, não respeitavam as especificidades dessa etapa da educação básica.

As atividades pedagógicas não presenciais exigiram dos professores uma reconfiguração metodológica, pois a mediação, fundamental para o desenvolvimento infantil, foi substituída por interações digitais limitadas. Conforme Vygotsky (2001, p. 107), “A experiência pedagógica comprova que o aprendizado da criança começa muito antes da escola propriamente dita e que essa aprendizagem organizada sistematicamente desempenha um papel decisivo no seu desenvolvimento”. Dessa forma, a ausência da interação presencial com pares e professores prejudicou significativamente o desenvolvimento infantil.

A teoria da atividade, discutida por Leontiev (2004a), reforça que o aprendizado não ocorre de forma isolada, mas sim por meio de atividades socialmente organizadas que permitem o desenvolvimento de novas capacidades psíquicas. Para minimizar esses impactos, foram adotadas estratégias como envio de atividades impressas, gravação de videoaulas e interação por grupos de *WhatsApp* com os responsáveis. No entanto, a recepção dessas estratégias pelas famílias foi heterogênea. Enquanto algumas aderiram ativamente e colaboraram no acompanhamento das crianças, outras enfrentaram dificuldades em razão de falta de tempo, acesso à internet ou conhecimento sobre como mediar essas atividades. Além disso, observou-se que famílias com maior capital cultural tendiam a engajar-se mais no processo, ao passo que aquelas com menos acesso a recursos educacionais enfrentaram maiores desafios, ampliando a desigualdade no desenvolvimento infantil durante esse período.

Os professores da Educação Infantil rebatiam a proposta de articulação teórica, por meio das atividades com brincadeiras, jogo protagonizado, sendo essa primordial para o desenvolvimento das crianças, pois estavam acostumados com atividades impressas que, da forma como são selecionadas e usadas, acabam por visar e forçar o processo de alfabetização e a mecanização do processo de ensino e de aprendizagem.

A concepção pedagógica adotada na rede municipal de ensino de Paranaíba/MS está fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, conforme estabelecido nos documentos oficiais da educação do município. O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Professora Liduvina Motta Camargo (2024) explicita essa fundamentação ao afirmar que “o currículo de Educação Básica desta Instituição se fundamenta nos referenciais da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, por apresentarem elementos objetivos e coerentes na compreensão da realidade social e educacional” (Escola Municipal Professora Liduvina Motta Camargo, 2024, p. 34). Além disso, reforça que “a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil” deve se “assentar na possibilidade de se recorrer a práticas pedagógicas diversificadas, tendo como base os preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural” (Escola Municipal Professora Liduvina Motta Camargo, 2024, p. 34).

O Regimento Escolar estabelece que a Educação Infantil deve garantir a articulação entre teoria e prática, enfatizando a atividade lúdica e as relações afetivas, conforme disposto no artigo 65:

As vivências das crianças não podem ser vistas de forma fragmentada, mesmo porque nessa etapa os tempos são diferenciados. No Projeto Político Pedagógico devem ser estabelecidos contextos de vivências que podem ser ampliados na Instituição de Ensino, com base em concepções de educação, criança, ensino, aprendizagem e avaliação (Paranaíba, 2024, p. 26).

Além disso, o documento reforça a importância do currículo fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, conforme estabelecido no Regimento Escolar. O artigo 59 destaca que “o currículo da educação infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” (Paranaíba, 2024, p. 24). Além disso, o artigo 62 estabelece que “as práticas pedagógicas que compõem o currículo da educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as

brincadeiras” (Paranaíba, 2024, p. 24), garantindo experiências que favoreçam a construção de conhecimento de maneira dialética e significativa.

Dessa forma, a orientação para que as atividades na Educação Infantil priorizem as brincadeiras e experiências culturais em detrimento de práticas conteudistas e de antecipação da alfabetização está alinhada não apenas ao PPP da escola, mas também às normativas gerais da Secretaria Municipal de Educação, reforçando o compromisso institucional com uma educação infantil fundamentada nas interações sociais e na mediação pedagógica, conforme defendido pelas concepções pedagógicas.

Portanto, a atuação da pesquisadora como Vice-Diretora e, concomitantemente, como Coordenadora Pedagógica, esteve alinhada a essa concepção teórica, garantindo que as orientações pedagógicas aos professores fossem coerentes com os princípios defendidos nos documentos institucionais. Em especial, buscava-se evitar a antecipação da alfabetização e priorizar atividades que valorizassem o brincar e a mediação pedagógica, conforme preconizado pela Psicologia Histórico-Cultural. Essa abordagem é essencial para assegurar o desenvolvimento integral da criança, já que, como argumenta Vygotsky (2001), o aprendizado ocorre na interação com o outro e a mediação pedagógica desempenha um papel central nesse processo.

Mesmo diante das dificuldades impostas pelo período de atividades pedagógicas não presenciais, a orientação era manter o foco em práticas que respeitassem o desenvolvimento infantil, evitando a mecanização da aprendizagem por meio de atividades impressas desvinculadas da experiência concreta das crianças. Como apontado no próprio PPP, “a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural são a concepção base para os métodos e instrumentos que norteiam a prática de avaliação realizada pelos professores nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental” (Escola Municipal Professora Liduvina Motta Camargo, 2024, p. 40). No entanto, na prática, observava-se que grande parte dessas diretrizes não eram efetivamente implementadas no cotidiano escolar, o que exigia um esforço contínuo para orientar os docentes na adoção dessas concepções na sala de aula.

A Resolução nº 008/2020/SEMED/PBA/MS (Paranaíba, 2020c) trouxe diretrizes para o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais, orientando os professores a estruturar as propostas conforme os seguintes elementos, estabelecendo que “as atividades complementares pedagógicas não presenciais deverão ter em sua estrutura: identificação da escola, disciplina, professor, data de entrega e devolutiva; e, no início de cada atividade, deverá constar, por escrito, um roteiro orientador do desenvolvimento das atividades, considerando as dificuldades de alguns alunos” (Paranaíba, 2020c). No entanto, esse documento não diferenciou

de forma consistente as especificidades da Educação Infantil em relação às demais etapas, tratando o trabalho pedagógico com crianças pequenas sob uma lógica escolarizada e tecnicista, o que contraria o próprio Referencial Curricular Municipal e a orientação oficial de que a rede se fundamenta nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

Esse desalinhamento teórico ficou ainda mais evidente nas formações oferecidas aos professores da rede, que priorizaram ferramentas tecnológicas e adaptação de conteúdos, sem promover um debate profundo sobre o sentido do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Como defende Mello (2007), o desenvolvimento infantil é mediado pelas relações sociais e pelo acesso intencional à cultura, o que exige práticas pedagógicas que ampliem as possibilidades de apropriação cultural pelas crianças. Ao ignorar essa especificidade e adotar uma lógica de transmissão de atividades, o trabalho pedagógico remoto acabou reforçando uma concepção escolarizante da infância.

Também se refletiu nas dificuldades enfrentadas para a comunicação entre escola e famílias durante o período de atividades pedagógicas não presenciais. Além dos desafios estruturais impostos pela pandemia, como a adaptação às novas tecnologias e a reformulação das práticas pedagógicas, houve um agravamento das dificuldades relacionadas ao acompanhamento das atividades enviadas. O processo de devolutiva das atividades era marcado por inconsistências, tanto no armazenamento quanto no contato com os responsáveis, dificultado pela constante troca de números de telefone e endereços residenciais, já que muitas famílias não atualizavam seus dados junto à escola. Enquanto algumas famílias assumiram um papel ativo no processo educativo, estabelecendo um vínculo mais estreito com a instituição, outras delegaram toda a responsabilidade à escola, demonstrando uma relação fragilizada com o processo de aprendizagem das crianças.

Diante dessa realidade, a equipe gestora e docente empenhou-se em criar estratégias para minimizar as dificuldades de comunicação, mobilizando diversos recursos para alcançar as famílias, as redes sociais foram amplamente utilizadas como meio de divulgação das atividades; outras ações mais diretas, como o apoio do Conselho Tutelar e o contato com vizinhos, também foram adotadas. A SEMED realizou anúncios em rádio, reforçando a necessidade de busca ativa dos materiais pedagógicos, e, em casos extremos, alguns professores se deslocaram até as residências das crianças para garantir a entrega das atividades. Essas estratégias evidenciam a necessidade de uma articulação mais estruturada entre escola e comunidade, não apenas em momentos de crise, mas como parte de um planejamento contínuo para o fortalecimento da relação entre família e instituição educacional.

Além disso, o relato evidencia que, para além das dificuldades técnicas e operacionais enfrentadas pelos professores no período remoto, as condições objetivas de trabalho se deterioraram significativamente. Professores foram instados a utilizar seus próprios equipamentos e recursos, como celulares, internet e papel, para garantir a execução das atividades, o que denuncia a histórica precarização do trabalho docente, especialmente na Educação Infantil. Como aponta Saviani (2013), a luta pela qualidade da educação passa necessariamente pela luta por condições dignas de trabalho e pela formação crítica dos professores, pois não há prática pedagógica de qualidade sustentada apenas pelo voluntarismo dos profissionais.

Os professores eram muitas vezes acusados pelas famílias de não cumprirem sua função, de estarem “à toa” durante o período de distanciamento social, as famílias afirmavam não serem obrigadas a auxiliar as crianças já que não são professores, e os professores se sentiam frustrados diante da recusa do auxílio das famílias. Toda a situação pandêmica prejudicou muito o desenvolvimento das crianças e aquelas que não davam retorno eram ainda mais prejudicadas. Contudo, havia casos em que algumas famílias davam todo apoio e suporte necessário para os professores durante as atividades remotas.

O ano de 2020, marcado pelo início da pandemia da covid-19 e pelo distanciamento social, representou um período de intensos desafios para toda a comunidade escolar. Gestores, professores, famílias, enfrentaram dificuldades tanto no âmbito físico quanto psicológico, sendo um momento de incertezas, medo e adaptação forçada a uma nova realidade educacional. A falta de informações sobre a doença e seus tratamentos, somada ao luto pela perda de pessoas próximas, gerou um cenário de instabilidade emocional e profissional. No contexto educacional, a necessidade emergencial de utilizar recursos tecnológicos como meio de comunicação e ensino evidenciou a falta de preparo prévio para essa transição. Muitos docentes, acostumados a práticas pedagógicas presenciais e tradicionais, se viram diante da urgência de aprender e aplicar novas metodologias mediadas por tecnologia, muitas vezes sem formação adequada para isso. A adaptação ocorreu de maneira improvisada e acelerada, exigindo um esforço contínuo de toda a equipe escolar para transformar as adversidades em possibilidades de trabalho pedagógico minimamente viáveis no contexto remoto.

O ano de 2021 iniciou com a expectativa da retomada das atividades presenciais, entretanto, com a suspensão das aulas presenciais em decorrência da pandemia, a SEMED publicou o Protocolo de medidas a serem adotadas pela Rede Municipal de Ensino de Paranaíba/MS para o retorno das aulas presenciais, além de documentos orientadores que indicavam a necessidade de reorganizar o trabalho pedagógico remoto.

O retorno presencial, inicialmente organizado em revezamento e posteriormente em regime pleno, ocorreu em meio às incertezas e contradições. As famílias precisaram assinar termos de responsabilidade para autorizar o retorno das crianças, enquanto aos professores foi atribuída a responsabilidade pela reorganização das práticas pedagógicas e pelo cumprimento de protocolos sanitários, muitas vezes desconsiderados pela própria gestão, que não garantiu condições efetivas para sua execução. Nesse contexto, muitas crianças da Educação Infantil não retornaram às unidades, seja por medo da contaminação, seja pela crença, ainda presente entre muitas famílias, de que a Educação Infantil é uma etapa não obrigatória e menos importante. Essa visão reducionista, que subestima o papel da Educação Infantil no desenvolvimento humano, é reflexo direto da falta de compreensão teórica consistente sobre essa etapa, tanto por parte da gestão quanto por parte significativa dos professores, cujas formações iniciais e continuadas pouco exploram concepções críticas de infância e educação.

A Psicologia Histórico-Cultural reforça que o desenvolvimento infantil ocorre na e pela apropriação da cultura historicamente acumulada, sendo a escola um espaço estrategicamente organizado para promover essa mediação cultural. Sem mediação intencional e qualificada, a criança fica limitada às suas experiências imediatas e ao círculo restrito de convivência familiar, comprometendo sua ampliação cultural e o desenvolvimento pleno de suas funções psíquicas superiores. Com a flexibilização das medidas sanitárias, o retorno das atividades presenciais foi marcado por novos desafios. A Resolução SEMED nº 008/2020 (Paranaíba, 2020c) previa a reestruturação curricular e orientava o trabalho pedagógico, no entanto, não houve formação continuada para auxiliar os professores na transição. A exigência do distanciamento social e o revezamento de turmas impuseram dificuldades na execução de práticas interativas, essenciais para a educação infantil.

Outro fator preponderante foi o impacto emocional e cognitivo nas crianças, que retornaram ao ambiente escolar com dificuldades de socialização e autorregulação. Para lidar com esses desafios, os professores adotaram estratégias como o uso de atividades lúdicas e interativas para estimular o reestabelecimento das relações sociais, além de criar um ambiente acolhedor que respeitasse o tempo de readaptação das crianças. No entanto, a falta de suporte institucional, como formações específicas para o acolhimento socioemocional ou a presença de profissionais especializados no acompanhamento psicológico das crianças, dificultou a implementação de ações mais efetivas. Dessa forma, cada professor teve que buscar estratégias próprias, muitas vezes baseadas em sua experiência e intuição, para atender às necessidades emergentes desse período.

Em abril de 2021, a pesquisadora da presente dissertação solicitou sua exoneração do cargo de coordenadora pedagógica e retornou à sua função de professora de Educação Infantil, assumindo turmas do Jardim de Infância III em uma escola municipal. Permaneceu nessa função até setembro de 2022, quando se afastou para dedicar-me aos estudos. O retorno ao espaço da Educação Infantil não representou um grande impacto, pois já havia acompanhado e auxiliado professores na adaptação às atividades pedagógicas não presenciais. No entanto, a transição revelou desafios significativos, especialmente em relação à participação das famílias, ao engajamento das crianças nas atividades remotas e à reorganização do trabalho pedagógico.

Para viabilizar as atividades, estabeleceu uma rotina estruturada de gravação de videoaulas, separando um dia da semana para produzir materiais para os próximos quinze dias. Os vídeos eram enviados aos familiares às terças e quintas-feiras por meio do grupo da turma no *WhatsApp* e, para facilitar o acesso, eram também disponibilizados em um canal no *YouTube*. Essa estratégia buscava minimizar dificuldades técnicas, como a pouca memória nos dispositivos eletrônicos das famílias. A produção das videoaulas seguiu o princípio de promover atividades mediadas e interativas, conforme proposto pela Psicologia Histórico-Cultural, que enfatiza o papel da mediação pedagógica e o uso de ferramentas culturais no processo de aprendizagem (Vygotsky, 2001). Assim, as propostas envolviam brincadeiras simbólicas, recorte e colagem, modelagem com massinha e exploração de materiais diversos, garantindo experiências concretas que respeitassem a especificidade da infância.

No entanto, um dos principais desafios foi a baixa adesão das famílias às atividades. Apesar dos esforços para tornar os materiais acessíveis e alinhados à realidade doméstica, as devolutivas eram mínimas. Em alguns casos, os responsáveis sequer retiravam os materiais na escola, mesmo após reiteradas tentativas de contato. Entre as justificativas mais recorrentes estavam a falta de tempo dos responsáveis, as dificuldades no uso da tecnologia e as limitações no acesso à internet. Essa realidade evidenciou as desigualdades de participação nas atividades pedagógicas não presenciais, aprofundando a precarização do acesso ao trabalho pedagógico e reforçando o papel fundamental da mediação presencial no desenvolvimento infantil (Mello, 2007).

A falta de apoio institucional também foi um fator limitante. Quando estava na função de coordenadora, a pesquisadora havia orientado e auxiliado professores na organização das atividades pedagógicas não presenciais, porém, ao retornar à sala de aula, não recebeu qualquer suporte pedagógico ou técnico para essa adaptação. A ausência de uma estrutura de acompanhamento dificultou ainda mais o processo de ensino, evidenciando a necessidade de um planejamento educacional que garantisse suporte contínuo aos docentes.

Com o avanço da vacinação dos profissionais da educação, em maio de 2021, e a retomada gradual das aulas presenciais em outubro do mesmo ano, um novo conjunto de desafios emergiu. A transição para o presencial ocorreu de maneira escalonada, com turmas divididas em grupos alternados semanalmente. Ainda que a pandemia não estivesse controlada, as crianças retornaram sem uma estratégia clara para lidar com as dificuldades acumuladas no período das atividades pedagógicas não presenciais. A gestão escolar adotou medidas de segurança básicas, como a exigência do uso de máscaras e a assinatura de termos de responsabilidade pelos responsáveis, mas não houve um acompanhamento efetivo dos impactos do isolamento prolongado sobre o desenvolvimento infantil.

Foi perceptível que as crianças que retornaram ao ensino presencial eram, em sua maioria, aquelas que tiveram pouca ou nenhuma participação nas atividades remotas. Embora não fosse possível afirmar que chegaram sem qualquer aprendizado – visto que o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais e experiências familiares –, muitas apresentavam dificuldades significativas em relação à socialização, à regulação emocional e à apropriação de novas aprendizagens. Assim, a ausência de um planejamento estruturado para a recomposição das aprendizagens no retorno ao presencial agravou as dificuldades já existentes, demandando dos professores um esforço extra para promover a reinserção das crianças no ambiente educativo.

Dessa forma, a experiência das atividades pedagógicas não presenciais e do retorno presencial revelou as limitações de uma organização pedagógica baseada na transmissão de atividades descontextualizadas, evidenciando a necessidade de práticas fundamentadas na mediação e na interação social, princípios centrais da Psicologia Histórico-Cultural. Além disso, reforçou a urgência de políticas educacionais que garantam não apenas o acesso à educação, mas condições efetivas para o desenvolvimento infantil em sua totalidade.

No ano de 2022 ocorreu o retorno integral ao formato presencial, com todas as crianças, sem a exigência de distanciamento, mas ainda com uso de máscaras e álcool em gel por um período. Nesse retorno, percebeu-se que as crianças apresentavam mais dificuldades em comparação com a turma do ano anterior, demonstravam imaturidade, maior índice de indisciplina, dificuldades de aprendizagem, de seguir comandos e de se organizar, além de apresentarem menor tempo de atenção, ansiedade em relação ao horário de ir para casa. Essas dificuldades não foram uma consequência direta da covid-19 em si, mas sim do distanciamento social, imposto pela pandemia, que restringiu a vivência das crianças em ambientes coletivos, impactando suas interações sociais e experiências educativas.

No contexto da Educação Infantil, é comum os familiares matricularem as crianças desde o berçário nos CEINFs, possibilitando o desenvolvimento de vínculos sociais, a ampliação das experiências culturais e a constituição das funções psíquicas superiores, conforme propõe a Psicologia Histórico-Cultural. Com o período de isolamento, essa experiência foi limitada, reduzindo as oportunidades de mediação pedagógica e de participação ativa das crianças no ambiente educativo, o que impactou significativamente seu desenvolvimento global.

Embora a Psicologia Histórico-Cultural não aborde diretamente a indisciplina no contexto educacional de maneira explícita, ela oferece perspectivas valiosas que podem ser aplicadas para entender e abordar questões relacionadas à indisciplina. De acordo com essa perspectiva teórica, o comportamento da criança é influenciado pelas interações sociais, pelos valores culturais e pelas práticas educativas às quais ela é exposta. Nesse sentido, a indisciplina pode ser compreendida como um sinal de desajuste entre as expectativas, os valores e as normas culturais predominantes na escola e as experiências, necessidades e interesses individuais das crianças.

Parte das crianças da turma do ano letivo de 2022 teve pouco contato social fora de casa, ao passo que outros não haviam frequentado os CEINFs anteriormente em razão do período de distanciamento social. Esse contexto impactou significativamente sua socialização e adaptação ao ambiente educativo. O contato físico entre as crianças foi um dos desafios enfrentados, uma vez que, apesar das orientações sobre os riscos da covid-19, elas demonstravam uma necessidade latente de proximidade, característica fundamental dessa fase do desenvolvimento.

Durante o primeiro semestre letivo, a pesquisadora esteve afastada da sala de aula por razões de saúde, inicialmente por causa de um acidente de moto que resultou no deslocamento do ombro esquerdo, seguido de uma apendicite aguda que exigiu cirurgia e um novo período de afastamento. Esse intervalo, somado às dificuldades impostas pela pandemia, comprometeu o vínculo contínuo com as crianças, tornando o processo de ensino e a readaptação ainda mais desafiadores.

Ao retornar das férias de julho, observou que as medidas de biossegurança e higiene estavam sendo gradativamente negligenciadas. Os banheiros não eram higienizados conforme as orientações sanitárias, os dispensadores de álcool em gel permaneciam vazios e não havia reposição regular de papel toalha e sabonete líquido. Embora tenha solicitado à equipe de limpeza que disponibilizasse esses materiais na sala de aula, o descuido com os protocolos evidenciava um relaxamento nas precauções, mesmo com casos positivos de covid-19 ainda sendo registrados.

O retorno presencial ocorreu sem um planejamento adequado para a recomposição das aprendizagens e apoio ao desenvolvimento das crianças. A SEMED adquiriu livros didáticos para a Educação Infantil, contendo atividades em nível de alfabetização, alinhadas a uma concepção escolarizante da infância, desconsiderando os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, concepções presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) da rede municipal. Essa prática contradiz o objetivo da Educação Infantil, que deve promover o desenvolvimento omnilateral da criança, conforme pontua Pasqualini (2015, p. 202, grifo da autora):

[...] o horizonte da prática pedagógica na educação infantil deve ser o de *promover o desenvolvimento omnilateral da criança em suas máximas possibilidades, tomando como referência as máximas possibilidades de humanização da criança pequena objetivamente existentes para o gênero humano.*

Além do livro didático, a SEMED investiu em materiais apostilados do sistema de ensino “Aprende Brasil”, com a intenção de expandi-los para a Educação Infantil, reforçando um modelo que não dialoga com a proposta pedagógica da rede municipal. Esse movimento demonstrou um distanciamento das diretrizes teóricas oficialmente adotadas, desconsiderando os estudos realizados com professores e coordenadores para fundamentar a prática pedagógica.

O impacto desse cenário foi severo para os professores e as crianças. O acúmulo de demandas, o aumento da carga horária e a ausência de suporte emocional e pedagógico sobrecarregaram os profissionais da educação, enquanto as crianças demonstravam dificuldades acentuadas na aprendizagem, na socialização e no desenvolvimento emocional. Muitas famílias também enfrentaram desafios, sem acesso adequado a recursos tecnológicos e materiais, o que comprometeu ainda mais o acompanhamento pedagógico. O período pandêmico e o retorno presencial deixaram marcas profundas na educação infantil, exigindo um processo contínuo de reestruturação e investimento para minimizar os danos causados e recuperar o desenvolvimento das crianças e o bem-estar dos educadores.

Nesse sentido, este relato de experiência como professora da Educação Infantil durante a pandemia de covid-19 e após o retorno presencial do trabalho pedagógico oferece uma perspectiva prática e vivencial que pode justificar e articular esta pesquisa de forma significativa. Ao compartilhar estas experiências, busca-se explicitar desafios e aprendizados em um contexto educacional emergencial e em constantes mudanças. Ademais, ele pode evidenciar a importância da resiliência, da inovação e da colaboração entre nós professores, famílias e comunidade para enfrentar e superar os desafios impostos por eventos disruptivos

como uma pandemia. Assim, o relato de experiência serve como um elo essencial entre a teoria e a prática, fundamentando e enriquecendo esta pesquisa acadêmica com *insights* práticos e contextuais que podem informar e orientar futuras investigações e intervenções na área da Educação Infantil em tempos de crise.

A análise dos desafios enfrentados durante a pandemia e o retorno presencial evidencia a relevância da Psicologia Histórico-Cultural para compreender o desenvolvimento infantil em contextos de crise, enfatizando a mediação do professor e a importância das interações sociais no aprendizado, elementos comprometidos pelo distanciamento social.

A experiência vivenciada também reforça a urgência de políticas públicas que garantam condições adequadas de trabalho aos professores, assim como formação continuada que permita a compreensão e a efetivação das práticas pedagógicas fundamentadas em abordagens teóricas críticas. O retorno presencial, sem planejamento adequado para acolhimento emocional e recomposição das aprendizagens, demonstrou o quanto ainda é preciso avançar na implementação de uma educação infantil verdadeiramente dialética e transformadora. Diante dessas dificuldades, algumas escolas buscaram iniciativas para mitigar os impactos do distanciamento, como rodas de conversa com as crianças para expressão de sentimentos, atividades lúdicas voltadas para a socialização e recomposição curricular baseada em vivências e experiências significativas. No entanto, a ausência de um programa estruturado para recuperação das aprendizagens e apoio psicológico aos professores e estudantes fez tais ações dependerem da iniciativa individual de cada profissional, reforçando a necessidade de políticas educacionais mais integradas e de suporte institucional para enfrentar os desafios do pós-pandemia.

Diante disso, torna-se evidente a necessidade de ampliar as discussões acerca da valorização da Educação Infantil no contexto educacional brasileiro. Investir na formação continuada dos professores, garantir infraestrutura adequada para as práticas pedagógicas e proporcionar suporte emocional para as crianças são medidas essenciais para consolidar um ensino de qualidade. A pandemia evidenciou fragilidades históricas da educação infantil, tornando ainda mais urgente a adoção de políticas educacionais que promovam o desenvolvimento integral das crianças e o fortalecimento do trabalho pedagógico.

Este relato, ao mesmo tempo que evidencia os desafios objetivos e subjetivos vivenciados pelos professores da Educação Infantil durante a pandemia, também revela a necessidade urgente de que a formação docente na rede municipal de Paranaíba/MS seja ressignificada a partir de uma concepção crítico-histórica da educação, que compreenda a

infância como categoria social, histórica e cultural, e o trabalho pedagógico como prática intencionalmente mediada e comprometida com a formação humana e integral das crianças.

Ao refletir sobre as experiências descritas, coloca em evidência a necessidade de uma formação docente mais consistente e de políticas educacionais que considerem as especificidades do desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, da Educação Infantil. Nesse sentido é imprescindível investir em tecnológica e suporte emocional para os professores e as crianças, promovendo uma educação mais equitativa e desenvolvente. Mas também em pesquisas científicas que tragam à tona a voz dessas pessoas que compõem o cotidiano escolar, para que se tornem sujeitos da superação da série de situações que impedem o seu pleno desenvolvimento, a sua plena humanização.

#### 4 VOZES QUE ECOAM: RELATOS DE PROFESSORES E COORDENADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste trabalho foram utilizados os dados obtidos por meio das entrevistas como fonte de análise. As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro previamente elaborado, tendo como objetivo obter informações sobre como profissionais da Educação Infantil analisam as práticas pedagógicas propostas pelos CEINFs nos períodos durante e pós-pandemia e o posicionamento e atuação com relação às opções pedagógicas a serem desenvolvidas para o planejamento das atividades no retorno presencial.

Depois de transcrever todas as entrevistas, efetuou-se uma leitura preliminar do material para poder se familiarizar com o conteúdo e com o vocabulário usado pelos sujeitos entrevistados. Essa leitura inicial, embora menos aprofundada, foi importante para se ter uma visão geral do material produzido e destacar as principais categorias.

O processo para a realização das entrevistas resultou na escolha de dois Centros de Educação Infantil da Rede Municipal Pública de Paranaíba (CEINFs). O critério de escolha das instituições foi que o CEINF 1 fazia parte do grupo de estudos sobre a Psicologia Histórico-Cultural, localizado em um bairro cuja comunidade é de periferia e atende as crianças deste bairro preferencialmente; o CEINF 2 não faz parte dos estudos supracitados e fundamenta-se em estudos tradicionais, mesmo que a concepção pedagógica do município seja a Psicologia Histórico-Cultural/Pedagogia Histórico-Crítica. Embora não haja um documento específico sobre a escolha da concepção pedagógica, esta teoria aparece na descrição dos Projetos Político Pedagógicos das instituições. É uma instituição localizada em um bairro de classe média, atende crianças de diversos bairros da cidade e está próximo de duas outras escolas municipais que também atendem Educação Infantil.

Quadro 2 - Caracterização dos CEINFs

Identificação	Número de crianças atendidas matutino e vespertino	Turmas matutino e vespertino	Quantidade de turmas matutino e vespertino	Profs.	Coordenadoras	Diretora / Vice-diretora
CEINF 1	249	Berçário, Maternal, Jardim de Infância I, Jardim de Infância II e Jardim de Infância III	13	23	2	1

CEINF 2	412	Berçário, Maternal, Jardim de Infância I e Jardim de Infância II	21	32	3	2
---------	-----	---------------------------------------------------------------------------------	----	----	---	---

Fonte: Dados das entrevistas realizadas entre outubro e dezembro de 2022.

Em cada uma das instituições realizou-se a visita e foi conversado com a sua gestão para explicar a importância da pesquisa e para que informar sobre os professores e coordenadores que poderiam participar das entrevistas. Desse modo, foi possível contar com seis sujeitos participantes das entrevistas, três de cada CEINF, sendo dois professores e uma coordenadora.

Inicialmente, efetuou-se contato com cada professor, professora e coordenadora apresentando a proposta da pesquisa. Em uma instituição os sujeitos da pesquisa aceitaram de prontidão participar no dia e horário estipulado por eles, visto que estavam em período letivo. Na outra instituição, houve a recusa de uma professora, alegando falta de tempo, então, outra professora foi indicada pela direção, que aceitou de imediato participar.

As professoras, o professor e as coordenadoras são profissionais do quadro efetivo da rede municipal, na Educação Infantil. Com exceção das coordenadoras, os professores trabalham em jornada dupla, 40h semanais.

Com o objetivo de preservar o sigilo da identidade dos participantes envolvidos nesta investigação, foi utilizada a seguinte denominação para se referir a elas: P1, P2, P3, P4, C1 e C2. Os pseudônimos adotados respeitam o sigilo ético definido no Parecer de Aprovação nº 53389221.0.0000.8030. Os sujeitos da pesquisa, como mostra o Quadro 3, possuem formação inicial em Pedagogia, com idades de 25 a 60 anos, a maioria atua a mais de 10 anos, apenas um tem um ano de atuação; entre as coordenadoras apenas uma é concursada como coordenadora pedagógica, a outra é professora concursada e atua como coordenadora em cargo comissionado.

Quadro 3 - Caracterização dos profissionais

Identificação	Sexo	Idade	Formação inicial	Pós-graduação	Tempo de atuação docente	Turma	Tempo de atuação na turma/coordenação
C1	FEM	39	Pedagogia	Psicopedagogia, Atendimento Educacional Especializado, Educação Infantil, Educação Infantil com ênfase nos estudos de Reggio Emília	17 anos	Berçário, Maternal, Jardim de Infância I, II e III	7 anos
C2	FEM	54	Pedagogia	Coordenação e Supervisão Escolar	10 anos	Berçário, Maternal, Jardim de Infância I e II	10 anos
P1	MAS	25	Pedagogia	Não possui	1 ano e 10 meses	Jardim de Infância II	9 meses
P2	FEM	30	Pedagogia	Educação Infantil	8 anos	Jardim de Infância II	6 anos
P3	FEM	34	Pedagogia	Educação, Educação Infantil	10 anos	Jardim de Infância II	5 anos
P4	FEM	60	Normal Superior	Séries Iniciais e Educação Infantil	24 anos	Jardim de Infância II	NÃO INFORMADO

Fonte: Dados das entrevistas realizadas entre outubro e dezembro de 2022.

Para a realização das entrevistas foi oferecido aos participantes que o encontro ocorresse na sala de reuniões do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), por ser um ambiente em que poderiam se sentir à vontade para realizar a entrevista no horário disponível deles.

Adotou-se a entrevista semiestruturada como instrumento para a geração dos dados com os participantes. Todas as entrevistas foram gravadas por meio do aplicativo “Gravador” no celular, com o intuito de obter uma documentação apropriada e legítima das declarações dos profissionais no momento da transcrição. Solicitou-se, também, que os participantes assinassem um documento que protegesse sua privacidade e assegurasse a ética da pesquisa, o denominado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (TCLE), devidamente anexado ao final deste trabalho, juntamente com o Roteiro das entrevistas e todos os documentos necessários para a realização da pesquisa de campo, todos aprovados pelo Conselho de Ética em Pesquisa da UEMS, mediante Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 53389221.0.0000.8030.

Esse método de geração de dados oferece uma série de vantagens que contribuem significativamente para a profundidade e a qualidade das análises realizadas nesta pesquisa. Triviños (1987, p. 132) explica que “[...] na entrevista semiestruturada e no emprego de qualquer coleta de informações, lhe permitirá esboçar novas linhas de inquirição, vislumbrar outras perspectivas de análise e de interpretação no aprofundamento do conhecimento do problema”.

Primeiramente, a entrevista permite uma compreensão mais rica e detalhada dos fenômenos estudados, pois ao entrevistar indivíduos o pesquisador pode explorar suas percepções, experiências e sentimentos de maneira mais profunda do que seria possível por meio de questionários ou outras técnicas quantitativas. Essa profundidade é crucial para captar nuances e complexidades que podem ser fundamentais para a análise e interpretação dos dados, assim, “[...] as entrevistas se dirigem para algum lugar, pois antes da realização da coleta temos um objetivo de pesquisa que dirige nossa busca” (Manzini, 2004, p. 2).

Segundo o autor, a entrevista oferece flexibilidade, ajustando o roteiro de perguntas de acordo com o andamento da conversa, aprofundando-se em tópicos que emergem como particularmente relevantes. Outro aspecto importante é a interação direta entre entrevistador e entrevistado, que pode gerar um ambiente de confiança e abertura importante pois, quando os entrevistados se sentem à vontade, eles tendem a compartilhar informações mais genuínas e detalhadas, enriquecendo a base de dados da pesquisa. A entrevista também permite a coleta de dados qualitativos, que são fundamentais para análises interpretativas e exploratórias desta pesquisa, estes dados foram utilizados para identificar as categorias que emergem dos relatos dos entrevistados. A análise qualitativa desses dados contribui para uma compreensão mais holística e contextualizada do objeto de estudo, fornecendo *insights* que podem não ser evidentes em análises puramente quantitativas.

Por fim, a entrevista oferece a possibilidade de triangulação de dados. Ao combinar dados de entrevistas com outras fontes, como documentos, observações e dados quantitativos, o pesquisador pode verificar a consistência e a validade das informações coletadas, fortalecendo as conclusões da dissertação. Em resumo, a entrevista é uma técnica valiosa na análise de dados para dissertações, por sua capacidade de proporcionar uma compreensão profunda, flexível e rica dos fenômenos estudados, por meio da interação direta e da coleta de dados qualitativos, a entrevista enriquece a base de dados da pesquisa e contribui para análises mais completas e robustas.

#### 4.1 Metodologia e categorias de análise

Para realizar a análise dos dados produzidos nas entrevistas, após a transcrição de todas elas, efetuou-se a leitura, a fim de selecionar as categorias que mais se destacavam nas falas dos participantes: socialização, indisciplina e saúde mental. Assim, para garantir que a análise esteja alinhada aos objetivos propostos, é crucial especificar categorias que levem em consideração como foi ser professor em tempos de pandemia e no retorno presencial, para os participantes.

À luz dos estudos da Psicologia Histórico-Cultural e do Materialismo Histórico e Dialético, a abordagem se beneficia de uma compreensão profunda dos processos sociais, culturais e históricos que influenciam a experiência dos professores, Frigotto (2000, p. 79) menciona as múltiplas funções do referido método:

[...] a dialética materialista, ao mesmo tempo como uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação. Há, pois, um tríplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento “novo”, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação.

Considerando o exposto, o método e a teoria são fundamentais para compreender a experiência dos professores durante a pandemia e o retorno presencial, a fim de considerar aspectos que permitam buscar a superação das condições materiais atuais de ensino. Dessa forma, a escolha das categorias de análise, entendidas como recortes teórico-metodológicos orientados pela Psicologia Histórico-Cultural e pelo Materialismo Histórico-Dialético, permitiu organizar e interpretar os dados produzidos – a socialização, saúde mental e indisciplina – fundamentados nas entrevistas realizadas com professores e coordenadores, em um esforço para compreender as dinâmicas escolares sob a lente da Psicologia Histórico-Cultural e do Materialismo Histórico-Dialético.

A socialização é central para o desenvolvimento dos indivíduos pois, segundo Vygotsky (1931), as relações sociais são fundantes da formação das funções psíquicas superiores. Por isso, compreender como as crianças se integram no ambiente educacional permite uma análise crítica de como as relações interpessoais promovem o desenvolvimento afetivo, cognitivo e comportamental, refletindo as condições sociais e históricas em que estão inseridos. A pandemia alterou drasticamente as formas de interação social, professores tiveram que adaptar suas práticas de ensino para ambientes virtuais, o que impactou a dinâmica social das aprendizagens. No retorno presencial, a socialização foi influenciada pelas novas normas e

práticas de distanciamento social, bem como pela necessidade de reconstruir laços e redes de apoio entre crianças e professores.

A saúde mental foi selecionada como uma categoria crucial, uma vez que a escola não apenas é um espaço de aprendizado científico, mas também um ambiente onde questões emocionais e psicológicas emergem e são trabalhadas. A partir do materialismo histórico e dialético, a saúde mental das crianças e professores é vista como um produto das contradições sociais, econômicas e culturais presentes no ambiente escolar, que refletem as da sociedade em geral. A saúde mental é uma categoria importante, especialmente em razão do estresse e da ansiedade exacerbados pela pandemia. Sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, entende-se que experiências como o distanciamento, a sobrecarga de trabalho e a incerteza repercutiram diretamente na saúde mental dos professores, pois o desenvolvimento humano é indissociável das interações sociais. Assim, torna-se fundamental o suporte social e institucional para favorecer o processo de retomada das atividades presenciais.

Por fim, a indisciplina foi escolhida como uma categoria relevante, pois reflete as tensões entre as normas institucionais e as manifestações individuais dos estudantes, assim como os desafios impostos pela pandemia. As mudanças na rotina e no ambiente de aprendizado afetam o comportamento das crianças; assim, a indisciplina, sob a perspectiva Histórico-Cultural, pode ser entendida como uma expressão de resistência ou como uma resposta às condições de opressão ou falta de engajamento no ambiente educacional, sendo, portanto, uma manifestação dialética das contradições sociais. O retorno presencial traz novos desafios para a conduta social, que podem ser considerados de disciplina, que precisam ser entendidos no contexto das adaptações e das experiências individuais e coletivas durante a pandemia.

Essas categorias permitiram uma análise mais profunda e contextualizada das práticas educativas, oferecendo uma visão crítica e integradora da realidade escolar. As condições materiais dos professores, incluindo acesso a recursos tecnológicos durante a pandemia, e as condições físicas dos CEINFs no retorno presencial são fundamentais para compreender as experiências educacionais, assim como a precariedade de recursos e a falta de suporte adequado também refletem as desigualdades estruturais que impactam a prática docente. Durante a pandemia, as professoras enfrentaram uma intensificação do trabalho e novas formas de controle e supervisão. No retorno presencial, essas dinâmicas continuaram a afetar suas práticas e bem-estar.

Orientada pela Psicologia Histórico-Cultural e pelo Materialismo Histórico-Dialético, a análise das entrevistas buscou apreender tanto os processos psicológicos individuais e coletivos quanto as condições materiais e as relações sociais que estruturam a experiência dos

profissionais da educação. Essa integração permite uma compreensão mais abrangente e profunda das categorias de socialização, indisciplina e saúde mental no contexto da pandemia e do retorno presencial.

Dessa forma, ao especificar as categorias de análise, indisciplina, socialização e saúde mental, alinhou-se a investigação aos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural. Essa perspectiva entende o desenvolvimento humano como um processo histórico e socialmente mediado, em que a atividade, a linguagem e as relações sociais são elementos centrais para a constituição do psiquismo (Vigotskii; Luria; Leontiev, 2010). A indisciplina, nesse contexto, não é vista como um problema isolado do indivíduo, mas como manifestação das relações sociais e das condições históricas concretas vividas no ambiente escolar, refletindo a mediação entre sujeito e cultura. A socialização é compreendida como processo ativo de apropriação das práticas sociais e culturais, fundamental para a formação da consciência e da personalidade (Leontiev, 2004a). Já a saúde mental é analisada a partir das determinações sociais e históricas, superando abordagens individualistas, e considerando o impacto das condições de trabalho e das relações sociais sobre o bem-estar psíquico dos professores e coordenadores (Vygotsky, 1998a).

Assim, essa abordagem multidimensional, fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, possibilita uma compreensão rica e contextualizada das experiências docentes em tempos de pandemia e no retorno presencial, oferecendo subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais e estratégias de suporte pedagógico e institucional que considerem as dimensões sociais, históricas e culturais do desenvolvimento humano.

#### *4.1.1 Socialização*

Em alguns momentos das entrevistas, os participantes relataram sobre quais foram as dificuldades percebidas durante o trabalho remoto no contexto da pandemia e após o retorno presencial. Em sua maioria, mencionaram a questão da socialização, destacando que as crianças não estavam se socializando entre si, não participavam dos momentos de atividades em grupo, e muitas demonstravam um comportamento mais tímido e retraído. Durante o período de ensino remoto a interação social, que é uma parte essencial do desenvolvimento infantil, foi severamente limitada. A ausência do convívio diário com colegas e a substituição das atividades coletivas por interações virtuais dificultaram o estabelecimento e a manutenção de vínculos afetivos entre as crianças.

Com o retorno presencial, os desafios relacionados à socialização tornaram-se ainda mais evidentes. As crianças, que passaram um longo período em isolamento social, tiveram dificuldades em readaptar-se ao ambiente coletivo da sala de aula. Muitos professores relataram que elas apresentavam dificuldades em compartilhar, colaborar e se comunicar de maneira espontânea, comportamentos que antes eram naturalmente desenvolvidos no cotidiano escolar.

Além disso, as restrições sanitárias impostas pelo retorno presencial, como o distanciamento físico e o uso de máscaras, também contribuíram para a dificuldade de socialização. Atividades que antes promoviam o contato físico e a interação direta tiveram que ser repensadas, o que impactou diretamente a forma como as crianças se relacionavam entre si. Em alguns casos, os professores perceberam que o medo e a insegurança, resultantes do contexto pandêmico, tornaram as crianças ainda mais cautelosas e, por vezes, resistentes à participação em atividades coletivas.

Os relatos dos professores e coordenadoras destacaram a importância de estratégias pedagógicas que promovessem a reintrodução das crianças em um ambiente social saudável, valorizando a interação, o diálogo e o respeito mútuo. Foi consenso entre os entrevistados que o papel do professor, nesse momento, foi crucial para mediar essas interações e criar oportunidades para que as crianças pudessem reconstruir suas habilidades sociais, superando as dificuldades trazidas pelo período de isolamento.

Nesse sentido, quando questionado ao P1 quais as maiores dificuldades encontradas no retorno presencial, relatou sobre a socialização das crianças como a maior dificuldade, do medo de serem abandonadas pelos pais, das individualizações,

*Socialização, a dificuldade. Porque facilidade eu não sei, porque como eu disse antes, é como se elas fossem para outra dimensão e os pais sumissem e nunca mais voltassem, né. E eu acredito que muitas delas não tiveram contato com outras crianças, então elas não sabiam como se portar com outras crianças, um adulto, né, ali e tem, tinha muito essa coisa de ‘eu, meu, minha’, que não teve essa socialização, então eles não saíram dessa fase individualista, sabe?! (P1)*

A resposta do professor à pergunta sobre as dificuldades e facilidades das crianças ao retornarem ao CEINF após o período de isolamento social trouxe importantes reflexões sobre o impacto da pandemia na socialização infantil, o professor destaca que a maior dificuldade observada foi na socialização das crianças, ele menciona que, para muitas, parecia que haviam ido para “outra dimensão”, indicando uma desconexão significativa do ambiente educacional e, possivelmente, uma ruptura nas interações sociais durante o distanciamento social. A metáfora utilizada reforça a ideia de que a volta ao CEINF representou um choque para as

crianças, que haviam se habituado a uma realidade completamente diferente, onde o convívio com outras crianças e adultos, para além da família, era raro ou inexistente.

Conforme relato do professor entrevistado, muitas crianças passaram o período de isolamento sem interagir com outras crianças, o que comprometeu o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais, isso pode ter resultado em comportamentos mais individualistas, como indicado pelo uso das palavras “*eu, meu, minha*”, sugerindo, segundo ele, que as crianças permaneceram numa fase egocêntrica do desenvolvimento, cujo foco é predominantemente em si mesmas e nas suas necessidades imediatas. Importa frisar que essa leitura é exclusiva do entrevistado; nesta pesquisa, fundamentada na abordagem histórico-cultural, tais comportamentos são compreendidos como resultado da escassez de mediações sociais ao longo do período pandêmico, e não como indicação de uma fase obrigatoriamente egocêntrica do desenvolvimento.

P1 não consegue identificar facilidades no retorno das crianças ao CEINF, o que pode indicar que o processo de readaptação foi majoritariamente desafiador, isso também pode sugerir que o impacto da pandemia foi profundo, afetando não apenas aspectos cognitivos, mas também emocionais e sociais, tornando difícil para o professor observar aspectos positivos no retorno presencial.

Em suas palavras P1 relatou que muitas crianças passaram o período de distanciamento social sem contato com outras da mesma idade, o que, segundo ele, dificultou a convivência no retorno às aulas presenciais, observando comportamentos mais individualistas. A partir dessa fala, a análise permite compreender que a escassez de relações sociais pode ter afetado o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como a cooperação e a empatia, as quais, à luz da Psicologia Histórico-Cultural, se constituem por meio de experiências mediadas no convívio com os pares. Esta observação tem importantes implicações para a prática pedagógica em que reconhecer a socialização como uma área fragilizada sugere a necessidade de práticas que favoreçam a retomada dessas mediações, criando um ambiente onde as crianças possam gradualmente reaprender a se relacionar umas às outras. Isso poderia incluir atividades em grupo, brinquedos, jogos de papéis e outras dinâmicas que estimulem a interação e o compartilhamento.

Em resumo, a análise dessa resposta sugere que a pandemia causou um impacto significativo no desenvolvimento social das crianças, criando desafios para a reintegração ao CEINF. Essa realidade destaca a necessidade de intervenções pedagógicas que priorizem a socialização e a superação do comportamento individualista observado pelo professor.

A P2 também trouxe a socialização como uma dificuldade em relação ao comportamento das crianças, a questão de compreender algumas regras, os momentos para cada atividade específica, assim:

*As crianças voltaram, é... totalmente sem convívio, né, sem socialização. Elas não sabiam socializar, elas não sabiam estar em grupo, né, então nesse começo que foi muito conturbado, elas tinham bastante receio porque não conheciam ninguém. Então, as maiores dificuldades foi [sic] essa, de socialização, é... de interação mesmo e de rotina, né, porque a criança, ela não sabia o que que era uma escola. Então é... teve que se começar tudo do começo, porque elas não sabiam que é estar juntas, brigavam bastante, não entendiam o porquê que tinha hora pra sair, tinha hora comer, tinha hora pra sentar, hora pra brincar, então eles é... eles, cada um fazia uma coisa em um momento, então era tudo misturado e essa foi a dificuldade. [...] (P2)*

A professora enfatiza que as crianças voltaram à escola “totalmente sem convívio” e “sem socialização”, este ponto ressalta que o período de isolamento social afetou profundamente o desenvolvimento das habilidades sociais das crianças, que não sabiam mais, ou não aprenderam, como interagir em grupo. A socialização é uma habilidade que se aprende e se desenvolve por meio da mediação entre os pares, e não algo inato. No contexto do distanciamento social muitas crianças ficaram sem oportunidades de convivência com outras da mesma idade, o que comprometeu a construção ou continuidade dessas habilidades. No retorno presencial, os dados revelaram que crianças que ainda não haviam frequentado o CEINF deixaram de vivenciar experiências fundamentais para iniciar esse processo, ao passo que aquelas que já frequentavam antes da pandemia interromperam vivências mediadas, o que exigiu, em ambos os casos, um reinício ou retomada do percurso de socialização. A entrevistada também menciona que as crianças não sabiam o que era uma escola, o que sugere que, para elas, o retorno ao CEINF foi vivenciado como uma experiência nova e desconhecida. Isso indica que não estavam familiarizadas com a estrutura, a rotina e as expectativas do ambiente educacional, exigindo uma reintrodução gradual a essas práticas. A adaptação à rotina escolar foi outra dificuldade destacada, as crianças não compreendiam a necessidade de seguir horários específicos para atividades como alimentar-se, brincar e participar das propostas pedagógicas, a rotina, nesse contexto, exerce papel essencial ao proporcionar segurança e previsibilidade. Assim, os dados evidenciaram que a ausência de compreensão das regras e dos tempos institucionais favoreceu comportamentos desorganizados e individuais, gerando desafios significativos para a organização coletiva das atividades no cotidiano do CEINF.

A professora também observa que as crianças “brigavam bastante”, o que pode ser uma consequência direta da falta de socialização: sem habilidades sociais aprendidas, as crianças podem recorrer a comportamentos mais agressivos ou conflituosos para resolver disputas ou

expressar suas frustrações. Isso é uma evidência de que a pandemia afetou não apenas as habilidades sociais das crianças, mas também sua capacidade de regular emoções e lidar com conflitos de maneira apropriada.

Essa resposta da entrevistada sublinha a necessidade de os professores revisarem suas abordagens pedagógicas para superarem as dificuldades das crianças no retorno ao ambiente educacional. A reintrodução de rotinas, a criação de condições para a construção de habilidades sociais e a promoção de interações saudáveis entre as crianças foram e continuam sendo passos essenciais para possibilitar que elas desenvolvam a confiança e as competências necessárias para uma experiência escolar positiva.

Além disso, pode ser necessário um esforço maior por parte dos professores para criar um ambiente acolhedor e seguro, onde as crianças pudessem gradualmente reaprender a conviver e a se organizar na estrutura do dia a dia no CEINF.

Essa análise revela que o retorno ao ambiente escolar após o distanciamento social foi marcado por desafios significativos, particularmente na socialização e adaptação à rotina, exigindo uma abordagem pedagógica cuidadosa e paciente para ajudar as crianças a se readaptarem e prosperarem nesse novo contexto.

P3 não utiliza diretamente o termo “socialização” em sua entrevista, mas descreve situações que, à luz da Psicologia Histórico-Cultural, revelam fragilidades no processo de inserção das crianças no coletivo do ambiente educacional após o retorno das atividades presenciais. A esse respeito relata: *“Elas estavam muito apegadas aos pais, choravam muito, não queriam ficar, tinha criança que chorava o dia inteiro, isso dificultava também o andamento das atividades”*.

O relato de P3 evidencia não apenas reações emocionais esperadas no período pós-isolamento, mas também dificuldades de adaptação ao convívio coletivo e ao ambiente institucional. O choro persistente, o apego excessivo aos familiares e a recusa em permanecer na escola indicam que as crianças ainda não haviam internalizado práticas sociais básicas que sustentam a participação no grupo, como a aceitação da separação dos responsáveis, a construção de vínculos com adultos fora do núcleo familiar e a disposição para interagir com os pares em contextos mediados.

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a socialização é compreendida como um processo de apropriação de formas de comportamento socialmente construídas, mediadas por adultos e sustentadas pela linguagem, pela brincadeira e pelas práticas culturais do ambiente educacional (Vygotsky, 1998b). A ausência de experiências mediadas durante o isolamento comprometeu a constituição de motivos coletivos de ação, dificultando a inserção das crianças

nas atividades compartilhadas, nas regras de convivência e na formação de vínculos afetivos com colegas e professores.

O comportamento descrito por P3 sugere que o processo de socialização precisou ser reiniciado a partir do acolhimento emocional e da reestruturação das rotinas escolares. Assim, as reações observadas não devem ser interpretadas como traços individuais ou desvios comportamentais, mas como reflexo das condições históricas concretas vividas pelas crianças. O CEINF, portanto, assume o papel de reestabelecer os vínculos sociais interrompidos, garantindo experiências pedagógicas que promovam a interação, o pertencimento e a internalização de normas sociais por meio da atividade conjunta.

Essa compreensão reforça que socialização não é um dado espontâneo do desenvolvimento, mas um processo histórico que demanda condições materiais, afetivas e simbólicas específicas, muitas das quais foram enfraquecidas ou ausentes durante a pandemia. É nesse sentido que o trabalho pedagógico adquire centralidade como espaço produtor de subjetividades e de vínculos sociais capazes de reconstruir trajetórias infantis interrompidas.

A fala de P4 destaca a importância da interação e da socialização no contexto do ensino remoto durante a pandemia, diante dos desafios impostos pelo distanciamento físico, manter o vínculo entre os professores e as crianças tornou-se uma prioridade essencial para assegurar a continuidade do processo educativo. A professora relata como foi crucial reforçar constantemente a presença e a disponibilidade para as crianças, utilizando estratégias que garantissem a preservação da conexão afetiva e social, indispensável para o aprendizado. Ressalta, ainda, que sem essa interação a prática pedagógica se tornaria inviável, uma vez que o relacionamento e o diálogo são fundamentais não apenas na Educação Infantil, mas em todas as relações humanas. Essa preocupação em manter a comunicação e o relacionamento foi vista como uma ferramenta vital para enfrentar as dificuldades da pandemia, culminando em uma confraternização no final do ano, que simbolizou a superação dos desafios e a valorização do vínculo mantido ao longo do período. A seguir, a fala de P4 ilustra essa abordagem:

*É a socialização, não deixar eles perder o contato com a gente, tá sempre dizendo para eles, olha a tia tá aqui, né, sou a professora tal, a gente conversava muito com eles nesse sentido, para que a gente não perdesse essa, essa interação que é muito importante entre o professor e aluno, porque se você não tiver uma interação com ele, você não consegue dar aula, agora se você tiver uma interação, ela vai embora, às vezes a gente fica bravo, fala mais, o importante eu acho que nem, não só com a criança, acho que com ser humano né. Hoje você tem que trabalhar isso, né, a interatividade, a conversa, né, o relacionamento. Então isso nós não, não, nós não deixamos isso acontecer, tanto que no final, quando chegou no final do ano, né, nós fizemos um encontro com eles, né, com todos eles fizemos assim, tipo uma comemoração, confraternizaçozinha de máscara, nós e as crianças. Então, assim, foi muito legal isso, a*

*interação. A gente não pode perder isso, a gente tem que trabalhar; nós tínhamos que criar, porque senão, não teria como sobreviver a essa pandemia. Então foi muito interessante. (P4)*

Pode-se notar que a rotina das crianças durante a pandemia e o distanciamento social afetaram muito o comportamento das crianças, no que diz respeito aos fatores culturais e históricos, incluindo as práticas sociais, as normas e os valores, bem como a mediação social e cultural. Durante este período de distanciamento, a falta de um mediador mais experiente – o professor –, prejudicou o desenvolvimento das crianças. Nas palavras de Barbosa, Miller e Mello (2016, p. 10):

A participação de um interlocutor mais experiente que o sujeito da atividade no desenvolvimento de suas condutas superiores é fundamental; é condição sem a qual o sujeito não teria como se apropriar dos conteúdos culturais que encontra ao nascer: ele aprende com o “outro” e se desenvolve nesse processo. Na escola, esse interlocutor é, preponderantemente, o professor, mas pode ser também um colega mais experiente.

A análise das respostas dos professores entrevistados revela que a socialização foi um dos principais desafios enfrentados no retorno presencial das crianças à Educação Infantil, após o período de ensino remoto, a dificuldade de socialização mencionada pelos entrevistados reflete o impacto da ausência de interações variadas e intencionais durante o ensino remoto, um aspecto central na Psicologia Histórico-Cultural. Segundo Vygotsky (1998a, p. 115), “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam”. Essa ruptura no processo de mediação social explica a resistência ao convívio coletivo observada no retorno presencial, as falas evidenciam que muitas crianças retornaram sem experiências anteriores de convivência social, demonstrando um comportamento individualista e dificuldade em interagir em grupo.

Nesse contexto, C1 relata que, ao retornarem à escola após o período de distanciamento social, muitas crianças apresentaram dificuldades relacionadas a participação, convivência e compreensão das dinâmicas escolares. Segundo ela:

*Então, o maior desafio foi fazer com que as crianças participassem, né? Porque o nosso maior desafio é... dentro da nossa concepção, é o desenvolvimento da criança, né? Então, como que a gente vai desenvolver essa criança se nós não temos o contato físico, contato social, que é, que é mais importante dentro da nossa teoria, dentro do que a gente acredita, então o nosso maior desafio foi fazer com que a criança participasse. E que a gente é... é... desenvolvesse, é... um mínimo pra que essa criança não ficasse, não perdesse o que ela já havia aprendido, porque assim é, nós chegamos né, há um certo tempo da pandemia, com, com estudos, com interações, com socialização com os professores, nós chegamos na... na ideia de que a gente não ia desenvolver as crianças, mas nós íamos não, é... tentar que as crianças não perdessem o que elas já haviam se desenvolvidas, né. Então, o desafio foi isso, mas o desafio maior foi a participação das crianças.*

A fala evidencia a centralidade da relação social para o desenvolvimento, reconhecendo que, sem a vivência coletiva e a mediação ativa do adulto, o processo de formação da criança fica comprometido. Ainda segundo C1:

*A criança, ela não sabia que ela ia chegar no CEINF e ela tinha que sentar na mesa para poder esperar o professor chegar. Isso. Ela não tinha. Ela não tem, não tinha essa organização e até as crianças que que, por exemplo, estavam no Jardim I e voltaram no Jardim III elas perderam essa organização, né. Então assim, as crianças estavam totalmente no linguajar, é... pejorativo, cruas, elas, não tinha noção nenhuma do que era o centro de educação infantil e nós, como professores, não tinha noção nenhuma do que fazer com essas crianças assim [...].*

Esses elementos empíricos apontam que a ausência de experiências escolares anteriores, ou a longa interrupção dessas experiências, dificultou a construção de referências básicas de convivência e rotina. De acordo com a coordenadora, até mesmo crianças que já haviam frequentado o CEINF anteriormente “perderam essa organização”, sugerindo que houve um rompimento nas mediações anteriores, exigindo um recomeço nos processos formativos cotidianos.

*Nós temos crianças no Jardim III que está na fase da mordida. Ela briga com a criança, com a coleguinha, se frustra da criança, então a criança se ela tivesse, a gente acredita que se ela tivesse na educação infantil, no Jardim III, se houvesse um embate por causa do brinquedo, por exemplo, ela iria conversar, ela iria reagir de outra forma, mas como ela não teve essa vivência da educação infantil, essa interação, essas brincadeiras de quando, de ensinamento mesmo de mediação da por parte do professor, olha, quando você se frustrar, você conversa, você vem falar com o professor, ele não teve essa vivência. Então, o que que ele faz? Qual que é a primeira fase, ali? Ele vai morde.*

A partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, essas observações ganham profundidade analítica. Vygotsky (1998b) compreende que as funções psíquicas superiores, como atenção voluntária, memória lógica, linguagem e autorregulação, são construídas socialmente, por meio da mediação de adultos e da apropriação dos instrumentos culturais. Logo, o desenvolvimento não é espontâneo, mas ocorre pela inserção ativa da criança em práticas sociais historicamente construídas.

C1 revela, ainda que de forma empírica, a importância da mediação docente e da organização do CEINF como estruturantes do desenvolvimento. A metáfora da “cruza” expressa com clareza a percepção de que, sem a vivência escolar, as crianças retornaram sem referências coletivas, com dificuldades para se adaptar às rotinas, expressar suas emoções e participar do grupo.

Leontiev (2004b) amplia essa compreensão ao destacar que o psiquismo se constitui pela atividade orientada a um objetivo coletivo. Quando esse objetivo (por exemplo, brincar junto, participar da roda, cuidar do espaço coletivo) é mediado pela ação do adulto e carregado de sentido social, torna-se formador da consciência. A ausência prolongada dessas experiências compromete a motivação social e enfraquece os vínculos necessários para o desenvolvimento da identidade infantil.

A menção à mordida como forma de lidar com frustrações também se articula à teoria de Luria (1986), que indica que o controle voluntário da conduta depende da mediação simbólica, especialmente da linguagem, ao longo do desenvolvimento. A ausência de vivências em que o professor atua na mediação de conflitos, sugere soluções ou propõe alternativas à agressividade, impede a criança de construir estratégias mais elaboradas de autorregulação emocional e social. Portanto, os dados relatados por C1 reforçam que o retorno ao CEINF no período pós-pandemia exigiu recomeços pedagógicos conscientes, sustentados por práticas de acolhimento, reconstrução de vínculos e mediações intencionais que favorecessem a (re)constituição da socialização infantil como um processo histórico e cultural. Esses elementos reiteram a urgência de políticas públicas voltadas à formação docente, ao apoio emocional das equipes escolares e ao investimento em práticas educativas que compreendam o desenvolvimento como um fenômeno relacional e situado.

Ao contrário de outros participantes da pesquisa, C2 não faz menção direta à socialização como uma preocupação no retorno às aulas presenciais. Sua fala é centrada nos desafios da avaliação, nas perdas de aprendizagem e nas estratégias de planejamento pedagógico. Essa ausência, no entanto, pode ser interpretada como indicativa de uma lacuna formativa no que se refere à compreensão do desenvolvimento infantil como um processo histórico-cultural. Segundo Vygotsky (1998b), a socialização constitui o eixo mediador da constituição do psiquismo humano, sendo o contato com os pares e com os adultos o espaço onde se desenvolvem funções como autocontrole, empatia e cooperação. A não problematização dessa dimensão, mesmo diante de um contexto pandêmico que interrompeu profundamente essas interações, revela a importância de ampliar as formações docentes para contemplar não apenas o conteúdo pedagógico, mas também os fundamentos do desenvolvimento humano em sua totalidade.

A ausência de menção à socialização por parte de C2 é, por si só, um dado significativo. Considerando que a pandemia provocou o distanciamento prolongado das crianças, comprometendo uma das dimensões mais sensíveis do desenvolvimento, a interação com os

pares e a construção das funções psíquicas superiores, era esperado que esse aspecto surgisse entre as preocupações da gestão pedagógica no retorno às aulas presenciais.

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, o processo de socialização é central para o desenvolvimento humano. Conforme Vygotsky (1998a), as funções psicológicas superiores têm origem social antes de se internalizarem como formas psicológicas individuais. A interação com os pares, com os adultos e com os objetos culturais constitui o solo onde emergem capacidades como empatia, autocontrole, cooperação e linguagem simbólica.

A omissão desse tema pode ser compreendida como um reflexo de uma concepção pedagógica mais centrada nos aspectos cognitivos formais, como avaliação, conteúdos e planejamento ou ainda como um indicador de que a formação oferecida aos coordenadores e professores da rede municipal pode não ter enfatizado suficientemente o impacto do isolamento na dimensão relacional do desenvolvimento.

Por outro lado, C2 dá ênfase a práticas como o uso de jogos com regras, ensaios musicais e brincadeiras simbólicas como o “faz de conta”, atividades que, se bem conduzidas, contribuem para a construção das habilidades sociais. Contudo, ela não estabelece esse vínculo teórico ou terminológico com a socialização, limitando-se a um relato técnico da prática.

Conforme mencionado por P1, esse período de distanciamento parece ter interrompido o desenvolvimento de habilidades sociais, resultando em uma falta de familiaridade com o convívio em grupo e com as dinâmicas do CEINF. O relato de P1 sobre a individualidade das crianças, marcada pela dificuldade em compartilhar e se integrar, evidencia a fase egocêntrica prolongada por causa da ausência de interação social. Nesse contexto, Leontiev (2004b) afirma que “[...] a essência do desenvolvimento humano está no fato de que a criança se desenvolve no processo de apropriação dos meios e formas de atividade humana, transmitidos a ela por meio de relações sociais”. Assim, as práticas pedagógicas deveriam focar em atividades que estimulassem a socialização e a cooperação, promovendo interações que favoreçam a apropriação ativa de habilidades e conhecimentos sociais.

P2 reforça essa percepção, destacando que o retorno foi caracterizado por uma total ausência de socialização entre as crianças, que não sabiam como interagir, seguir regras e rotinas escolares. Houve uma necessidade de recomeçar o processo de adaptação à vida escolar, introduzindo as crianças às normas de convivência e organização, fundamentais para o ambiente educativo.

Por outro lado, P4 enfatiza a importância da manutenção da interação, tanto entre crianças e professores quanto entre as próprias crianças, como um fator essencial para o desenvolvimento pedagógico e humano, a criação de momentos de interação e diálogo foi vista

como uma estratégia central para facilitar a adaptação e a socialização das crianças no contexto escolar pós-pandemia. Nesse sentido, a busca por manter vínculos, mesmo que em um cenário ainda restritivo, como em eventos com máscaras, contribuiu para que as crianças readquirissem gradualmente suas habilidades de convivência.

Portanto, o retorno ao CEINF de forma presencial exigiu um esforço coletivo dos professores para restabelecer os vínculos sociais e as rotinas educativas, fundamentais para o desenvolvimento pleno das crianças. A socialização, que é um processo contínuo e fundamental na Educação Infantil, foi fortemente impactada pela pandemia, necessitando de intervenções pedagógicas intencionais para que as crianças pudessem reaprender a conviver em grupo e interagir entre si.

#### 4.1.2 Indisciplina

A questão da indisciplina não é um assunto recente, dado pela pandemia, mas sim um assunto que gera discussões históricas. O retorno presencial às aulas após o período de distanciamento social causado pela pandemia de covid-19 trouxe inúmeros desafios para a Educação Infantil e a indisciplina se destacou como uma das principais preocupações dos professores. O longo afastamento do CEINF, associado à falta de convívio social e à ruptura das rotinas estruturadas resultou em dificuldades de adaptação por parte das crianças.

Muitas delas retornaram sem compreender as regras e expectativas, o que gerou comportamentos mais individualistas e, em alguns casos, conflitos interpessoais frequentes, considerando o impacto emocional e social que a pandemia trouxe para as crianças e suas famílias. A seguir, é discutido como esses desafios emergiram e de que forma a indisciplina foi abordada nas práticas pedagógicas pelos entrevistados nos CEINFs.

Segundo P1, é sempre necessário lembrar as crianças quanto às regras em sala de aula, *“além dos combinados, a gente tem que lembrar os combinados quase sempre sabe. [...] e a gente sempre tem que lembrar que não pode bater, não pode morder, não pode falar”*.

A resposta de P1 revela que, no contexto do retorno às aulas presenciais, houve um foco significativo na reintrodução e no reforço das regras de convivência no ambiente escolar, com ênfase nos chamados “combinados”. Esses combinados, que consistem em acordos coletivos sobre comportamentos adequados, parecem desempenhar um papel central na manutenção da ordem e do respeito entre as crianças.

O entrevistado destaca a necessidade de constantemente lembrar as crianças das regras, o que sugere uma dificuldade por parte delas em internalizar ou relembrar essas normas após o longo período de distanciamento social. Isso pode estar relacionado ao fato de que muitas crianças passaram a maior parte do tempo em ambientes familiares mais flexíveis, onde a dinâmica de regras e limites pode ser diferente da estrutura escolar. A pandemia, com o afastamento prolongado do convívio escolar, pode ter impactado negativamente a capacidade das crianças de seguir normas estabelecidas.

As regras destacadas por P1, como “*não pode bater, não pode morder, não pode falar*” (provavelmente no sentido de não falar de maneira agressiva ou inadequada), indicam uma preocupação com comportamentos que envolvem violência física e verbal. Esses comportamentos são comuns em crianças pequenas, especialmente quando enfrentam dificuldades de socialização ou regulação emocional, o que pode ter sido exacerbado pelo período de isolamento social. A ênfase nessas regras sugere que o retorno à convivência em grupo trouxe à tona conflitos e desafios na interação entre as crianças, demandando maior vigilância por parte dos professores.

O fato de o entrevistado mencionar que é necessário lembrar essas regras “quase sempre” indica que as crianças estavam em processo inicial de internalização das normas sociais, o que é próprio do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, esse processo não ocorre de maneira espontânea, mas por meio da mediação com adultos e da participação ativa em contextos sociais organizados. A ausência prolongada dessas experiências durante o distanciamento comprometeu o aprendizado das regras de convivência e dificultou a constituição de comportamentos regulados, exigindo, no retorno presencial, intervenções pedagógicas intencionais que favorecessem a autorregulação e a convivência coletiva.

A resposta também evidencia o papel contínuo dos professores como mediadores das interações sociais no ambiente educacional, tarefa que não se limita ao contexto pós-pandemia, mas que se intensificou diante dos desafios do retorno presencial. A repetição das regras e a constante orientação dos adultos demonstram que as crianças ainda se encontram em processo de internalização das normas sociais. Contudo, para que a criança aprenda a controlar e conduzir sua conduta no convívio coletivo, não basta a repetição ou o lembrete externo das regras. É necessário que ela compreenda o sentido dessas condutas no contexto das relações sociais sinta motivos reais para agir conforme as expectativas do grupo. A mediação docente, portanto, precisa ir além do controle comportamental, promovendo experiências significativas que favoreçam a construção

da autonomia, da responsabilidade coletiva e da autorregulação por meio da participação ativa em atividades com sentido social compartilhado.

Essa constante necessidade de reforço das regras aponta para a importância de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento socioemocional das crianças de forma mediada, planejada e significativa. Para que a criança aprenda a regular sua conduta no convívio coletivo, é necessário que ela compreenda o sentido das regras e desenvolva motivos para agir de acordo com elas, e não apenas obedecer por imposição externa. Conforme Leontiev (2004b, p. 87), “a atividade da criança é sempre orientada por um motivo” e esse motivo é historicamente constituído nas relações sociais em que a criança está inserida. Luria (1986, p. 165) reforça essa perspectiva ao afirmar que “a regulação do comportamento infantil é construída através da interiorização da palavra como instrumento de controle”. Isso indica que o papel do educador não é apenas o de lembrar as regras, mas sim o de criar condições para que a criança compreenda e internalize o valor delas, utilizando a linguagem como mediadora da ação consciente.

Em suma, a resposta do entrevistado reflete a preocupação com a socialização e o comportamento das crianças no retorno às aulas presenciais, destacando a importância de reintroduzir e reforçar constantemente as regras básicas de convivência. No entanto, não se trata de reestabelecer normas anteriormente adquiridas, mas de promover a aprendizagem dessas condutas no contexto das interações sociais escolares. Como salienta Pasqualini (2015, p. 23), “a criança não nasce sabendo se comportar coletivamente, ela aprende isso no cotidiano escolar, a partir das experiências sociais mediados pelo adulto”. Logo, o impacto da pandemia, ao interromper essas experiências mediadoras, impôs às crianças a necessidade de reconstruir, ou em muitos casos construir pela primeira vez, as condições para internalização de normas sociais. Essa aprendizagem só se efetiva quando as regras ganham sentido no contexto coletivo e se transformam em motivos para a ação.

Ao relatar os desafios enfrentados no retorno presencial, P2 descreve situações que podem ser associadas à temática da indisciplina, embora não utilize esse termo de forma explícita. Segundo ela:

*De interação mesmo e de rotina, né, porque a criança, ela não sabia o que que era uma escola, então é, teve que se começar tudo do começo, porque elas não sabiam que... estar juntas, brigavam bastante, é, não entendiam porque que, que tinha que, que tinha hora para sair, que tinha hora para comer, que tinha hora pra sentar, que tinha hora pra brincar, então eles é, eles, cada um fazendo uma coisa em um momento, então era tudo misturado, e essa foi a dificuldade.*

Com base na Psicologia Histórico-Cultural, essas manifestações comportamentais não devem ser compreendidas como desobediência ou traços individuais de “indisciplina”, mas

como expressão do momento de desenvolvimento em que as crianças se encontravam, especialmente após um período de isolamento social que comprometeu as vivências mediadas por adultos e pares. A ausência de experiências anteriores em contextos coletivos, como a escola, restringe o desenvolvimento de capacidades como a autorregulação, a atenção voluntária e a compreensão das normas de convivência.

Leontiev (2004a) destaca que o comportamento regulado pela consciência se constitui na atividade social orientada por objetivos coletivos, o que exige tempo, mediação e repetição. Do mesmo modo, Luria (2010) explica que o controle voluntário da conduta depende da formação de sistemas funcionais mediados pela linguagem e pela relação com o outro. Dessa forma, os episódios descritos pela professora, como as brigas entre as crianças e a dificuldade em aderir a horários e rotinas, podem ser interpretados como sinal de que as funções psíquicas superiores ainda estavam em processo de constituição, não sendo naturais nem espontâneas.

Portanto, o comportamento aparentemente indisciplinado das crianças no retorno às atividades presenciais deve ser compreendido como parte do processo de construção do psiquismo humano, que ocorre por meio da apropriação de práticas culturais em contextos coletivos mediados. Essa compreensão reforça a importância de um trabalho pedagógico intencional, sensível e fundamentado, que reconheça o tempo do desenvolvimento e a necessidade de criar condições objetivas para que as crianças possam se apropriar das normas sociais de forma significativa.

Em relação à indisciplina, P3 destaca que:

*Muitas crianças, assim, você vê que não tem interesse, não tem o interesse, crianças muito indisciplinadas e hoje em dia está muito mais difícil, esse ano (2022) eu falo, crianças totalmente diferentes, sabe, essas crianças de hoje em dia, tão aí com uma dificuldade muito grande de aprendizagem e até mesmo de interesse em participação, eu vejo eles assim muito indisciplinados, é... não tem muito interesse mesmo em participar das aulas, às vezes até aprender, [...].*

Em outro trecho, ao questionar quais as maiores dificuldades do retorno presencial, P3 é enfática: “*É como eu já te falei, a grande maioria, muita indisciplina, não tem disciplina, é uma resistência muito grande a obedecer regras, cumprir regras, a entender a rotina da escola até isso, sabe, [...]*”.

A resposta de P3 coloca a indisciplina como uma das maiores dificuldades enfrentadas no retorno presencial das crianças ao ambiente escolar, após o período de isolamento social. A análise dessa resposta revela várias questões importantes que precisam ser consideradas no contexto pós-pandêmico.

A entrevistada é enfática ao afirmar que a “*grande maioria*” das crianças apresentou “*muita indisciplina*” no retorno. Esse comportamento indisciplinado pode ser um reflexo direto do afastamento prolongado das estruturas sociais da escola, onde as crianças, durante a pandemia, estiveram em ambientes mais flexíveis em casa, sem a necessidade de seguir regras rígidas ou rotinas escolares. Esse retorno abrupto para um ambiente mais estruturado, diverso e com expectativas claras de comportamento gerou um choque, resultando na dificuldade delas em se adaptarem às normas e à organização da escola.

P3 menciona, também, uma “*resistência muito grande a obedecer regras*” e “*cumprir regras*”. Esse ponto é crucial, pois evidencia que as crianças não apenas apresentavam dificuldades de adaptação ao ambiente educativo, mas também demonstravam uma resistência ativa a essas normas. Tal resistência não deve ser interpretada como desobediência deliberada, mas como reflexo das mudanças estruturais vividas no retorno ao CEINF. Durante o período de distanciamento, a rotina das crianças foi marcada por exigências distintas do ambiente educativo, como, menor grau de organização formal, ausência de coletividade e predominância de atividades domésticas e individualizadas. O espaço dos CEINFs, ao contrário, é rígido por tempos, regras, combinados e ações voltadas a objetivos coletivos. Essa transição entre contextos exige, portanto, um processo de mediação pedagógica que favoreça a compreensão dos sentidos e propósitos das novas exigências. O retorno a instituição de Educação Infantil exigiu que as crianças reagissem a uma estrutura mais rígida e, para muitas delas, isso gera desconforto e rejeição.

As manifestações de desinteresse, indisciplina e resistência às regras relatadas por P3 não devem ser interpretadas como características inatas ou falhas individuais das crianças. Ao contrário, tais comportamentos evidenciam as tensões geradas pela transição entre contextos distintos: o ambiente doméstico, mais flexível e pouco estruturado durante a pandemia, e o espaço educativo, que exige participação ativa, compreensão de normas e organização coletiva das atividades. Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a conduta regulada e o comportamento orientado por regras não emergem espontaneamente. Para que a criança compreenda e aceite as normas do convívio escolar, é necessário que elas façam sentido em sua experiência concreta. Como explica Pasqualini (2015, p. 57), “para que a criança conduza sua conduta com base em regras, é necessário que compreenda os motivos que as fundamentam”. Assim, mais do que reforçar continuamente as regras, o trabalho pedagógico precisa criar condições para que as crianças vivenciem as situações em que essas regras se tornem necessárias e significativas.

Além disso, o desinteresse em participar das atividades pedagógicas, tal como apontado pela entrevistada, pode ser compreendido à luz da noção de motivo dominante. Leontiev (2004b, p. 94) afirma que “o motivo real da atividade não pode ser imposto externamente, mas deve ser assimilado pelo sujeito como necessidade interna”. Isso significa que o interesse não é algo dado, mas construído nas relações sociais e nas práticas culturais. Quando as atividades pedagógicas (leia-se folhas impressas, reprodutivas, passatempos) não se conectam aos interesses reais da criança ou não oferecem desafios significativos, é natural que surja apatia ou recusa à participação.

Os comportamentos indisciplinados e a resistência às regras podem ser sintomas de dificuldades emocionais que as crianças enfrentam como resultado da pandemia. O período de distanciamento social foi caracterizado por estresse, ansiedade, falta de interação social e, em muitos casos, um ambiente familiar incerto. Esses fatores podem ter contribuído para uma maior dificuldade em seguir regras, uma vez que o retorno à escola representa uma transição emocionalmente desafiadora para muitas crianças. Além disso, o desenvolvimento social e emocional das crianças pode ter sido comprometido, resultando em dificuldades para lidar com as normas e a estrutura do ambiente escolar.

A resposta de P3 aponta para a necessidade de intervenções pedagógicas fundamentadas no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, compreendendo a indisciplina não como desvio, mas como expressão da não apropriação de formas socialmente construídas de conduta. Do ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural, abordar a indisciplina de forma construtiva significa criar situações educativas mediadas que possibilitem à criança internalizar regras, normas e formas de cooperativas de agir, por meio de experiências significativas no coletivo. Nesse processo, a paciência e a sensibilidade dos professores são importantes, mas não bastam. É indispensável que o trabalho pedagógico esteja orientado por uma compreensão teórica do desenvolvimento infantil e que proponha atividades orientadas à formação de funções superiores, como o controle voluntário do comportamento, a atenção compartilhada e a regulação afetiva. Como destaca Pasqualini (2015, p. 52), “a capacidade da criança em agir com base em regras é construída na atividade social, pela mediação do adulto e pela vivência de situações em que essas regras façam sentido”. Assim, não se trata de exigir da criança aquilo que ainda não pode oferecer por sua imaturidade, mas de criar condições concretas para que esse desenvolvimento seja possível.

Embora P3 aponte a “*grande maioria*” das crianças como indisciplinadas, é importante considerar que cada criança pode estar lidando com esse retorno de maneira diferente. Algumas

podem ter enfrentado mais dificuldades emocionais e sociais durante a pandemia, ao passo que outras podem ter se ajustado mais facilmente. Essa diversidade de reações requer uma abordagem diferenciada, que leve em consideração as necessidades individuais das crianças e o contexto familiar em que elas estiveram inseridas durante o isolamento.

Em suma, a resposta de P3 revela que, para ela, a indisciplina e a dificuldade em seguir regras e rotinas escolares são questões centrais no retorno das crianças ao ambiente escolar pós-pandemia. Esse comportamento é uma manifestação das dificuldades de readaptação das crianças e da resistência ao novo contexto escolar, destacando a necessidade de abordagens pedagógicas sensíveis, pacientes e adaptativas para ajudá-las nesse processo de transição.

Sobre a indisciplina como sendo uma falta de limites, P4 relata:

*Então, ah eu não tinha te falado, uma das coisas também que foi difícil da volta da pandemia, foi a disciplina, eles voltaram sem limite, quer fazer só o que quer e dana com a gente. Aham, eles falam assim, “ahh... porque”, não... eles não sabem a hora de sentar, não, sabe, sabe eles só querem ficar brincando ali, sabe, se você, “oh agora é hora de sentar, vamos fazer atividade”, então nós tivemos muita dificuldade nisso, isso em todas as salas. Porque eles estão com dificuldade de disciplina, não sei o que aconteceu, se foi, ficou muito solto em casa. Então eles acham que não precisa ter limite, isso prejudica, né. Em tudo na vida, se você não tiver um certo limite, é uma das dificuldades que nós tivemos foi isso, a falta de limite em casa e na escola.*

A resposta de P4 evidencia a indisciplina e a falta de limites como os principais desafios no retorno presencial após a pandemia, especialmente em relação à dificuldade das crianças em seguir regras e compreender a rotina escolar. A análise desta fala permite observar alguns pontos-chave sobre o impacto do período de isolamento social no comportamento das crianças e suas implicações para o ambiente escolar.

P4 afirma que as crianças “*voltaram sem limite*” e “*querem fazer só o que querem*”, o que sugere uma ausência de regulação comportamental. Esse comportamento desordenado pode ser visto como consequência de um período prolongado sem as estruturas típicas da escola, como regras claras, horários definidos e expectativas sociais. Durante o isolamento, muitas crianças vivenciaram uma flexibilização dos limites em casa, o que pode ter gerado uma descontinuidade no entendimento das normas sociais e escolares, prejudicando o processo de readaptação ao ambiente formal de ensino.

Assim, P4 descreve que as crianças demonstram dificuldade em seguir as transições entre diferentes momentos da rotina, como “*a hora de sentar*” ou “*fazer atividade*”, revelando desafios em se ajustarem às dinâmicas coletivas. Essas dificuldades indicam que as crianças ainda estão em processo de se adequar às exigências do cotidiano institucional, especialmente após o período de isolamento. É importante evitar a separação entre momentos como trabalho,

brincadeira e descanso, já que, na Educação Infantil, todos esses tempos estão articulados em uma única lógica de desenvolvimento. As atividades, mesmo as mais simples, como as rodas de conversa ou o brincar, fazem parte de uma rotina que oferece às crianças segurança, previsibilidade e oportunidade de participação ativa no coletivo. Dificuldades nas transições não devem ser interpretadas como falhas individuais, mas como indicativo de que ainda é necessário oferecer tempo, mediação e experiências significativas para que as crianças compreendam e se envolvam com a rotina.

Essa dificuldade de disciplina, segundo P4, foi observada “*em todas as salas*”, o que sugere que não se trata de um problema isolado, mas de uma questão generalizada entre as crianças. Esse dado é relevante porque indica que a falta de limites e a dificuldade de seguir a rotina não estão restritas a um grupo específico, mas sim parecem ser um reflexo coletivo do impacto que a pandemia teve no desenvolvimento das habilidades sociais e de autorregulação das crianças.

P4 menciona que a falta de limites foi percebida tanto “*em casa*” quanto “*na escola*”, o que sugere que o comportamento das crianças no ambiente escolar é, em parte, reflexo das mudanças nas dinâmicas familiares durante o período de distanciamento. Muitas famílias enfrentaram desafios significativos durante a pandemia, o que pode ter contribuído para uma flexibilização ou alteração das regras domésticas, dificultando a transição das crianças para o ambiente escolar, onde as regras são mais rígidas e exigentes. Essa desconexão entre o comportamento esperado em casa e na escola contribui para a indisciplina observada pelos professores.

A fala de P4 também levanta uma questão importante para o planejamento das atividades pedagógicas no retorno presencial. A dificuldade apresentada pelas crianças em seguir limites e rotinas aponta para a necessidade de práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como atenção voluntária, o controle da conduta e a regulação das emoções, que são construídas no processo de socialização e mediação pedagógica.

Essas funções, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, não são inatas; ao contrário, são formadas no interior das relações sociais, por meio da atividade orientada, da linguagem e da mediação dos adultos. Como afirma Pasqualini (2015, p. 203), “na idade pré-escolar, as diversas funções psíquicas da criança – percepção, atenção, memória, pensamento – são requalificadas pela internalização dos signos culturais”. O desafio da indisciplina e da dificuldade de adaptação às rotinas escolares não deve ser interpretado como um “desvio”

comportamental individual, mas como um reflexo da interrupção das experiências sociais estruturantes durante o distanciamento.

Embora P4 não tenha abordado diretamente os aspectos emocionais, a fala sugere que o comportamento das crianças é, em parte, um reflexo das mudanças emocionais e sociais que elas experimentaram durante a pandemia. A falta de interação social com pares e a convivência restrita ao ambiente familiar podem ter impactado sua capacidade de lidar com regras externas e exigências sociais. Nesse sentido, o comportamento indisciplinado pode ser visto como uma manifestação de dificuldades emocionais que precisam ser abordadas por meio de uma educação mais acolhedora e compreensiva.

Assim, P4 conclui mencionando que a falta de limites “*prejudica em tudo na vida*”, reforçando a visão de que os limites e as regras são essenciais para o desenvolvimento saudável das crianças. Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, adotada nesta dissertação, essa compreensão se aprofunda ao considerar que os limites e as regras atuam como mediadores culturais fundamentais. Eles são internalizados pelas crianças, promovendo o desenvolvimento da autorregulação, da vontade e das funções psicológicas superiores – competências essenciais para a vida em grupo e o sucesso escolar. Vygotsky (2001, p. 77) já destacava a importância da linguagem nesse processo de apropriação do mundo e de si, ao afirmar que “A fala não é apenas um reflexo do pensamento; é também um fator que o determina. [...] é por isso que o desenvolvimento da linguagem, especialmente o da linguagem interna, está na raiz da formação dos conceitos”, o que se estende à internalização das normas sociais que estruturam o comportamento e o pensamento. Portanto, o retorno à disciplina e à organização no ambiente escolar, pautado pela mediação qualificada, é visto como um passo crucial para o desenvolvimento integral das crianças após o período de distanciamento.

Em suma, a fala de P4 aponta para a indisciplina e a ausência de limites como um dos principais desafios no retorno presencial pós-pandemia. A entrevistada descreve dificuldades das crianças em se adaptarem às regras e rotinas, como a “*hora de sentar*” ou de “*fazer atividade*”, e questiona se essa conduta está relacionada ao fato de terem “*ficado muito solto em casa*” durante o isolamento. A ausência de limites é percebida como um fator prejudicial “*em tudo na vida*”. A fala de P4 ressoa com as discussões sobre os impactos psicossociais da pandemia na infância, que apontam para desafios na readaptação social e na internalização de regras. A esse respeito, Martins e Gessoli (2022, p. 9) afirmam que:

A situação de isolamento social trouxe consigo uma série de consequências que podiam impactar na vida das pessoas como um todo, especialmente na vida das

crianças, devidas não somente ao distanciamento social, mas também a alterações de rotina e formas de relações e às consequentes dificuldades de adaptação.

Sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural, essa percepção pode ser interpretada à luz dos postulados de Leontiev (2004b, p. 95), para quem “[...] a consciência (o psiquismo) no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações”. A desestruturação abrupta do ‘modo de vida’ e das ‘relações sociais’ imposta pelo isolamento impactou diretamente o desenvolvimento psíquico das crianças, dificultando processos como a internalização de normas. Conforme Leontiev (2004b, p. 291), “O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação”, o que sublinha o papel crucial das interações sociais e rotinas estruturadas na apropriação das regras e na readaptação ao ambiente educacional pós-pandemia.

A coordenadora C1 não utiliza diretamente o termo “indisciplina”, mas descreve, com riqueza de detalhes, comportamentos infantis que remetem a dificuldades em seguir normas, organizar a própria conduta e participar de forma regulada do coletivo. Em sua fala, C1 relata:

*Porque nós estávamos acostumados a chegar, a criança está esperando a gente ir para a sala, a criança sentar, a gente fazer a rotina, falar, olha, agora é hora do café da manhã, as crianças sabem o que é, o que é o café da manhã, levantar organizadamente vim, senta, comer. Então a gente não tinha esse tipo de organização. E então a gente percebeu que foi que nós tínhamos que ensinar essas crianças. Então essa foi a maior dificuldade dos professores e das crianças. É essa organização inicial de como que a gente ia fazer no CEINF né, que tem a hora de ir ao banheiro, né, até mesmo de pedir para ir ao banheiro, né. Porque essa criança não nos conhecia. É a, é a facilidade, eu vou te falar, que não teve facilidade, nenhuma, nenhuma, foi só sofrimento, mas assim é. É eu, eu te falo, Camila, que até hoje nós estamos agora no final de outubro, depois das férias, uma semana depois, 15 dias, agora, depois das férias, que a gente é, chegou ao pensamento de que, vai dar certo, agora, entendeu? Que as crianças percebem que tudo tem uma rotina, né. Agora nós temos uma sala ali que é uma sala muito difícil, que agora que a professora consegue sentar com eles, que agora que eles sentam pra fazer atividade [...].*

A fala de C1 evidencia que as crianças demonstraram, após o retorno das atividades presenciais, dificuldade em ajustar sua conduta às exigências do ambiente coletivo, como esperar instruções, organizar-se para o lanche, pedir para ir ao banheiro ou permanecer sentadas durante as atividades. Esse quadro pode ser compreendido, à luz da Psicologia Histórico-Cultural, como uma expressão da ausência ou fragilidade do desenvolvimento de funções psíquicas superiores, especialmente o comportamento voluntário e a autorregulação.

Segundo Vygotski (1998a), tais funções não surgem espontaneamente com a maturação biológica, mas se desenvolvem a partir da mediação de adultos e da participação da criança em atividades coletivas dotadas de sentido. A pandemia, ao interromper essas experiências, comprometeu o processo de internalização de comportamentos mediados pela linguagem, pela rotina e pelos vínculos afetivos estabelecidos na educação infantil.

Leontiev (2004a) destaca que a formação da consciência e da conduta orientada por objetivos sociais ocorre na atividade, quando esta é organizada em contextos de cooperação e significados compartilhados. A dificuldade de crianças em aderir às rotinas escolares e às orientações do adulto revela que ainda não internalizaram os motivos coletivos dessas ações, ou seja, não reconhecem o sentido da regra como mediadora da vida em grupo.

Portanto, o que pode ser interpretado como indisciplina, desorganização, resistência à rotina, dispersão, deve ser compreendido como expressão da necessidade de mediação pedagógica contínua e sensível. A fala da coordenadora revela que esse processo demandou tempo, esforço e ressignificação da prática pedagógica: *“só agora, depois das férias, que a professora consegue sentar com eles”*, indicando que a construção da conduta regulada exige condições concretas de vínculo, organização intencional e permanência no tempo.

Em sua entrevista, C2 não faz qualquer menção direta ao tema da indisciplina no contexto do retorno das crianças à instituição após o período de ensino remoto emergencial. Ao longo de seu relato, não há referência a comportamentos relacionados à resistência às regras, dificuldades de convivência, agressividade, desatenção, agitação ou qualquer forma de conduta que tradicionalmente integra o debate sobre indisciplina na Educação Infantil.

Essa ausência é significativa, sobretudo diante de um cenário de reconfiguração das práticas escolares e da readaptação das crianças à vida coletiva, marcado por profundas transformações nas formas de interação e nas rotinas escolares causadas pela pandemia da covid-19. Durante o período de isolamento social, as crianças ficaram afastadas de contextos educativos coletivos, o que resultou na interrupção das experiências de mediação pedagógica que sustentam a formação de condutas socialmente organizadas, como a escuta, o respeito aos combinados e a convivência cooperativa.

Do ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural, essas experiências não apenas contribuem para a aprendizagem de regras, mas são condições essenciais para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como o controle voluntário da conduta, a atenção dirigida e a autorregulação emocional, conforme Leontiev (2010, p. 68) “estas experiências não dependem de processos separados, particulares, mas são sempre governadas pelo objeto, direção e resultado da atividade da qual elas fazem parte”. Assim, seria esperado

que, após um período de afastamento dessas vivências estruturantes, as manifestações de indisciplina, compreendidas não como desvios morais, mas como expressões do processo inacabado de desenvolvimento, ganhassem destaque na percepção dos educadores.

A ausência de qualquer menção a esse aspecto no discurso de C2 pode revelar uma lacuna na compreensão do desenvolvimento infantil como um fenômeno histórico, social e mediado, central para os fundamentos da prática pedagógica na Educação Infantil. Também pode indicar que outras dimensões do cotidiano educacional foram priorizadas em sua análise, em detrimento das expressões comportamentais que revelam o esforço das crianças em reorganizar sua atuação em um novo contexto coletivo.

Diante disso, torna-se ainda mais relevante considerar o impacto da pandemia não apenas como um evento sanitário, mas como um marco que reconfigurou profundamente as condições concretas do desenvolvimento infantil. A ruptura das rotinas escolares, das interações mediadas por educadores e das experiências de convivência afetaram diretamente os processos de internalização de normas sociais e a formação de comportamentos coletivamente organizados. Ignorar essas repercussões no campo da indisciplina pode significar deixar de reconhecer um dos efeitos mais sensíveis do isolamento nas práticas educativas e nas relações das crianças com a cultura escolar.

Dessa forma, os entrevistados atribuem a indisciplina das crianças à falta de cumprimento de regras, combinados, a não compreender e obedecer aos comandos e horários, fato que está mais relacionado ao não cumprimento de regras do que comportamental. Rego (1996, p. 86) afirma que “A indisciplina, nesta ótica, passa a ser vista como uma atitude de desrespeito, de intolerância aos acordos firmados, de intransigência, do não cumprimento de regras capazes de pautar a conduta de um indivíduo ou de um grupo”. Para tanto, o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve guiar-se pelo objetivo de “[...] *criar condições para a paulatina superação do funcionamento involuntário e espontâneo do psiquismo da criança, promovendo o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores e, assim, formando as premissas do autodomínio da conduta*” (Pasqualini, 2015, p. 203, grifo da autora).

A análise das respostas dos professores e coordenadoras entrevistados evidencia que a indisciplina foi um dos desafios mais marcantes no retorno presencial das crianças à Educação Infantil após o período de ensino remoto. Os relatos destacam que, além das dificuldades naturais de readaptação, as crianças demonstraram um comportamento de resistência às regras e aos limites impostos no ambiente escolar, comportamento que, segundo os professores, se agravou no contexto pós-pandemia.

P1 menciona a necessidade constante de relembrar os “*combinados*” de convivência, como não bater ou morder, evidenciando que muitas crianças ainda não haviam internalizado normas básicas de interação social. Isso indica que o período de distanciamento trouxe uma lacuna na formação dessas capacidades, que não haviam sido suficientemente desenvolvidas para lidar com as exigências de convivência em contextos complexos como os dos CEINFs. O desafio, portanto, passou a ser o de criar condições pedagógicas que favorecessem essa formação, promovendo experiências significativas de socialização e construção de regras coletivas.

No caso de P2, a análise de sua fala permite compreender que os comportamentos observados nas crianças, como a dificuldade em seguir rotinas e interagir com os colegas, não podem ser reduzidos à noção tradicional de indisciplina. Tais manifestações revelam a ausência de vivências anteriores mediadas nos contextos coletivos da educação infantil, essenciais para a internalização das regras e para a constituição das funções psíquicas superiores. A partir da perspectiva histórico-cultural, fica evidente que o desafio pedagógico está em criar condições para que essas experiências possam ocorrer de forma significativa, respeitando o tempo e o estágio de desenvolvimento de cada criança.

Nessa perspectiva, P3 reforça esse cenário ao relatar uma falta de interesse e participação por parte das crianças, destacando maior indisciplina e dificuldades de aprendizagem. A desobediência às regras e a resistência em seguir as rotinas escolares parecem ser aspectos recorrentes, evidenciando que o retorno à escola não foi apenas uma retomada física do espaço, mas exigiu um recomeço no processo de ensino de comportamentos adequados.

P4, por sua vez, destaca a falta de limites como um dos principais problemas trazidos pelo retorno. As crianças retornaram com uma postura de fazer apenas o que desejavam, sem respeitar os momentos estabelecidos para diferentes atividades. Essa percepção de “*falta de limite*” tanto em casa quanto na escola parece ter prejudicado o processo de readaptação às dinâmicas escolares e afetado o desenvolvimento das habilidades de disciplina e autocontrole.

A fala de C1 revela, com clareza, os efeitos do distanciamento social sobre a organização da conduta infantil no ambiente do CEINF. A dificuldade das crianças em compreender e aderir à rotina, seguir instruções ou participar de atividades coletivas é apresentada como uma das maiores barreiras enfrentadas no retorno às aulas presenciais. Tais comportamentos, tradicionalmente classificados como indisciplina, devem ser interpretados como expressão da imaturidade de funções como o controle voluntário, a atenção e a autorregulação, processos que não surgem espontaneamente, mas se formam nas interações sociais. A experiência relatada

pela coordenadora reforça a importância de um trabalho pedagógico intencional e sustentado, voltado à mediação desses processos.

Já a entrevista de C2 se destaca justamente pela ausência de qualquer menção, direta ou indireta, à temática da indisciplina. Essa omissão chama atenção, sobretudo diante do contexto pandêmico que impõe desafios amplamente reconhecidos pelos demais profissionais entrevistados. A ausência pode refletir uma delimitação específica de foco na narrativa da coordenadora, e também pode indicar uma lacuna na compreensão do desenvolvimento infantil como um processo marcado por mediações culturais e sociais. À luz da Psicologia Histórico-Cultural, o silêncio sobre a indisciplina se revela tão significativo quanto sua presença, pois impede a visibilidade de aspectos cruciais do desenvolvimento das crianças no retorno à vida coletiva.

As dificuldades relacionadas à indisciplina relatadas por P3 e P4, como a falta de compreensão de regras e a resistência às rotinas escolares, destacam um aspecto que também é abordado por Pirola (2009, p. 56) que utiliza a Psicologia Histórico-Cultural como base para compreender a indisciplina como fenômeno social e histórico e afirma: “nessa perspectiva teórica, os processos humanos, entre eles os comportamentos disciplinados ou indisciplinados, têm gênese nas relações sociais e devem ser compreendidos em seu caráter histórico-cultural”.

A necessidade de lembrar continuamente os combinados, como relatado por P1, reforça a perspectiva de Rego (1996, p. 86), que descreve a indisciplina como “[...] a intolerância aos acordos firmados e às regras que regulam a convivência social”. Para superar esses desafios, Mello (1999, p. 20) sugere que “[...] o educador é o mediador da relação da criança com o mundo que ela passa a conhecer, pois os objetos da cultura se concretizam com seu uso social”.

Dessa forma, conclui-se que a indisciplina, no retorno presencial, foi um reflexo direto das mudanças na rotina e na dinâmica familiar e social vivenciadas pelas crianças durante o período de ensino remoto e que impactou consideravelmente o trabalho docente, na perspectiva dos entrevistados. A quebra nas interações sociais e a falta de um ambiente estruturado contribuíram para que muitas crianças apresentassem comportamentos desafiadores, demonstrando a importância de estratégias pedagógicas focadas em retomar, com paciência e consistência, os processos de ensino de disciplina, limites e regras no contexto escolar.

#### *4.1.3 Saúde Mental*

Um fato é que o período pandêmico e as novas formas de organizar o trabalho pedagógico, por meio de atividades não presenciais, geraram intenso estresse e ansiedade, decorrentes da incerteza e da preocupação com a saúde de si mesmos e das demais pessoas, sentimentos que se tornaram universais.

Os professores e demais profissionais da educação vivenciaram intensamente os impactos do distanciamento e da reconfiguração abrupta do trabalho pedagógico. A sobrecarga decorrente da adaptação ao ensino remoto, a elaboração de materiais didáticos, as gravações contínuas e a ausência de interações sociais concretas geraram não apenas exaustão física, mas também sofrimento psíquico, ansiedade e medo do que estava por vir e com o futuro indefinido e, claro, o aumento ou até mesmo a revelação do quanto as crianças estavam com enormes dificuldades no desenvolvimento e aprendizagem.

Segundo a Psicologia Histórico-Cultural, o psiquismo humano se constitui na atividade social e no vínculo com o outro; assim, a ruptura desses vínculos compromete diretamente o equilíbrio emocional e o desenvolvimento da personalidade. O medo diante do futuro incerto, a ansiedade frente às novas exigências e a percepção ampliada das dificuldades de aprendizagem das crianças não devem ser compreendidos como reações individuais isoladas, mas como manifestações de um contexto social historicamente determinado, que desorganizou profundamente as condições objetivas do trabalho educativo e das relações humanas no interior da escola.

Conforme Leontiev (2004b, p. 310), “o desenvolvimento dos processos reais desta vida, por outras palavras, o desenvolvimento desta atividade, tanto exterior como interior. E o desenvolvimento desta atividade depende por sua vez das condições em que ela vive”. Essa afirmação reforça a concepção de que o desenvolvimento humano é inseparável da apropriação cultural e das condições concretas em que a criança está inserida, o que torna ainda mais evidente a importância das práticas pedagógicas mediadoras no contexto do retorno pós-pandemia. Nesse sentido, o sofrimento emocional vivenciado pelos professores e coordenadoras durante a pandemia expressa a perturbação das condições concretas da atividade pedagógica, marcada pela ruptura das relações sociais que historicamente constituem o psiquismo humano.

Para C1, o período da pandemia afetou consideravelmente todos os profissionais da educação. A coordenadora afirmou que sempre tentava trabalhar com o professor de maneira a acolhê-lo nesse período tão difícil, apesar das burocracias impostas. Em suas falas, C1 assim se expressou:

*Eu sempre falei com a diretora, não vamos tentar mais o lado pedagógico, vamos tentar mais o lado psicológico, desse professor, assim como eu, como ela também. A gente está com medo, a gente não sabe o que vai ser, né? É. Eu acho. Eu não me lembro, mas acho que ainda não tinha saído a vacina para nós, nós vacinamos depois da primeira dose, acho que foi depois, é porque nós já estávamos trabalhando quando a gente vacinou, a gente até vacinou aqui na escola, é então assim a gente está, nós estamos morrendo de medo, né? Então a gente tentou frisar o máximo que ia tentar se cuidar, o distanciamento, [...]*

C1 acrescenta, ainda:

*Então a SEMED fazia uma formação conosco. Nós passávamos para os professores, né? Então, com, com dicas de como fazer, o que fazer é dicas mais como eu te falei assim no, de conotação psicológica, de calma, vai dar tudo certo, calma, você está tentando, não está conseguindo, mas a culpa não é você, não é. É, você está tentando, você não é, não é só você, que não, não é só por causa de você que não está dando certo, o que não está acontecendo, você não está atingindo a expectativa que você queria.*

E finaliza:

*É, então a gente foi discutindo, vendo o que que podia fazer, foi mesmo assim o Camila, um como que vai ser hoje, sabe, vamos superar hoje, vamos tentar viver hoje, né? No sentido de que, um dia por vez, no sentido que a criança não sofresse, que o professor não sofresse, porque foi, foi realmente foi um sofrimento, foi sofrimento para todo mundo, foi sofrimento na pandemia, foi sofrimento no pós pandemia, está sendo sofrimento agora, né? E eu acredito que essa, esse sofrimento ele vai perdurar por mais algum tempo, né? Devido às políticas que nós temos, que não é uma política que é uma política que prepara para uma coisa que nós não, não acreditamos que seja certa. É, mas eu acredito que seja importante, sim, a gente sempre está conversando, né? As orientações elas são postas, né? Eu não posso falar que não existe orientação, só que da forma que essas orientações são postas para nós, ela, ela se torna quase inviável, né? Então a gente aí, o que eu te falo, a gente tenta fazer tudo do jeito que a gente acha que é certo, né, é isso.*

As respostas de C1 oferecem uma compreensão aprofundada sobre os desafios emocionais e organizacionais enfrentados no retorno às aulas presenciais pós-pandemia. A análise de suas falas revela uma abordagem voltada ao acolhimento psicológico das crianças e professores, marcada por sentimentos de medo e insegurança, além de uma reflexão crítica sobre o suporte institucional e a política educacional envolvida.

C1 enfatiza a importância do apoio psicológico, sugerindo que o foco deveria ser mais no “lado psicológico” que no “lado pedagógico”, essa escolha reflete uma compreensão do impacto emocional que o retorno ao CEINF teve para as crianças e os professores, indicando uma prioridade em proporcionar segurança emocional e apoio mútuo. Ainda sob os efeitos do distanciamento e diante da ausência da vacinação completa no momento do retorno, muitos profissionais e famílias experimentaram sentimentos de vulnerabilidade e apreensão. Nesse

contexto, o fortalecimento dos vínculos e a redução da ansiedade se mostraram estratégias fundamentais para que, posteriormente, os aspectos pedagógicos pudessem ser retomados de maneira mais sólida e saudável.

O medo é um elemento central nas respostas de C1, refletindo a apreensão com os riscos de contágio antes da vacinação completa da equipe. C1 menciona que “*nós estávamos morrendo de medo*”, ressaltando a vulnerabilidade emocional dos professores. Essa situação revela uma dupla carga emocional para os professores, que não só precisaram gerenciar o retorno das crianças e suas necessidades emocionais, mas também enfrentar suas próprias inseguranças e medos. Isso destaca a importância de oferecer apoio psicológico não apenas às crianças, mas também aos profissionais da educação, para que pudessem trabalhar em um ambiente mais seguro e confiante.

C1 menciona que a SEMED forneceu formações com “*dicas de conotação psicológica*”, buscando tranquilizar os professores e promovendo resiliência. Contudo, C1 reconhece que muitos desafios persistiram e que havia uma sensação de impotência ao tentar atender às expectativas educacionais sob as condições da pandemia, esse cenário revela a falta de preparo e formações específicas para os desafios do ensino em um contexto pós-pandemia, uma lacuna importante nas políticas de formação e orientação que foi sentida diretamente pelos professores e demais profissionais da educação.

Diante da falta de clareza sobre como proceder, C1 relata que viviam “*um dia por vez*”, focando em lidar com as demandas emocionais imediatas e proporcionar o máximo de bem-estar possível. O uso reiterado do termo “*sofrimento*” em seu relato evidencia o peso emocional enfrentado por toda a comunidade do CEINF, tanto durante quanto após o período mais crítico da pandemia. A estratégia de acolhimento e adaptação das rotinas, como expresso na frase “*vamos tentar viver hoje*”, aponta para a complexidade de gerenciar as incertezas cotidianas e a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis à nova realidade. Esse cenário reforça a urgência de políticas permanentes de apoio psicológico nas instituições, considerando que os impactos emocionais e sociais do período pandêmico não cessaram com o retorno presencial, mas continuam atravessando a vivência coletiva das crianças e dos profissionais na Educação Infantil.

C1 demonstra uma visão crítica em relação às políticas educacionais, afirmando que a orientação recebida foi insuficiente ou inadequada ao contexto educacional. A fala sobre “*políticas que preparam para uma coisa que nós não acreditamos que seja certa*” sugere um desalinhamento entre as necessidades reais do CEINF sentidas por ela e as diretrizes impostas pelos órgãos oficiais. Isso indica que as políticas de formação e preparação para o retorno às

aulas não eram eficazes em abordar as dificuldades práticas e emocionais dos professores, a insatisfação com o formato das orientações institucionais sugere a necessidade de políticas mais flexíveis e centradas no contexto específico dos professores e das crianças e, talvez, embasadas em teoria científica que oriente a prática pedagógica de modo a promover aprendizagens e desenvolvimento nas crianças.

C1 relata que, apesar das orientações da SEMED, os professores buscavam “*fazer tudo do jeito que a gente acha que é certo*”, essa autonomia informal surge como uma forma de responder aos desafios que as políticas oficiais não contemplavam, criando soluções práticas adaptadas à realidade local. Esse ponto ressalta a importância de respeitar e considerar as experiências e perspectivas teóricas dos professores na formulação de políticas, já que são eles que vivenciam e enfrentam os desafios reais no cotidiano educacional.

Em suma, as falas de C1 destacam o papel fundamental do acolhimento psicológico no retorno às aulas presenciais, e evidenciam um cenário de insegurança e sofrimento emocional que impacta tanto as crianças quanto os professores. Essa análise aponta para a necessidade de políticas educacionais mais adequadas e de uma formação contínua e voltada ao bem-estar, que compreenda e atenda às necessidades emocionais e práticas do contexto educacional pós-pandemia, o enfoque em estratégias de acolhimento e resiliência somado a uma autonomia reflexiva dos professores mostra-se essencial para incentivar uma adaptação positiva e contínua ao contexto educacional.

Em sua entrevista, C2 ainda que não utilize com frequência a expressão “*saúde mental*”, faz menções que podem e devem ser interpretadas à luz da Psicologia Histórico-Cultural como relativas à dimensão psíquica e emocional dos sujeitos envolvidos no contexto educacional.

Em relação às crianças, C2 observa que “*as crianças estavam assim, mais chorosas, né, mais sentimentais, bastante crianças, é, a gente até falava esse nome, mas tipo, deprimidas, né, às vezes umas bem triste mesmo.*” Essa percepção direta dos impactos emocionais da pandemia evidencia o sofrimento psíquico das crianças, que se manifestou no retorno ao CEINF por meio de reações afetivas intensas. A tristeza, o choro frequente e o estado de abatimento relatados demonstram a presença de marcas profundas deixadas pelo isolamento e pela ruptura das rotinas anteriormente vivenciadas pelas crianças. Tais manifestações podem ser compreendidas, com base em Vygotsky (2001), como desorganizações momentâneas no processo de constituição das funções psíquicas superiores, dado que estas se desenvolvem na atividade social mediada e orientada por vínculos afetivos estáveis. A necessidade desses vínculos reside na própria natureza do desenvolvimento psicológico, pois, conforme destacado por Vygotsky (2001, p. 14), “*existe um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem*”.

Cada ideia carrega consigo uma atitude afetiva em relação à realidade, e é essa integração que permite a trajetória das necessidades e dos impulsos para a formação de pensamentos direcionados e, por fim, para o comportamento e a atividade. Sem a base de segurança e consistência provida por vínculos afetivos estáveis, essa fusão entre afeto e intelecto pode ser comprometida, resultando nas desorganizações pontuais.

No que se refere aos professores, C2 menciona o impacto da pandemia na vivência emocional da equipe ao destacar que *“teve pais que ficou até bravo, sabe, que não queria que ‘enchesse o saco’ porque não estava passando por, por assim um período que não tem, não tinha ninguém para cuidar da criança, então acho que os pais estavam nervosos, né?!”* Embora não se dirija diretamente aos professores nesse momento, o relato evidencia um cenário de tensão generalizada, no qual os profissionais da educação também foram afetados pelos desafios impostos ao trabalho pedagógico e às relações com as famílias.

C2 também relata buscar apoio externo para lidar com os desafios da prática, dizendo: *“eu até conversei com alguma psicóloga, algumas psicólogas, sabe, para me orientar para ver se eu estou no caminho certo.”* Essa iniciativa demonstra uma percepção sobre a necessidade de suporte especializado, reconhecendo que os desafios da coordenação pedagógica no período pós-pandemia não se limitam aos aspectos técnicos ou organizacionais, mas envolvem também o cuidado com as dimensões emocionais e relacionais do trabalho. Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, essa busca de mediação externa qualificada é fundamental para que os sujeitos possam compreender, significar e transformar suas práticas diante de situações complexas.

Por fim, ao refletir sobre o retorno às aulas, C2 destaca que *“teve criança de sala, de certos professores que tinha perdido os entes, né, queridos.”* A referência à perda de familiares pelas crianças ressalta o caráter traumático da pandemia e as repercussões disso no espaço educativo. A coordenação propôs, como resposta, *“aulas assim, bem, com bastante músicas, com bastante brincadeiras, né, para crianças se sentir assim, para ele gostar bastante da escola”*, evidenciando uma estratégia de acolhimento afetivo como base para a reconstrução dos vínculos sociais e subjetivos. Tais práticas de acolhimento cumprem um papel central no restabelecimento das condições para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como a atenção voluntária, a memória lógica e o pensamento reflexivo, que só podem se desenvolver a partir de interações socialmente significativas e afetivamente sustentadas.

Portanto, a entrevista de C2 revela que, mesmo sem o uso frequente do termo “saúde mental”, há uma compreensão intuitiva dos impactos psíquicos e emocionais da pandemia, tanto

para as crianças quanto para os profissionais. A análise dessas falas, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, evidencia a importância de políticas públicas e ações institucionais que priorizem o acolhimento, a mediação qualificada e a formação continuada, reconhecendo que o desenvolvimento humano se dá sempre na relação entre sujeito, cultura e coletividade.

De forma crítica e até irônica, P1 revela o sentimento de esgotamento psíquico vivenciado pelos professores no pós-pandemia, indicando uma demanda urgente por acolhimento emocional e espaços de escuta dentro das instituições escolares:

*E conversar, trocar ideia é... pegar um texto e discutir aquele texto, discutir a realidade, desabafar também, que os professores estão precisando, é de psicólogo urgente de graça. O kit pós-pandemia pros professores, kit terapia, enfim, né? Pode incluir ou não rivotril, mas é mais ou menos isso, né.*

A escolha das palavras evidencia que o sofrimento não é apenas individual ou pontual, mas partilhado por uma coletividade submetida a condições adversas, sem suporte institucional suficiente para elaborar as consequências emocionais da pandemia. A menção à necessidade de “*desabafar*”, “*conversar*”, “*discutir a realidade*” aponta para o desejo de retomar o vínculo humano e o diálogo como formas de reconfigurar a prática profissional e os sentidos do trabalho docente.

Sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural, o sofrimento não é interpretado como falha interna do sujeito, mas como expressão de contradições objetivas nas relações entre o indivíduo e o meio social. Vygotsky (1931, p. 103) afirma que “*detrás de todas las funciones superiores y sus relaciones se encuentran genéticamente las relaciones sociales, las auténticas relaciones humanas*”, e os estados afetivos e emocionais refletem o modo como o sujeito vivencia sua posição nas condições históricas concretas. O mal-estar dos professores, nesse sentido, emerge do descompasso entre as exigências institucionais e a impossibilidade de respondê-las com os recursos disponíveis, tanto materiais quanto subjetivos.

Além disso, o próprio gesto de ironizar (“*kit terapia*”, “*incluir ou não rivotril*”) revela a tensão entre a necessidade legítima de cuidado e a ausência de políticas públicas que reconheçam o sofrimento docente como um problema coletivo. A ausência de mediações institucionais para lidar com o desgaste emocional compromete o desenvolvimento da personalidade e o engajamento significativo com a atividade pedagógica, pois, como destaca Vigotski (1998, p. 95), “as pesquisas psicológicas da vida emocional [...] mostraram a estreitíssima relação e dependência entre o desenvolvimento das emoções e o de outros aspectos da vida psíquica do homem”.

Assim, a fala de P1 denuncia a urgência de se pensar a saúde mental docente como uma questão estrutural e histórica, exigindo ações que ultrapassem a medicalização e promovam, na escola, espaços coletivos de elaboração simbólica, crítica e afetiva da experiência vivida.

Em suas próprias palavras, emocionada, P2 descreveu que, *“a reflexão é que a pandemia veio né, deixou a vida de todo mundo remexida, difícil, difícil pra todo mundo, eu falo que ninguém passou esse período de forma tranquila, né”*.

A fala de P2, carregada de emoção, expressa uma percepção profunda sobre o impacto da pandemia, refletindo o quanto esse período foi desafiador para todos, a escolha de palavras como *“remexida”* e *“difícil”* sugere que, na visão da entrevistada, a pandemia abalou a estabilidade emocional e a rotina de todos, incluindo as próprias bases do trabalho educacional. O uso da generalização *“ninguém passou esse período de forma tranquila”* evidencia a compreensão de que o sofrimento foi coletivo e atravessou todas as esferas.

A emoção ao falar revela um desgaste emocional e psicológico, reforçando que os efeitos da pandemia foram não apenas profissionais, mas profundamente pessoais. Esse tom destaca a importância de um processo de recuperação cuidadoso e sensível, que vá além das práticas pedagógicas e ofereça suporte emocional, tanto para as crianças quanto para os professores. Ainda que P2 não declare diretamente expectativas sobre o papel da Educação Infantil nesse novo cenário, suas palavras sugerem a urgência de reconhecer o impacto vivido como parte integrante da experiência profissional. Tal reconhecimento reforça a necessidade de um olhar mais sensível para o cotidiano educacional, onde práticas de acolhimento e escuta ganham relevância diante das marcas deixadas pela pandemia.

Em relação ao tema, P3 compartilhou que foi necessário que ela voltasse a fazer acompanhamento psicológico, por conta de cobranças consigo mesma, por querer e não conseguir fazer tudo, pois além das atribuições escolares também precisava se dedicar à sua casa e família:

*Então, muita gente aí, né, teve procurando é, terapia, né, a gente que é professor principalmente (risos). Eu voltei para a terapia, eu tinha tido alta, voltei para a terapia, é, porque eu não, não estava sabendo lidar muito com questões pessoais e profissionais, estava mexendo demais comigo, o fato de não dar conta, me cobrava muito, então, a maternidade é bem cansativa e aí eu me cobrava no meu trabalho porque eu não dava conta de tudo como antes, que eu tinha tempo, né. Eu chorava porque eu queria ter esse tempo, eu queria realizar como antes, não conseguia mais, né. Então eu acredito que a gente precisaria ter ali uma boa, um bom acompanhamento psicológico, sabe [...].*

A resposta de P3 revela a intensidade dos impactos emocionais que a pandemia trouxe para os professores, especialmente no que diz respeito ao equilíbrio entre vida pessoal e profissional, ao mencionar que *“muita gente [...] teve que procurar terapia”*, inclusive ela mesma. P3 expõe o peso psicológico enfrentado por muitos professores ao retornarem ao trabalho presencial. A volta à terapia, após já ter recebido alta, sugere que os desafios emocionais enfrentados no contexto de pandemia foram intensos e que exigiram estratégias adicionais de enfrentamento.

P3 enfatiza uma autoexigência exacerbada ao afirmar que *“se cobrava muito”* por não conseguir manter o desempenho de antes, especialmente no que diz respeito à gestão do tempo. Isso reflete uma pressão tanto profissional quanto pessoal agravada pelas novas demandas da maternidade e pelos sentimentos de culpa e de angústia por não *“dar conta de tudo como antes”*. Esses sentimentos apontam para um desgaste emocional significativo, o que evidencia a necessidade urgente de apoio psicológico para os professores, algo que ela mesma defende como *“um bom acompanhamento psicológico”*.

A fala de P3 evidencia o impacto emocional da pandemia em sua vida pessoal e profissional, ao relatar que precisou retomar a terapia após já ter recebido alta. A dificuldade em conciliar as demandas do trabalho com as exigências da maternidade é descrita com intensidade, refletindo sentimentos de frustração, cansaço e cobrança excessiva por não conseguir manter o desempenho de antes. Ao afirmar que é necessário *“acompanhamento psicológico”*, P3 aponta para a percepção de que o sofrimento psíquico estava presente entre os professores e que haveria necessidade de suporte psicológico diante das dificuldades vividas no retorno às atividades presenciais. Esse depoimento reforça o quanto a pandemia expôs fragilidades que não se restringem ao campo pedagógico, mas atravessam o sujeito por inteiro, exigindo políticas e práticas institucionais que reconheçam e acolham as dimensões subjetivas da experiência docente.

Outro aspecto que marcou este período, segundo P4, foi a falta de valorização profissional, que além da pandemia, também contribuiu para que os professores ficassem desmotivados:

*Ah... Bom ah, então eu lembro bem que o pessoal falava, né, que esse ano vai ser um ano atípico, que seria o ano de 2021, que foi um ano atípico, né, que foi o novo, né, que a gente teve que aprender muita coisa, então eu acho assim que a nossa expectativa é que as coisas melhorem, entendeu. Porque não tá fácil ser professor hoje, não é fácil. Principalmente esse momento político que nós estamos vivendo hoje, ser professor é muito difícil, porque as pessoas não acreditam na gente, né, a gente está totalmente desacreditado, desvalorizado, né, mas como a gente, como eu gosto de dar aula né, eu sempre, foi uma coisa que, na verdade, eu fui ser*

*professor, não foi porque eu escolhi, eu achava “ah, foi por falta de opção”, mas aí depois a gente se apaixona por aquilo que você faz.*

A fala de P4 reflete uma perspectiva ambivalente sobre os desafios atuais e futuros da Educação Infantil no período pós-pandemia. Inicialmente, P4 relembra o ano de 2021 como um período “atípico” e de aprendizagem intensa, enfatizando a complexidade dos ajustes necessários. Essa lembrança sugere que o período pandêmico trouxe lições valiosas, ainda que difíceis, das quais P4 espera que a educação possa tirar algo positivo: “*a nossa expectativa é que as coisas melhorem*”.

P4 também faz uma observação importante sobre o contexto político atual, o impacto na profissão docente e como tem impactado a saúde mental dos profissionais da Educação Infantil, mencionando como professores se sentem “*desacreditados*” e “*desvalorizados*”. A fala revela um sentimento de frustração com a falta de reconhecimento e apoio para os professores que enfrentam a crescente desvalorização profissional, enfatizando um cenário de desgaste emocional. Esse trecho, ao mesmo tempo que denuncia as dificuldades de ser professor hoje, também revela o compromisso de P4 com a profissão, essa sensação de “*totalmente desacreditado*” traz à tona o peso emocional que resulta não apenas da rotina desafiadora de adaptação, mas também da falta de reconhecimento social e político do papel do educador.

Embora, inicialmente, P4 não tenha visto a docência como primeira escolha profissional, menciona que “*se apaixonou*” pela prática, o que destaca a resiliência dos professores que, mesmo em meio a desafios, desenvolvem um profundo sentimento de propósito e afeto pelo trabalho. Em suas palavras, para P4, essa nova etapa pós-pandêmica poderia representar tanto uma oportunidade de valorização quanto de consolidação do papel do professor na sociedade. A reflexão final, portanto, é de que, apesar dos desafios e das pressões externas, há uma paixão e um comprometimento que sustentam o trabalho de educar e que, possivelmente, ajudarão a superar as dificuldades impostas pelo contexto pós-pandemia.

Para lidar com esses desafios do período de retorno presencial, seria fundamental que os professores tivessem acesso a recursos de apoio à saúde mental, como aconselhamento e suporte psicológico. Em 2022, a Secretaria Municipal de Educação instituiu a equipe “Rede de Apoio Educacional: Avaliação e Intervenção - RAE”, por meio da Resolução SEMED nº 014/2022 (Paranaíba, 2022b) – Paranaíba/MS, de 27 de abril de 2022, com o objetivo de oferecer apoio psicológico as crianças, famílias e profissionais da educação. Vale destacar que a criação de equipes multiprofissionais não se configura um privilégio ou uma iniciativa voluntária do município, mas sim o cumprimento da Lei nº 13.935 (Brasil, 2019), de 11 de

dezembro de 2019, que determina obrigatoriedade da oferta de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Essa legislação reconhece que o acompanhamento psicológico é um direito e uma necessidade estrutural do processo educativo, especialmente em contextos de crise como o vivenciado durante e após a pandemia. O artigo 2º da referida resolução assim determina:

Art. 2º Garantir aos alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino o acompanhamento pedagógico e psicossocial (psicólogo, assistência social e psicopedagógico) para aqueles que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem e transtornos do neurodesenvolvimento, necessidades educacionais especiais, por meio de ações conjuntas e corroborativas entre SEMED, Família e Instituição de Ensino, atuando também na orientação de pais e profissionais da educação (Paranaíba, 2022b).

Embora não tenha sido concebida especificamente para lidar com os efeitos da pandemia da covid-19, é possível reconhecer que as atribuições da equipe dialogam com demandas intensificadas no contexto pós-pandêmico, especialmente em relação à saúde mental de crianças e professores. No entanto, até o momento da realização desta pesquisa, não há evidências concretas de que suas ações tenham sido efetivamente implementadas nos CEINFs investigados.

Assim, a referência à ERA, neste trabalho, não deve ser entendida como validação de sua efetividade prática no período analisado, mas sim como um marco normativo que aponta para a necessidade de políticas públicas que integrem o cuidado psicossocial às práticas pedagógicas cotidianas nas instituições de Educação Infantil.

Essa lacuna entre o que é previsto normativamente e o que é vivenciado na prática foi evidenciada nas entrevistas. A coordenadora C2, por exemplo, relata que *“conversa com alguma psicóloga, alunas psicólogas, sabe, para me orientar”*, o que revela uma busca individual por apoio diante da ausência de uma estrutura institucionalizada de suporte psicológico. Já a professora P1, de forma crítica e irônica, aponta que os professores estavam *“precisando [...] de psicólogo urgente de graça”*, mencionando ainda um *“kit pós-pandemia pros professores, kit terapia”*, o que reforça a percepção de esgotamento emocional e a carência de políticas públicas efetivas de cuidado.

Essas falas demonstram que, embora a criação de equipes como a RAE represente um avanço em termos legais e organizacionais, sua atuação concreta e efetiva ainda não se materializou de forma perceptível para os profissionais entrevistados. Assim, é possível evidenciar a urgência de transformar o previsto em prática real, garantindo condições objetivas para que o apoio psicossocial seja acessível, contínuo e integrado ao cotidiano das instituições.

Essa realidade vivida no campo da saúde mental dos profissionais da Educação Infantil repercute diretamente nas práticas pedagógicas, sobretudo no período pós-pandemia, tema que será aprofundado no próximo capítulo, à luz da Psicologia Histórico-Cultural.

## 5 PÓS-PANDEMIA, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Este capítulo aborda os desafios e adaptações das práticas pedagógicas na Educação Infantil no contexto pós-pandemia, explorando a relação entre essas práticas e os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural. Considerando que o cenário educacional foi profundamente impactado pelo distanciamento social e pelo ensino remoto, há que se considerar, também, que tal situação gerou repercussões negativas significativas no desenvolvimento infantil e na forma como os professores e as crianças vivenciaram o processo de ensino-aprendizagem. Tomando-se por base a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, que enfatiza a importância das mediações sociais para o desenvolvimento humano, examina-se como as práticas adotadas após o retorno presencial puderam promover a ressignificação de experiências e contribuir para a superação dos desafios educacionais trazidos pela pandemia.

A pandemia de covid-19 trouxe desafios inéditos para a Educação Infantil em todo o mundo, gerando incertezas e questionamentos profundos sobre o futuro desse estágio crucial no desenvolvimento humano. Este período acelerou processos e modificou as mediações sociais influenciando tanto o papel dos professores quanto as necessidades das crianças, que voltaram ao CEINF com novos desafios e expectativas. Esse cenário ressalta a relevância da Psicologia Histórico-Cultural para reavaliar e reconstruir as práticas pedagógicas diante deste contexto. Esta realidade está alinhada ao que Vigotski (1998, p. 45) afirma sobre a importância das relações sociais para o desenvolvimento: “As relações sociais são o berço das capacidades humanas. É no intercâmbio social que se formam os processos psicológicos superiores, pois as interações fornecem as bases para a apropriação dos instrumentos culturais e do pensamento”. Assim, as práticas pedagógicas precisam criar espaços que favoreçam a interação e a socialização, resgatando essas dimensões do desenvolvimento.

O ano escolar de 2022 assinala o retorno das aulas presenciais, após um extenso período com as ações pedagógicas sendo realizadas de forma remota/*online*, mas as circunstâncias são substancialmente diferentes do que eram há dois anos. Com o retorno presencial, as crianças da Educação Infantil enfrentaram uma realidade muito diferente da que vivenciavam antes da pandemia, as medidas de distanciamento social afetaram profundamente as oportunidades de mediação, dificultando a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades sociais cruciais nessa fase da vida. Além disso, muitos professores observaram que as crianças apresentavam

dificuldades em seguir regras, expressar emoções adequadamente e se envolver em atividades de grupo, conforme relatado nas entrevistas e exposto em capítulo anterior.

Nesse contexto, os professores passaram a lidar com questões emocionais que, embora sempre estivessem presentes na Educação Infantil, adquiriram uma dimensão ampliada. As crianças demonstraram ansiedade, medo e, em alguns casos, comportamentos regressivos que requereram atenção especial.

Os professores e coordenadores relataram que, atualmente, se deparam com crianças que apresentam perfis distintos e enfrentam maiores desafios nas aprendizagens e no desenvolvimento, além de dificuldades no convívio em ambiente educativo. Além dos problemas de concentração, indisciplina e da ansiedade, outra consequência observada nesse período tem sido o aumento da introversão das crianças, tanto nas salas das turmas quanto nos espaços coletivos. Esse fenômeno é especialmente preocupante no contexto da Educação Infantil, fase crucial para o desenvolvimento global da criança, o que implica que as consequências podem ser ainda mais severas e que, possivelmente, houve muitos retrocessos.

A análise das entrevistas com coordenadoras e professores da Rede Municipal de Educação de Paranaíba/MS revela um conjunto de experiências e estratégias que marcaram as práticas pedagógicas no período de retorno presencial às aulas nos CEINFs após a pandemia de covid-19. Essas práticas emergiram em um contexto marcado pela incerteza, desgaste emocional e readaptação social, exigindo dos profissionais uma reconfiguração do cotidiano educativo, tanto no plano organizacional quanto relacional.

Um dos aspectos mais recorrentes nas falas dos entrevistados foi o esforço coletivo de acolhimento das crianças. C2 destacou que, naquele momento,

*O que foi mais considerado ali na hora foi amenizar os impactos causados pela pandemia, sabe? É, são brincadeiras com interação social, é, atividades bem lúdicas mesmo, porque, porque ali nós tivemos, é, crianças que perderam, pai, mãe, avós, então tipo assim, é, a gente, o acolhimento, então a gente pensou muito nisso daí.*

Apontando que o foco inicial foi reconstruir vínculos afetivos e oferecer segurança emocional e suavizar os efeitos do contexto vivido pelas crianças, atividades lúdicas como brincadeiras, músicas, contação de histórias e rodas de conversa foram priorizadas, com o intuito de facilitar a readaptação das crianças ao ambiente institucional. C2 descreve ter organizado reuniões com as professoras do Jardim de Infância II para discutir as necessidades das crianças e elaborar propostas com músicas e brincadeiras, buscando tornar o ambiente do CEINF mais leve e atrativo no retorno presencial. Segundo C2, esse tipo de abordagem buscava acolher emocionalmente as crianças e favorecer sua readaptação à rotina do CEINF:

*Marquei uma reunião lá no CEINF com todas as professoras do Jardim II, e ali nós discutimos sobre os alunos [...] E depois a gente planejou umas aulas assim, bem, com bastante músicas, com bastante brincadeiras, né, para crianças se sentir assim, para ele gostar bastante da escola né, de retornar.*

Ainda que a prática de C2 não dialogue diretamente com os referenciais teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, suas orientações às professoras evidenciam uma organização prática e sistematizada da rotina pedagógica. Nesse sentido, C2 diz:

*O que eu sempre achei, é, imprescindível que eu sempre bato nessa tecla. É trabalhar com os jogos, regras, né, então, lá, é, isso não vem de agora não, é de sempre. Na semana eu sempre determino para eles. Um dia, é jogos, jogos com regras, outro dia da semana, o professor vai trabalhar com ensaios, ele vai escolher a música do mês e naquele dia ele vai, é, focalizar mais naquilo ali está certo e sobra algum tempo para trabalhar outra atividade sempre que sobra tempo eu peço pra eles jogar bingo, né, e um dia de brincadeiras, é, faz de conta. Então isso eu acho imprescindível essas três brincadeiras, nesses três tipos de brincadeiras, principalmente também o monta-monta, é, para a gente isso daí, no plano planejamento é colocado diariamente, sabe, todo o plano.*

As falas de C2 apontam para um modelo de planejamento baseado em atividades recorrentes e estruturadas, como jogos com regras, ensaios musicais, brincadeiras simbólicas e o uso de materiais de construção como o monta-monta. Essa organização pedagógica, descrita como “*imprescindível*” por ela, tem como objetivo favorecer a participação, a socialização e a manutenção da rotina das crianças. No entanto, sua prática revela uma lógica funcional e adaptativa, voltada mais para a operacionalização do cotidiano do CEINF do que para a materialização consciente de uma proposta pedagógica crítica.

Apesar de o Projeto Político-Pedagógico da instituição afirmar que sua prática se ancora na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, as falas de C2 e a orientação oferecida às professoras não expressam uma apropriação efetiva desses referenciais teóricos. Não há, por exemplo, menções a conceitos centrais como mediação, zona de desenvolvimento proximal ou atividade guia. A ausência de articulação entre a teoria e a prática indica uma distância entre o documento oficial da instituição e o cotidiano educativo vivido pelas profissionais.

Esse descompasso evidencia a necessidade de espaços formativos que promovam a reflexão crítica sobre as concepções de infância, aprendizagem e desenvolvimento humano. Conforme ressalta Martins (2010, p. 15), “o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores”.

Assim, mais do que repetir rotinas bem organizadas, é preciso que a prática pedagógica esteja intencionalmente voltada à formação omnilateral da criança, superando uma visão adaptativa e respondendo às necessidades históricas e sociais de cada sujeito.

Esse movimento pedagógico também esteve presente nas falas dos professores. P2 destacou que:

*O planejamento no começo a gente tentava assim, ensinar a socialização, a interação das crianças, então a gente não focava em conteúdos esse tipo de coisa. A gente trouxe mais literatura, é... coisas assim para as crianças conhecerem o que era a escola, porque os do Jardim II nunca foram, alguns começam um pouquinho, mas eu acho que acho que nem foram para a escola, então eles realmente eles não, alguns não conheciam nem os materiais, então é... foi mais uma questão assim, de exploração mesmo dos materiais. É interações, brincadeiras, eles aprenderem a brincar junto com isso.*

A brincadeira, a literatura e a exploração de materiais foram, assim, estratégias centrais para promover a adaptação das crianças e reintroduzi-las no ambiente escolar, respeitando seus ritmos e necessidades nesse momento de retorno.

Ao refletir sobre os primeiros momentos do retorno presencial, C1 destacou que não foi possível trabalhar com conceitos científicos logo no início: *“Conceitos científicos nessa, nessa primeira quinzena nós não conseguimos. Foi mais de afetividade mesmo, de tentar contar uma historinha, de tentar deixar a criança calma para parar de chorar, né?”*.

Essa postura evidencia que o foco inicial esteve centrado no acolhimento emocional das crianças, reconhecendo a necessidade de reconstruir um ambiente de segurança e confiança. Apesar disso, C1 evidencia em suas falas, um embasamento teórico consistente, demonstrando domínio dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Segundo ela: *“Então é, a gente acha que o mais importante é desenvolver, é fazer o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, né?”*. E complementa: *“Então, o que é imprescindível é que, eu acho, é esse conhecimento teórico sobre desenvolvimento humano, principalmente sobre aprendizagem da criança, né?”*.

Essas colocações indicam que sua prática pedagógica está orientada por uma perspectiva histórico-cultural, que reconhece a mediação pedagógica e a interação social como elementos centrais no processo de desenvolvimento humano. C1 compreende que a aprendizagem não pode ser reduzida à transmissão de conteúdos, mas deve ser pensada como processo dialógico e formativo, capaz de ativar e potencializar as funções psíquicas superiores das crianças. Sua atuação como coordenadora evidencia um esforço para articular teoria e prática, mesmo diante dos desafios do retorno presencial e da necessidade de acolhimento emergencial.

As falas dos profissionais da educação apontam que, diante das dificuldades enfrentadas no retorno presencial, as práticas pedagógicas foram sendo construídas de forma situada e responsiva, baseadas nas orientações das coordenadoras e nas possibilidades concretas de cada contexto escolar. O sentimento de despreparo e os impactos da pandemia sobre o desenvolvimento infantil exigiram dos professores e coordenadoras um esforço contínuo de adaptação, improvisação e reconfiguração das rotinas. Em vez de seguir um planejamento previamente estruturado ou teoricamente orientado, as ações pedagógicas emergiram como respostas às urgências cotidianas, revelando mais uma condução prática do que uma atuação fundamentada em diretrizes claras de enfrentamento da crise e buscaram formas próprias de lidar com essas demandas. P4, por exemplo, expressa uma crítica à distância entre teoria e realidade vivida na sala da turma:

*Então a gente vai, faz nosso planejamento, todos baseados na BNCC e a gente busca lá na escola também com, é o projeto político pedagógico, temos que seguir, então a gente tem buscado isso, sabe. E também no Google, onde a gente vai, aonde é a fonte, né, para a gente poder trabalhar, porque trabalhar no lá, aquilo ali, ó muito bonito ali, no... como é que fala? Na... sem ser na prática, a teoria, a teoria tudo é muito lindo, até quando você vai pra prática.*

P4 também relata que, diante dos desafios do retorno presencial, foi necessário adaptar os planejamentos e recorrer a estratégias concretas e lúdicas para favorecer a aprendizagem das crianças, como se constata em sua fala:

*Então a gente vai lá, trabalha primeiro no concreto, depois a gente vai pro trabalho, pro papel, porque trabalhar só papel com eles não aprende não, tipo alfabeto, eles, eles cantam tem uma musiquinha do alfabeto eles cantam e aí eu percebi que eles estão cantando alfabeto, mas que eles não conhecem, falei gente coitado não adianta nada, “que letra é essa?”, não sabe, paramos de cantar, aí eu vou trabalhar bingo com eles né, um bingo, bingo de letras, bingo de número, porque daí eles vão, né. E isso é muito interessante, porque eles gostam, é alguma coisa que eles os jogos, trabalhando muito joguinho com eles. Jogo da memória, dominó de letras, dominó de números. Então a gente busca isso, né, porque se não eles não vão aprender.*

Dessa forma, a análise evidencia que as ações pedagógicas adotadas no retorno presencial não se originaram, necessariamente, de uma reflexão teórica consolidada ou de uma preocupação explícita com os impactos da pandemia, mas decorreram das possibilidades concretas diante das limitações daquele contexto. P4 atuou orientada principalmente pela coordenadora e pelas demandas práticas do cotidiano escolar, improvisando estratégias com base na realidade concreta e na tentativa de restabelecer a rotina institucional. O sentimento de despreparo, somado à ausência de diretrizes específicas e ao cenário de incertezas, levou à construção de práticas que buscaram minimizar os prejuízos vividos pelas crianças, ainda que

sem um alinhamento claro com os referenciais teóricos que sustentam o discurso institucional. Trata-se, portanto, de um esforço para manter o processo educativo funcionando em meio a um período extremamente desafiador.

Assim, a retomada presencial exigiu das educadoras a reinvenção de práticas que pudessem dar conta não apenas da aprendizagem formal, mas também da recomposição subjetiva dos vínculos, rotinas e sentidos da vida coletiva no CEINF. Os relatos indicam que a valorização das dimensões afetiva, social e cultural da prática pedagógica foi central para garantir que o processo educativo se mantivesse vivo, mesmo em um contexto de instabilidade e incerteza.

Essa orientação prática também aparece na fala de P1, ao relatar que “*eram mais lúdica, primeira semana é massinha para criar um ambiente ali que eles quisessem ficar na escola, né?*”. A proposta não estava centrada em objetivos pedagógicos formalizados, mas sim na tentativa de gerar vínculos iniciais com o espaço escolar e amenizar a resistência das crianças ao retorno. Assim, o que se observa é uma atuação pautada menos por intencionalidade teórica e mais por soluções imediatas e acessíveis diante de um cenário de fragilidade emocional e estrutural. O CEINF, nesse momento, funcionou como espaço de contenção possível, e os profissionais da educação buscaram agir conforme suas condições, orientações superiores e senso prático acumulado, reafirmando a pedagogia do possível em tempos de crise.

A experiência de P3 reforça esse cenário, ao relatar que, no retorno presencial, precisou readaptar o planejamento constantemente diante das grandes disparidades entre os níveis de aprendizagem das crianças. Ela relata que foi necessário “*retornar tudo de novo*”, dedicando atenção individualizada a crianças que ainda estavam em processos iniciais de reconhecimento do próprio nome, por exemplo. Em suas palavras,

*Então, essa é uma coisa que a gente teve que mudar, né, porque antes a gente conseguia avançar mais rápido. E hoje em dia não e, até eu acabo tendo muita dificuldade também, porque eu estou tendo alunos que estão entrando agora, então aquilo que os outros já estão lá na frente, o outro chega sem saber nada, então acabo voltando, né, na também não fico só presa naquilo, tipo na aprendizagem do nome, mas o que a grande maioria já sabe escrever o nome, eu ainda tenho que, né, dedicar um tempo exclusivo aquele aluno para ajudar na escrita do nome, na identificação do seu crachá, na identificação do nome em outros lugares quando está lá na lista dos ajudantes, enfim, eu tenho que retornar tudo de novo, né.*

Além disso, suas falas evidenciam um esforço coletivo para suprir essas lacunas, como a organização de planejamentos em grupo, o uso de jogos como estratégia de engajamento e o aproveitamento de materiais disponíveis para estimular atenção, concentração e interação. A orientação recebida por P3 pela coordenação também se traduz em uma diretriz prática:

insistir nas dificuldades, mesmo que isso signifique “*bater na mesma tecla o ano inteiro*”. Em vez de uma proposta curricular progressiva e sistematizada, predominaram estratégias pontuais e acessíveis, como bingo de letras e nomes, blocos lógicos, músicas e danças – ações que se mostraram viáveis diante da realidade vivida. A esse respeito, P3 relata:

*A gente acaba tendo que voltar em alguns pontos, agora é como eu te falei a gente trabalho muito com jogos para ver se trabalha essa questão da atenção, da concentração das crianças são muito, e muitas falam não gosta de jogo, “não gosto do jogo não”, claro eles preferem ir ao parque outras coisas, né. Sim, fazemos (juntas), é no caso, uma professora fica responsável, antes era por mês né, que a gente postava por mês agora por quinzena, então tem professoras que fazem o mês, tem professores que fazem a quinzena, mas é... nós temos um grupo de WhatsApp, mandamos sugestões, nos momentos ali é que tem hora atividade, que quando tem as horas atividade coletiva, dá, quando a gente tem esse tempo a gente né, se reúne para planejar.*

A fala de P3 também evidencia como a prática pedagógica, diante das dificuldades do retorno presencial, passou a se orientar por diretrizes pragmáticas transmitidas pela coordenação. Segundo ela:

*A principal orientação que a gente sempre tem é trabalhar em cima da dificuldade dessas crianças. Então é, a nossa coordenadora sempre fala, nem que a gente tenha que voltar, trabalhar a bater na mesma tecla ali o ano inteiro, mas o que for preciso fazer, a gente faz para tá, né, ajudando essas crianças, né. Então é, sempre é... ela fala pra gente, no final sobrou tempo, sabe, faz um bingo das letras, faz um bingo dos nomes, pega um material aqui na coordenação que tem muito, leva blocos lógicos, trabalha atenção dessas crianças, sobrou tempo vamos utilizar esse tempo né, ao mesmo tempo, vamos trabalhar as músicas, as danças, dentro daquilo que eles gostam, fazer apresentações.*

Essa abordagem reflete um esforço contínuo para lidar com os atrasos no desenvolvimento infantil por meio de estratégias acessíveis e de fácil implementação, como bingo de letras e nomes, uso de blocos lógicos, músicas e danças. Essas ações, ainda que não sistematicamente fundamentadas em um referencial teórico robusto, demonstram uma tentativa concreta de mobilizar recursos lúdicos e afetivos para manter o vínculo das crianças com o CEINF e favorecer, dentro do possível, o avanço na aprendizagem. Complementando os relatos anteriores, a experiência de P3 mostra como, diante de uma realidade marcada por desigualdades e desafios acentuados, a prática docente foi sendo (re)construída com base na observação das necessidades imediatas das crianças, na escuta atenta das orientações da coordenação e na colaboração entre as professoras para responder aos desafios cotidianos.

É necessário reconhecer a complexidade do trabalho docente nesse período e não somente a urgência de políticas públicas que invistam em formação continuada, condições de

trabalho adequadas e acompanhamento institucional sistemático. O fortalecimento das práticas pedagógicas requer o reconhecimento das professoras e coordenadoras como sujeitos históricos e culturais, que constroem, no cotidiano, alternativas concretas para a efetivação de uma educação integral, crítica e humanizadora.

Diante desse cenário, a Psicologia Histórico-Cultural constitui um referencial teórico essencial, por permitir compreender o papel da mediação, da atividade e da socialização no desenvolvimento infantil, fornecendo subsídios para a qualificação das práticas pedagógicas no retorno pós-pandemia. Segundo Vigotskii, Luria e Leontiev (2010), o desenvolvimento infantil ocorre por meio da mediação social e da internalização de instrumentos culturais, sendo a escola/CEINF um espaço privilegiado para a promoção dessas mediações. Como destaca Vigotskii, Luria e Leontiev (2010, p. 115), “[...] a aprendizagem estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas das crianças” e “[...] aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente”.

Ao reconhecer a criança como sujeito histórico e ativo em seu processo de formação, essa abordagem permite à prática docente ultrapassar uma lógica meramente adaptativa, orientando-se por intencionalidade pedagógica e por uma compreensão aprofundada dos processos de aprendizagem. A atuação do professor, nesse sentido, deixa de ser apenas reativa às urgências cotidianas e passa a ser promotora de desenvolvimento, organizando situações educativas que potencializam as funções psíquicas superiores por meio da linguagem, do brincar, da arte e da interação. Como afirma Saviani (1986, p. 82):

[...] a prática pedagógica implica uma desigualdade real e uma igualdade possível. Consequentemente, uma relação pedagógica identificada como supostamente autoritária, quando vista pelo ângulo do seu ponto de partida, pode ser, ao contrário, democrática, se analisada a partir do ponto de chegada, ou seja, pelos efeitos que acarreta no âmbito da prática social global.

Nesse sentido, os autores convergem ao destacar a importância do contexto sociocultural e das interações no processo de aprendizagem, revelando que a educação não apenas promove a aquisição de conhecimentos, mas atua, especialmente, como catalisadora do desenvolvimento humano e social.

Incorporar esses fundamentos à formação e à prática pedagógica das instituições pode contribuir significativamente para enfrentar os desafios impostos pelas desigualdades acentuadas no contexto pós-pandêmico, fortalecendo a escola como espaço de humanização e emancipação.

Após o período de distanciamento, o acolhimento e a construção de vínculos ganharam uma importância ainda maior, as práticas pedagógicas que integram esses aspectos ajudam as crianças a se sentirem seguras e motivadas a participar das atividades escolares. O ato de ouvir, de acolher as angústias e de fortalecer o vínculo entre professor e criança torna-se um recurso pedagógico potente para proporcionar um ambiente de aprendizado saudável, isto viabiliza a internalização de novos conhecimentos e, conseqüentemente, o desenvolvimento. Professores que dedicam tempo para conhecer as necessidades individuais de suas crianças e que constroem uma relação de confiança ajudam a minimizar os impactos negativos da pandemia e contribuem para que o aprendizado ocorra de forma significativa. Vygotsky (1998b, p. 94-95) afirma que “Quando se toma a doutrina das emoções no conjunto de seu desenvolvimento histórico, vê-se que, partindo de diferentes lados, este desenvolvimento histórico seguiu uma única direção” e destaca que “[...] a estreitíssima relação e dependência entre o desenvolvimento das emoções e o de outros aspectos da vida psíquica do homem”.

Vygotsky (1998b) lembra que as emoções, aprendidas coletivamente, influenciam diretamente como os sujeitos percebem e interagem com o mundo ao seu redor e, nesse sentido, desenvolver práticas pedagógicas que promovam o acolhimento emocional também fortalece os processos de aprendizagem, ou seja, ouvir as crianças, acolher suas angústias e promover um ambiente seguro emocionalmente são estratégias que impactam positivamente no desenvolvimento, tanto emocional quanto cognitivo.

O autor fundamenta a ideia de que, ao acolher as emoções das crianças, estamos simultaneamente promovendo o desenvolvimento de outras dimensões da psique, criando condições mais favoráveis para o aprendizado e a socialização. No entanto, é importante considerar, conforme a Psicologia Histórico-Cultural, que as emoções também são funções psíquicas superiores e, portanto, são aprendidas nas relações sociais. Nesse sentido, ao acolher as emoções que a criança está vivenciando, fruto das interações em seu meio, o CEINF tem a oportunidade de ensiná-la a redimensionar essas emoções, possibilitando que aprenda novas formas de sentir, interpretar e expressar o que vive. Esse processo não apenas contribui para o amadurecimento emocional, mas também promove o desenvolvimento de outras funções psíquicas, como atenção, memória, linguagem e pensamento, ampliando as possibilidades de aprendizagem e humanização da criança.

O brincar é um dos pilares do desenvolvimento infantil segundo a Psicologia Histórico-Cultural, pois, por meio das brincadeiras, as crianças não só reproduzem a realidade como também a transformam, aprendem e a compreendem. Após um período de interação limitada, a necessidade de resgatar o brincar coletivo se tornou essencial para a recuperação do desenvolvimento social e emocional das crianças. De acordo com Vigotski (2009, p. 16-17), “A criação não emerge do nada, mas requer um trabalho de construção histórica e participação da criança na cultura. A brincadeira infantil é, assim, um lugar por excelência de incorporação das práticas e exercício de papéis e posições sociais”, uma vez que, nas brincadeiras, as crianças frequentemente reproduzem o que observaram em seu entorno, é amplamente reconhecido que a imitação desempenha um papel significativo nesse contexto, pois muitas das brincadeiras infantis refletem e recriam as experiências que elas presenciaram e ouviram dos adultos (Vigotski, 2009).

Nesse sentido, o referido autor enfatiza que a imaginação e o desenvolvimento humano são processos historicamente construídos e dependem da participação ativa e coletiva da criança na cultura, e a brincadeira infantil não é apenas uma atividade lúdica, mas um momento privilegiado em que a criança internaliza práticas culturais, retrata papéis sociais e constrói significados.

A brincadeira permite que a criança vivencie, em um ambiente simbólico, situações e interações que refletem e ampliam sua compreensão do mundo. Porém, durante o período de pandemia muitas crianças tiveram suas interações sociais e oportunidades de brincar limitadas ou foram trocadas pelas mídias/telas/tecnologia, o que comprometeu o seu desenvolvimento psíquico. Nos CEINFs as brincadeiras, especialmente as de papéis sociais, deveriam ter se tornado essenciais para auxiliar a criança, a compreender o tempo vivido, se reinserir no convívio social, recuperar vínculos e elaborar e ressignificar experiências vividas durante o período de distanciamento.

Assim como Vygotsky (2009) fundamenta a importância de priorizar o brincar e as brincadeiras no contexto da Educação Infantil, especialmente no período de retorno presencial, elas são consideradas como práticas essenciais para o desenvolvimento humano e a integração das crianças à vida social e cultural. O autor reforça:

O desenvolvimento da criança encontra-se, assim, intrinsecamente relacionado à apropriação da cultura. Essa apropriação implica uma participação ativa da criança na cultura, tornando próprios dela mesma os modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar e se relacionar com os outros. “Eu me relaciono comigo mesmo como as pessoas se relacionam comigo [...]. Eu sou uma relação social comigo mesmo”. A diversidade e a complexidade dessas relações sociais internalizadas são constitutivas do *drama* experienciado pelos sujeitos (Vigotski, 2009, p. 8, grifo do autor).

O desenvolvimento humano é inseparável da apropriação cultural, um processo no qual a criança internaliza modos sociais de pensar, sentir e agir por meio de sua participação ativa na cultura. Essa internalização ocorre nas relações sociais, que não apenas moldam como a criança percebe e interage com o mundo, mas também como ela constrói sua própria identidade, numa dinâmica de reciprocidade: “Eu me relaciono comigo mesmo como as pessoas se relacionam comigo” (Vigotski, 2009, p. 8). No retorno pós-pandemia essas ideias reforçam a importância de práticas pedagógicas significativas na Educação Infantil, que priorizem a reconstrução das relações sociais e a reapropriação cultural.

No contexto pós-pandêmico, seria crucial que o ambiente escolar permitisse a socialização e a cooperação, facilitando o brincar em grupo e oferecendo oportunidades para que as crianças expressassem suas emoções e resolvessem os conflitos de maneira orientada. Essas práticas permitem que as crianças aprendam a negociar, partilhar e entender o ponto de vista dos colegas, fortalecendo, assim, as competências sociais e emocionais que foram impactadas pelo isolamento. Nas palavras de Leontiev (2004b, p. 290, grifos do autor):

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de *educação*.

E complementa:

O que determina diretamente o desenvolvimento do psiquismo da criança é a sua própria vida, o desenvolvimento dos processos reais desta vida, por outras palavras, o desenvolvimento desta atividade, tanto exterior como interior. E o desenvolvimento desta atividade depende por sua vez das condições em que ela vive. O mesmo é dizer que, no estudo do desenvolvimento do psiquismo da criança devemos partir da análise do desenvolvimento da sua atividade tal como se organiza nas condições concretas da sua vida (Leontiev, 2004b, p. 310).

O autor supracitado enfatiza que as aquisições culturais e históricas só se tornam parte da individualidade da criança por meio de interações sociais e atividades mediadas, realizadas no processo de educação, e o desenvolvimento humano ocorre por meio da apropriação dessas mediações e interações. Durante a pandemia, o distanciamento social limitou essas interações e reorganizou as atividades das crianças, afetando diretamente seu desenvolvimento psíquico, no retorno presencial, a reconstrução dessas condições concretas e a retomada de atividades

significativas, mediadas pela educação, são essenciais para restabelecer o desenvolvimento e promover a reapropriação cultural e social pelas crianças.

O ensino pós-pandemia evidenciou e intensificou um problema de séculos, ainda mais visível na desigualdade no sistema educacional, isto porque diversas crianças não dispunham de computadores/celulares para participarem das atividades remotas, assim, aquelas que possuíam acesso e recursos se sobressaíam em relação àquelas que não possuíam tais meios. Indiscutivelmente, uma variedade de procedimentos e instrumentos foram concebidos com as tecnologias e eles abriram novas perspectivas, porém também causaram muita angústia e dificuldades. Barbosa e Gobbato (2021, p. 1427) declaram que:

A preocupação com a infância, com as crianças brasileiras, especialmente as em situação de maior vulnerabilidade, indica que a escola de Educação Infantil é o espaço social que melhor cumpre a tarefa de acolhimento, socialização, ampliação da vida cultural, brincadeira, contato com a natureza, a ciência, as artes e as linguagens, possibilitando também acesso à alimentação, descanso, higiene e saúde. As fragilidades expostas com a situação da pandemia não estão restritas ao presente, uma vez que ela somente visibilizou e aprofundou as crises política, social e econômica, que irá continuar pelos próximos anos.

Os professores, como mediadores, desempenham um papel indispensável na promoção do desenvolvimento das crianças. Luria (1981, p. 131-132.) enfatiza que “O desenvolvimento das funções psíquicas superiores é um processo mediado, que ocorre por meio da internalização de ferramentas culturais e linguísticas. Essa internalização transforma as interações externas em processos psicológicos interno”. Essa mediação é ainda mais relevante em um contexto pós-pandêmico, no qual as crianças precisam de suporte adicional para superar as lacunas deixadas pelo ensino remoto. Por outro lado, o contexto também trouxe oportunidades para repensar as práticas pedagógicas, valorizando a criação de espaços que integrem acolhimento emocional, brincar e aprendizagem significativa.

Em meio a esse cenário, a aplicação da Psicologia Histórico-Cultural emerge como uma possibilidade promissora para iluminar o caminho rumo a uma recuperação educacional eficaz. Cabe salientar que as propostas pedagógicas no pós-pandemia das instituições de Educação Infantil devem ser repensadas e reavaliadas de maneira conjunta envolvendo todos os pares.

Nesse sentido, Mello (2017, p. 41) afirma que “[...] as crianças aprendem quando são sujeitos das situações vividas. Isto, na escola da infância – na creche – requer que organizemos o espaço, o tempo, as relações e as atividades de modo a promover esse agir das crianças, esta atividade”. Este momento pode representar uma oportunidade para ousarmos conceber um

sistema educacional que valorize a autonomia no desenvolvimento humano e promova a equidade como princípios pedagógicos fundamentais.

Embora os impactos negativos da pandemia na Educação Infantil sejam inegáveis, a abordagem proposta por Vygotsky e seus seguidores oferece um arcabouço teórico e prático que pode trazer esperança e revitalização para a educação das crianças em um mundo pós-pandemia. Nas palavras de Duarte (1996), nessa perspectiva, a criança é vista como um ser ativo, inserido em contextos sociais e culturais que moldam suas experiências e aprendizado.

O indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano. Nesse sentido, reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando do trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente (Duarte, 1996, p. 35).

A Educação Infantil, portanto, não pode ser dissociada do ambiente cultural mais amplo em que as crianças estão inseridas. Durante a pandemia, a Educação Infantil foi impactada de maneira profunda, com interrupções no aprendizado presencial e a necessidade de adaptação às plataformas de ensino online.

Magalhães, Lazaretti e Pasqualini (2021, p. 114) exemplificam que “É necessário reconhecer que a pandemia não trouxe nada novo, mas intensificou tendências já presentes na sociedade e na educação escolar”. E no retorno pós-pandemia foi possível observar todos os prejuízos na aprendizagem e desenvolvimento expostos pelo distanciamento social provocado pela pandemia, além da continuidade de práticas descontextualizadas nas atividades, centradas em atividades impressas de letras e numerais em excesso, datas comemorativas, que ainda são predominantes no retorno presencial das aulas, como caracterizam Magalhães, Mello e Carbonieri (2022, p. 160): “Em outras palavras, engana-se quem aposta no apressamento da apresentação da técnica de escrita anunciando uma preparação para o ensino fundamental”.

No entanto, a abordagem histórico-cultural pode fornecer diretrizes valiosas para superar esses desafios, embora os desafios enfrentados pela Educação Infantil após a pandemia sejam significativos, a aplicação da Psicologia Histórico-Cultural oferece uma perspectiva otimista e fundamentada para trilhar o caminho rumo à recuperação e ao desenvolvimento. É possível vislumbrar uma Educação Infantil renovada e enriquecedora, em que é possível ter esperança de que as crianças tenham as oportunidades de aprendizagens e conhecimentos, portanto, desde que sejamos capazes de aproveitar as ricas possibilidades oferecidas pela Psicologia Histórico-Cultural para guiar o percurso educacional pós-pandemia.

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, Magalhães, Lazaretti e Pasqualini (2021, p. 110) trazem apontamentos importantes de como a teoria pode auxiliar no desenvolvimento das crianças nesse período de retorno presencial:

A perspectiva histórico-cultural explica que a aprendizagem pressupõe a criança em atividade, atividade esta que vise à apropriação de conhecimentos objetivados no mundo da cultura de modo a promover mudanças qualitativas nas capacidades psíquicas. Ao interagir com estes conhecimentos – objeto de sua atividade – mobilizam-se na criança motivos de aprendizagem, o que reveste de sentido pessoal o conteúdo e a ação proposta (Magalhães; Lazaretti; Pasqualini, 2021, p. 110).

E complementam:

Para encantar as crianças com o mundo da cultura, é preciso que o professor, por meio de sua atividade de ensino, mobilize ações e operações de modo a colocar a criança em atividade de aprendizagem, produzindo novos carecimentos, partejando motivos – por exemplo, de ouvir e contar histórias, músicas e tantas outras experiências históricas da humanidade que se tornarão experiências da criança, mediada pela atividade pedagógica (Magalhães; Lazaretti; Pasqualini, 2021, p. 113).

Nesse sentido, os professores têm um papel crucial em identificar e estimular o potencial das crianças, fornecendo orientação personalizada para promover o progresso do desenvolvimento das crianças. A Educação Infantil pode se beneficiar ao integrar elementos da cultura local e global de maneira significativa no currículo, tornando o aprendizado mais contextualizado e relevante para as crianças, ao explorar a história, a arte, as tradições e as questões contemporâneas, as crianças podem desenvolver uma compreensão mais profunda do mundo ao seu redor, contribuindo para sua formação como cidadãos críticos e compassivos. Como descrito por Vygotski (1993, p. 242) “[...] o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração será capaz de fazê-lo por si mesma amanhã”. Assim, o aprendizado e o desenvolvimento são processos interdependentes e que o papel do professor é fundamental para promover o progresso da criança, especialmente em um cenário pós-pandêmico.

O retorno às aulas presenciais no contexto da pós-pandemia apresentou desafios significativos para a Educação Infantil, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas que integrassem acolhimento, socialização e mediações culturais para promover o desenvolvimento integral das crianças. Para tanto, a Psicologia Histórico-Cultural fornece suporte para compreender que as interações sociais e a mediação são fundamentais no desenvolvimento humano e, assim, viabilizar práticas pedagógicas que auxiliem na ressignificação das experiências vividas durante o período de distanciamento e promovam conhecimento.

A brincadeira, como prática essencial para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo deveria ter sido priorizada como um espaço privilegiado de reconstrução das relações sociais e da apropriação cultural. Conforme apontado por Vigotski (2009), a internalização de práticas culturais e a participação ativa da criança no contexto social são fundamentais para que ela possa reconstruir significados e progredir em seu desenvolvimento.

Além disso, as práticas pedagógicas deveriam considerar o impacto emocional do período de distanciamento social, criando espaços acolhedores que priorizassem o fortalecimento de vínculos e promovessem o desenvolvimento das crianças. Professores, como mediadores do processo educativo, desempenham um papel essencial ao organizar atividades que integrem o brincar, o diálogo e a cooperação como instrumentos para superar os desafios gerados pela pandemia. As práticas pedagógicas implementadas nos CEINFs demonstram que, embora os desafios do pós-pandemia sejam significativos, é possível superá-los por meio de estratégias educativas que integram acolhimento, brincar e mediação cultural.

Embora o cenário educacional tenha sido marcado por desigualdades e limitações, a Psicologia Histórico-Cultural oferece uma perspectiva otimista para a recuperação do aprendizado e do desenvolvimento das crianças. Ao valorizar o papel das relações sociais e culturais, a Educação Infantil é uma etapa essencial para o desenvolvimento humano, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de interagir criticamente com o mundo e construir um futuro mais inclusivo e equitativo.

A partir das reflexões apresentadas, a análise permite concluir que o papel do professor como mediador é essencial para superar as lacunas deixadas pela pandemia, criando espaços de aprendizado que valorizem a diversidade, a criatividade e a participação ativa das crianças. Assim, o retorno presencial às aulas representa não apenas um desafio, mas uma oportunidade de repensar e renovar a Educação Infantil em direção a uma prática pedagógica mais humanizadora.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finaliza-se esta dissertação destacando que a investigação sobre o tema requer continuidade, não apenas por sua relevância teórico-prática, mas também pelas transformações sociais, educacionais e subjetivas ainda em curso. Considerando o lapso temporal entre a realização das entrevistas, as análises e o fechamento deste trabalho, atravessado por diversas situações concretas da vida pessoal, acadêmica e institucional, é importante reconhecer que as marcas da pandemia continuam presentes nos contextos escolares, influenciando o cotidiano dos CEINFs, o trabalho docente e, sobretudo, o desenvolvimento infantil.

A continuidade da pesquisa torna-se ainda mais relevante uma vez que os impactos da pandemia sobre as funções psíquicas das crianças persistem, especialmente no que se refere à apropriação da cultura, tanto em conteúdo quanto em forma, que foi comprometida durante o distanciamento. Como consequência, há repercussões evidentes nas aprendizagens dos conteúdos escolarizados, nas interações sociais e nas possibilidades de desenvolvimento pleno das crianças que viveram o período aqui retratado.

Dessa forma, estudos que aprofundem essas questões podem contribuir significativamente para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a construção de uma Educação Infantil humanizadora.

A análise evidencia a importância da Psicologia Histórico-Cultural como base teórica essencial para compreender o desenvolvimento infantil em sua totalidade, ressaltando o papel da mediação social e cultural na formação de sujeitos plenos e críticos. Conforme observado nas entrevistas analisadas, nos CEINFs a mediação docente desempenhou um papel fundamental na reconstrução de vínculos e na promoção do aprendizado significativo.

É importante reconhecer as limitações inerentes a esta dissertação. O estudo foi conduzido em um número restrito de CEINFs no município de Paranaíba/MS, o que, embora proporcione uma análise aprofundada do contexto local, não permite a generalização irrestrita dos resultados para outras realidades. Além disso, a produção de dados, realizada em um período de transição pós-pandemia, pode ter influenciado as respostas dos participantes, tendo em vista as pressões e adaptações vivenciadas. A amostra de professores e coordenadores, embora intencional, não abrangeu a totalidade dos profissionais da rede, o que sugere a necessidade de estudos futuros com maior abrangência e diversidade de participantes.

Os capítulos interligados por uma análise que buscou compreender determinada realidade na Educação Infantil, a partir das percepções dos profissionais desta etapa da educação, apontam para a relevância de uma educação humanizadora que compreenda os

sujeitos em sua totalidade social, emocional e cognitiva, especialmente em momentos de ruptura, como a pandemia da covid-19. Os achados reiteram que o retorno às aulas presenciais não deveria se limitar à readequação estrutural, mas deveria ser visto como uma oportunidade para a ressignificação das práticas pedagógicas. As interações sociais, mediadas culturalmente, são pilares essenciais para a reconstrução das dinâmicas educacionais, conforme apontado por Vigotski (1998). Assim, a prática docente deve ir além da transmissão de conteúdos, promovendo experiências significativas que integrem o brincar, o diálogo e a cooperação.

O capítulo 2 analisou as práticas pedagógicas na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, enfatizando a importância da mediação social para o desenvolvimento infantil. Foi ressaltado que as atividades educativas devem transcender a repetição de conteúdos ou exercícios mecânicos, focando na interação significativa e na construção de experiências que promovam o aprendizado dialético e humanizador. Ficou destacado, ainda, que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como atenção voluntária, memória lógica, pensamento abstrato e autorregulação, não ocorre de forma espontânea ou biologicamente determinada, mas exige condições concretas de ensino, mediação intencional e apropriação cultural. A relação entre teoria e prática foi amplamente debatida, evidenciando que o professor precisa de suporte teórico e metodológico para desenvolver práticas que sejam efetivamente transformadoras.

O capítulo 3 discutiu os impactos da pandemia na Educação Infantil, ressaltando como o fechamento das escolas afetou o desenvolvimento infantil e expôs a desigualdade social e educacional. A transição abrupta para o ensino remoto revelou a precariedade estrutural, tanto do sistema educacional quanto das famílias atendidas pelos CEINFs, a análise evidenciou que a ausência do contato físico e das interações sociais mediadas pelo professor comprometeram aspectos cruciais do desenvolvimento infantil, o que significa impactar o desenvolvimento de todas as funções psíquicas, como a socialização, a autonomia e a capacidade de resolução de problemas. Para ilustrar, um professor relatou que, após meses de isolamento, muitas crianças demonstraram dificuldades em brincar juntas, necessitando de intervenções constantes para aprender a compartilhar brinquedos.

Além disso, o capítulo 3 trouxe à tona o papel contraditório das tecnologias digitais que, embora tenham viabilizado a continuidade, em certa medida, ainda que de forma precária, das atividades escolares, também agravaram as disparidades no acesso à educação. O trabalho remoto evidenciou a necessidade de capacitação tecnológica dos professores e o suporte pedagógico mais efetivo, algo que esteve ausente ou insuficiente durante grande parte da pandemia.

As entrevistas realizadas com professores e coordenadoras destacaram a dicotomia entre o planejamento pedagógico idealizado e a execução prática, especialmente em contextos de vulnerabilidade. Muitas vezes, o distanciamento entre esses dois polos foi atribuído à falta de infraestrutura, materiais pedagógicos e formação continuada dos professores.

O capítulo 4 trouxe os resultados das entrevistas e análises documentais realizadas em dois CEINFs do município de Paranaíba/MS. O estudo revelou uma série de contradições nas práticas pedagógicas e nas condições de trabalho dos professores, agravadas pela pandemia. Embora as normativas locais e nacionais tenham oferecido diretrizes para o enfrentamento da crise, faltaram articulação e apoio concreto para sua implementação, as práticas pedagógicas desenvolvidas, muitas vezes, não atenderam plenamente aos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, permanecendo fragmentadas e desarticuladas das necessidades reais das crianças e suas famílias.

As categorias de análise, como socialização, indisciplina e saúde mental, foram fundamentais para compreender os impactos da pandemia no ambiente escolar. Os professores enfrentaram desafios relacionados à sobrecarga de trabalho, à falta de recursos tecnológicos e ao aumento das demandas emocionais e comportamentais das crianças no retorno às aulas presenciais. Soma-se a isso a ausência de um conhecimento teórico mais consistente, que pudesse subsidiar uma prática pedagógica intencional e crítica frente à complexidade da realidade vivida naquele momento.

No último capítulo, a dissertação enfatizou a importância de superar as problemáticas pedagógicas evidenciadas pela pandemia, integrando práticas educativas que promovam o desenvolvimento integral e humanizado das crianças. Buscou-se evidenciar que as práticas pedagógicas precisam ser planejadas e executadas em consonância com a Psicologia Histórico-Cultural, considerando as necessidades reais das crianças e o contexto social em que estão inseridas.

Os CEINFs, como espaços de mediação cultural e social, devem ser fortalecidos para cumprir, de forma intencional, seu papel no processo de aprendizagem das crianças. Isso requer um compromisso coletivo entre gestores, professores e famílias para garantir que as aprendizagens promovidas nesses espaços sejam múltiplas, inclusivas, desenvolventes e potencialmente transformadoras, possibilitando que todas as crianças se apropriem ativamente da cultura em suas diversas dimensões.

Esta dissertação contribuiu significativamente para o debate sobre a Educação Infantil no contexto pós-pandemia, propondo reflexões teóricas e práticas para a melhoria das condições

educacionais nos CEINFs de Paranaíba/MS. Os resultados apresentados destacam a necessidade urgente de políticas públicas mais robustas, que garantam não apenas a infraestrutura adequada, mas também a formação continuada dos professores e o apoio às famílias.

A pesquisa reafirmou a importância de um planejamento pedagógico fundamentado em teorias críticas e humanizadoras, como a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. Nesse sentido, é imprescindível que os professores sejam capacitados para integrar essas perspectivas em suas práticas diárias, superando os modelos fragmentados e mecanicistas que ainda predominam em muitos contextos educacionais.

Por fim, este trabalho busca inspirar gestores, professores e pesquisadores a refletirem sobre os desafios e as possibilidades da Educação Infantil, especialmente em períodos de crise. Mais do que nunca, é necessário investir em práticas pedagógicas que promovam a humanização, a inclusão e o desenvolvimento integral das crianças, reconhecendo-as como sujeitos ativos e plenos em suas potencialidades.

A necessidade de dar continuidade às investigações sobre este tema torna-se clara, assim como a importância de integrar as contribuições de outras pesquisas para, em um esforço coletivo, construir condições objetivas e subjetivas que favoreçam a transformação da realidade de forma conjunta. Este trabalho busca incentivar o leitor a aprofundar-se nas leituras e reflexões sobre a temática, indo além do que foi apresentado, pois esta dissertação representa apenas uma etapa em um processo contínuo, que possui um início, um desenvolvimento, mas que exige, inevitavelmente, ser ampliado e perpetuado.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Clarissa Martins de; ARAÚJO, Everson Melquíades; SILVA, Rejane Dias da. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, jan. 2015.
- ARAÚJO, Jordanna Sopranzetti; SILVA, Fernanda Duarte Araújo. "Um ano que jamais imaginei viver": olhares sobre a organização do trabalho pedagógico com bebês e crianças de até três anos em um contexto de pandemia. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 21, n. 2, p. 195-218, 2022. DOI: 10.14393/REP-2022-63559. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/63559>. Acesso em: 09 set. 2025.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina. Tópicos para (re)pensar os rumos para a educação infantil (pós)pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 1422-1448, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/81274/47579>. Acesso em: 13 jul. 2023.
- BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral. **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.
- BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia científica: um guia para a iniciação científica**. 2. ed. São Paulo: Makron, 2000.
- BEATÓN, Guillermo Arias. El papel de los “otros” y sus características en el proceso de potenciación del desarrollo humano. **Horizontes Educativos**, n. 8, p. 81-87, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917166011>. Acesso em: 09 set. 2025.
- BEATÓN, Guillermo Arias. **Inteligência e educação**. São Paulo: Terceira Margem, 2006.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017a.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 11, de 7 de julho de 2020**. Dispõe sobre a reorganização do calendário escolar e a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante a pandemia da COVID-19. Brasília, DF: MEC/ CNE, 2020a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=149175-pcp011-20&category\\_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=149175-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 01 mar. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/13935.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/13935.htm). Acesso em: 23 jul. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 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. Brasília, DF: MEC/ CNE, 2020b. 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](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: 09 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 06 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Coronavírus**. Brasília, DF: MS, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 20 abr.2021.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017b. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em: 20 abr. 2021.

CHADE, Jamil. OMS espera que fim da pandemia ocorra em 2023, mas vírus não desaparecerá. **UOL**, 14 dez. 2022. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2022/12/14/oms-espera-que-fim-da-pandemia-ocorra-em-2023-mas-virus-nao-desaparecera.htm>. Acesso em: 10 mar. 2023.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CORONAVÍRUS: Brasil confirma primeiro caso da doença. **UNA-SUS**, Brasília, 27 fev. 2020. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/coronavirus-brasil-confirma-primeiro-caso-da-doenca>. Acesso em: 10 mar. 2023.

COSTA, Ângela Cristina Tanaka. **A brincadeira de papéis sociais na educação infantil: um estudo de caso**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 79-115, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200004>. Acesso em: 27 fev. 2023.

DUARTE, Newton. A Escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 17-50, 1996. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1678-51771996000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771996000100002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 04 ago. 2023.

DUARTE, Newton. **Crítica à aprendizagem bancária: fundamentos para uma pedagogia histórico-crítica**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013a.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2003.

DUARTE, Newton. Vigotski e a Pedagogia Histórico-Crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 19-29, 2013b. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2150>. Acesso em: 05 mar. 2023.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA LIDUVINA MOTTA CAMARGO. **Projeto Político-Pedagógico**. Paranaíba: Escola Municipal Professora Liduvina Motta Camargo, 2024.

FOLQUE, Maria Assunção. O lugar da criança na educação infantil numa perspectiva histórico-cultural. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017. p. 51-63.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 69-90.

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL; UNICEF BRASIL; ITAÚ SOCIAL. **Desigualdades e impactos da COVID-19 na atenção à primeira infância**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, UNICEF Brasil, Itaú Social, set. 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/20221/file/desigualdades-e-impactos-da-covid-19-na-atencao-a-primeira-infancia.pdf>. Acesso em: 09 set. 2025.

GASPARIN, João Luiz. **Avaliação da aprendizagem: contribuições do método dialético**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. 2. ed. Campinas: Alínes, 2001.

HISTÓRICO da pandemia de COVID-19. **Organização Pan-Americana de Saúde**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 10 mar. 2023.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 40-59, 2004.

KRAVTSOV, Guennadi Grigorievitch; KRATSOVA, Elena Evguenievna. A inter-relação instrução e desenvolvimento: Problemas e perspectivas. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento: Escritos de L. S. Vigotski**. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021. p. 23-43.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 345-376, jan./abr. 2015.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Atividade, consciência e personalidade**. Tradução de E. V. Alves. São Paulo: Centauro, 2004a.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004b.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-83.

LIBÂNIO, José Carlos; SILVA, Eliane. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 816-840, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13783>. Acesso em: 01 abr. 2024.

LOSEKANN, Luana Giuliani. **Ser professor de educação infantil no município de Agudo/RS em tempos de pandemia**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/25924?show=full>. Acesso em: 09 set. 2025.

LURIA, Alexander Romanovich. A Psicologia Experimental e o Desenvolvimento Infantil. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 85-102.

LURIA, Aleksander Romanovich. **Fundamentos de neuropsicologia**. Tradução de Juarez Aranha Ricardo. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1981.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, Alexander Romanovich. Vygotsky. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich; LURIA, Alexander Romanovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 21-38.

MAGALHÃES, Cassiana; LAZARETTI, Lucineia Maria; PASQUALINI, Juliana Campregher. Distanciamento das Conquistas Históricas da Educação Infantil: reflexões sobre a atividade pedagógica em tempos de confinamento. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 34, p. 107-116, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4325>. Acesso em: 08 ago. 2023.

MAGALHÃES, Cassiana; MELLO, Suely Amaral; CARBONIERI, Juliana. **Em tempos de pandemia**: Ivo voltou a ver a uva. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 21 n. 53, p. 155-176, 2022. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2900>. Acesso em: 08 ago. 2023.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. **Anais [...]**. Bauru: USC, 2004. p. 1-6. CD-ROOM. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini\\_2004\\_entrevista\\_semi-estruturada.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf). Acesso em: 04 mar. 2022.

MARAFIGA, Juliane Ilha. **Práticas pedagógicas na Educação Infantil**: atravessamentos e travessias em tempos de pandemia de Covid-19. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

MARCOLINO, Suzana. A brincadeira de papéis na Escola da Infância. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 153-164.

MARCOLINO, Suzana. **A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais**. 2013. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio; GESSOLI, Juliana Bergantin. Impactos do isolamento social nas crianças em idade escolar. **Horizontes**, Itatiba, v. 40, n. 1, p. 1-23, 2022. DOI: 10.24933/horizontes.v40i1.1422. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1422>. Acesso em: 10 set. 2025.

MARTINS, Lígia Márcia. A Internalização de Signos como Intermediação entre a Psicologia Histórico Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. *In*: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER Stela; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria histórico-cultural**: questões fundamentais para a educação escolar. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 103-121.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *In*: DUARTE, Newton (org.). **Pesquisa em educação**: concepções e perspectivas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. p. 69-89.

MARTINS, Lígia Márcia. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. 249 f. Tese (Livre-docência em Psicologia) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para formação dos professores. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-32.

MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. A Concepção de Cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Psicologia Política**, Florianópolis, v. 11, n. 22, p. 345-358, jul./dez. 2011.

MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 16-27, 1999. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1990/28-artigos-mello.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2021.

MELLO, Suely Amaral. Bebês e crianças pequeninhas como sujeitos: participação e escuta. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 41-50.

MELLO, Suely Amaral. Cultura, mediação e atividade. *In*: MENDONÇA, Suely Guadalupe de Lima; SILVA, Vandei Pinto da; MILLER, Stela (org.). **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara: Junqueira & Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2009. p. 365-376.

MELLO, Suely Amaral. O processo de desenvolvimento infantil e a formação do professor de educação infantil. *In*: MACHADO, Maria Malta. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 85-98.

MELO, Carla. Como o aumento da violência nas escolas afeta o professor? **Revista Nova Escola**. 29 set. 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21354/como-o-aumento-da-violencia-nas-escolas-afeta-o-professor>. Acesso em: 03 abr. 2024.

MIEIB. **Carta Aberta**: Em defesa da Educação Infantil como direito das crianças, mesmo em tempos de pandemia. 2020. Disponível em: <http://mieib.org.br/wp-content/uploads/2020/05/CARTA-ABERTA-MIEIB-PANDEMIA-DEFESA-DA-EDUCAÇÃO-INFANTIL.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2025.

NAKAMURA, Sueli Rosa *et al.* Formação e atuação de professores da educação infantil em tempos de pandemia: uma análise crítico-dialética. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 953-966, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17iesp.1.16328. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16328>. Acesso em: 05 set. 2025.

NASCIMENTO, Neuvani Ana do; PEIXOTO, Joana. Mídias digitais e desenvolvimento infantil: para além de rótulos e explicações. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, n. 40, p. 119-138, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/872/716>. Acesso em: 16 ago. 2023.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

OLIVEIRA, Veronilde Lima de *et al.* Desafios encontrados pelos docentes no ambiente escolar que implicam na (des)valorização profissional. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2018, Recife. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize, 2018. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO\\_EV117\\_MD1\\_SA1\\_ID\\_4742\\_26082018195508.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA1_ID_4742_26082018195508.pdf). Acesso em: 18 ago. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **OMS declara fim da emergência de saúde pública internacional causada pela COVID-19**. 2023. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-de-saude-publica-internacional-causada-pela>. Acesso em: 01 mar. 2025.

ORGANIZAÇÃO Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus. **UNA-SUS**, Brasília, 11 mar. 2020. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em: 10 mar. 2023.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

PANDEMIA. *In*: MICHAELIS, Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/pandemia/>. Acesso em: 09 mar. 2023.

PARANAÍBA. Decreto nº 603, de 18 de março de 2020. Acrescenta o art. 2º-A ao Decreto nº 602, de 17 de março de 2020, que “Dispõe sobre as medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito da Administração Pública do Município de Paranaíba, Estado de Mato Grosso do Sul, para a prevenção do contágio da doença COVID-19 e enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (SARS-CoV-2)”. **Diário Oficial da Associação dos Municípios de Mato Grosso do Sul – ASSOMASUL**: Paranaíba, MS, ed. 2565, 19 mar. 2020a.

PARANAÍBA. Decreto nº 785, de 27 de janeiro de 2021. Consolida e atualiza os atos normativos editados pelo Poder Executivo Municipal que dispõe sobre as medidas temporárias a serem adotadas no âmbito da Administração Pública e do Município de Paranaíba, Estado de Mato Grosso do Sul, para a prevenção do contágio da doença COVID-19 e enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (SARS-CoV-2). Secretaria Municipal de Administração de Paranaíba-MS. **Diário Oficial da Associação dos Municípios de Mato Grosso do Sul – ASSOMASUL**: Paranaíba, MS, ed. 2777, 01 fev. 2021a.

PARANAÍBA. Decreto nº 873, de 23 de setembro de 2021. Dispõe sobre o retorno das aulas presenciais nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. Secretaria Municipal de Administração de Paranaíba-MS. **Diário Oficial da Associação dos Municípios de Mato Grosso do Sul – ASSOMASUL**: Paranaíba, MS, ed. 2939, 27 set. 2021b.

PARANAÍBA. Deliberação CME/PARANAÍBA/MS nº 71, de 09 de agosto de 2022. Dispõe sobre a organização, o credenciamento e a autorização de funcionamento da educação infantil, nas instituições de ensino do sistema municipal de ensino de Paranaíba/MS, e dá outras providências. **Diário Oficial da Associação dos Municípios de Mato Grosso do Sul – ASSOMASUL**: Paranaíba, MS, ed. 3162, p. 1-21, 24 ago. 2022a.

PARANAÍBA. **Parecer Orientativo nº 044/2020**. Parecer Orientativo para o Sistema Municipal de Ensino de Paranaíba – MS, relativo ao período de suspensão das aulas presenciais nas instituições de ensino, em razão da Pandemia da COVID-19. Conselheiras Relatoras: Lidiane Malheiros Mariano de Oliveira, Camila Garcia Silva, Cristhiane Aparecida Alvarenga Bariviera e Daniele Ramos de Oliveira. Câmara Conjunta. Conselho Municipal de Educação de Paranaíba. 30 jun. 2020b.

PARANAÍBA. Resolução nº 008/2020/SEMED/PBA/MS, 02 de junho de 2020. Dispõe sobre a regulamentação e o desenvolvimento das atividades escolares não presenciais nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Paranaíba-MS, em caráter de excepcionalidade e temporalidade, para prevenção do contágio da doença COVID 19 e enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do coronavírus e dá outras providências. Secretaria Municipal de Educação. **Diário Oficial da Associação dos Municípios de Mato Grosso do Sul – ASSOMASUL**: Paranaíba, MS, ed. 2616, p. 1-35, 05 jun. 2020c.

PARANAÍBA. Resolução nº 014/2022/SEMED/Paranaíba-MS, de 27 de abril de 2022. Dispõe sobre implantação da “Rede de Apoio Educacional: Avaliação e Intervenção – RAE. Secretaria Municipal de Educação. **Diário Oficial da Associação dos Municípios de Mato Grosso do Sul – ASSOMASUL**: Paranaíba, MS, ed. 3079, 27 abr. 2022b.

PARANAÍBA. Secretaria Municipal de Educação de Paranaíba. **Protocolo de medidas a serem adotadas pela rede municipal de ensino de Paranaíba/MS para o retorno das aulas presenciais**. Paranaíba, MS: SMEP, out. 2020d.

PARANAÍBA. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Escolar Interno Padrão das Instituições de Ensino Urbanas da Rede Municipal de Ensino de Paranaíba-MS**. Paranaíba: Prefeitura Municipal de Paranaíba, 2024.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/RWgYJCJ8KJvkYfjzvDbcF3PF/?lang=pt#>. Acesso em: 10 mar. 2023.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O nome da coisa – a palavra não é pandemia. **Adunesp; Andes-SN**, São Paulo 30 mar. 2021. Disponível em: <https://adunesp.org.br/noticias/o-nome-da-coisa-a-palavra-nao-e-pandemia>. Acesso em: 28 jul. 2023.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Objetivos do Ensino na Educação Infantil à Luz da Perspectiva Histórico-Crítica e Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 200-209, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/download/12776/9515>. Acesso em: 06 mar. 2023.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Princípios para a organização do ensino na Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular–particular–universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **Narrativas (auto)biográficas e orientação educacional**: caminhos de formação e pesquisa. Natal: EDUFRN, 2010.

PIROLA, Sandra Mara Fulco. **As marcas da indisciplina na escola**: caminhos e descaminhos das práticas pedagógicas. 2009. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

REGO, Teresa Cristina. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 83-101.

SAITO, Heloisa Toshie Irie *et al.* Educação infantil e desenvolvimento humano no contexto da pandemia: reflexões a partir da teoria histórico-cultural. **Cadernos Cajuína**, São Paulo, v. 6, n. 4, p. 194-217, 2021. DOI: 10.52641/cadcaj.v6i4.533. Disponível em: <https://old.cadernoscajuina.pro.br/index.php/cadcajuina/article/view/533>. Acesso em: 09 set. 2025.

SALES, Ana Luiza Honorato de. “**Eu sou mãe, não sou professora**”: mediação familiar no ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/52856/52856.PDF>. DOI: 10.17771/PUCRio.acad.52856. Acesso em: 09 set. 2025.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Claci Clair Röpke; PORTO, Marcelo Duarte; MEDEIROS, Wilton de Araújo. A teoria Vygotskyana e a utilização das novas tecnologias no ensino aprendizagem: uma reflexão sobre o uso do celular. **Revista De Magistro de Filosofia**, Anápolis, ano 10, n. 21, p. 84-98, jan./jun. 2017.

SILVA, Daniele André da. Dificuldades de ser docente: desafios a serem superados. *In*: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UEPB, 5., ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA / UEPB, 4., 2017, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize, 2017. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2015/TRABALHO\\_EV043\\_MD1\\_SA14\\_ID525\\_31072015174315.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2015/TRABALHO_EV043_MD1_SA14_ID525_31072015174315.pdf). Acesso em: 03 abr. 2024.

SILVA, Ellery Henrique Barros da *et al.* O fenômeno da indisciplina no contexto escolar: o que dizem os professores atuantes no ensino fundamental? **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 43, n. 84, p. 86-98, jan./abr. 2021.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa *et al.* Educação Infantil e pandemia: desafios e perspectivas. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão; TEIXEIRA, Maria Lídia (org.). **Educação Infantil e Pandemia**: olhares para a primeira infância e formação de professores. Campinas: Alínea, 2020. p. 69-88.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; ROSA, Sandra Valéria Limonta; TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves. **Formação, profissionalização docente e trabalho educativo**. Rio de Janeiro: MC&G Editorial; Goiânia: UFG, 2020.

TEIXEIRA, Sônia Regina; BARCA, Ana Paula de Araújo. Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. *In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores.* Curitiba: CRV, 2017. p. 29-40.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Camila Penha Duré. **Saúde mental de professores de educação infantil frente à pandemia Covid-19: um estudo em uma escola municipal de Campo Grande/MS.** 2021. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2021. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1039188-camila-da-penha-dure.pdf39188-camila-da-penha-dure.pdf>. Acesso em: 09 set. 2025

VIGOTSKI, Lev Semenovich. As emoções e seu desenvolvimento na infância. *In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. O desenvolvimento psicológico na infância.* Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 79-106.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. QUARTA AULA: A questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 27, n. 4, p. 681-701, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância: ensaios psicológicos.** Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. (Livro para professores).

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño.** Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas II.** Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *In: VYGOTSKY, Lev Semenovich. Obras Escogidas, Tomo III.* Moscou: Editorial Pedagógica, 1931. p. 1-261.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

## ANEXO A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PARANAÍBA/MS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



### AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, **Simone Almeida da Silva**, Secretária Municipal de Educação, declaro para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora **Camila Garcia Silva**, dando-lhe consentimento para realizar a pesquisa nos Centros de Educação Infantil neste município, intitulado “**Educação Infantil, Práticas Pedagógicas no Contexto Pós-Pandemia nos Centros de Educação Infantil do Município de Paranaíba/MS**”, que está sob a coordenação/orientação da Profa. Dra. Maria Silvia Rosa Santana cujo objetivo é pesquisar como as práticas pedagógicas estão sendo abordadas nos Centros de Educação Infantil no pós-pandemia de Coronavírus (COVID-19) no município de Paranaíba/MS, a fim de analisar em que medida os objetivos e as atividades planejadas se configuram como práticas desenvolventes no sentido atribuído pela Psicologia Histórico-Cultural.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Paranaíba/MS, em 12 de Novembro de 2021.

Nome/assinatura e carimbo do responsável

*Simone Almeida da Silva*  
Secretária Municipal de Educação

## ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa **EDUCAÇÃO INFANTIL, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE PARANAÍBA/MS**, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Camila Garcia Silva, residente e domiciliada na Rua Madre Tereza Spinelli, 88, Universitário 2, CEP: 79500-000, Paranaíba/MS, telefone para contato (67) 98147-0154 (inclusive ligações a cobrar), e-mail: camila.pba@hotmail.com. E está sob a orientação de: Maria Sílvia Rosa Santana, Telefone: (67) 98132-8005, e-mail: mariasilvia@uems.br

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- **Descrição da pesquisa:** A presente pesquisa objetiva pesquisar como as práticas pedagógicas da educação infantil estão sendo abordada no Centro de Educação Infantil (CEINF) pós-pandemia do Coronavírus no município de Paranaíba/MS. Para isso, serão analisadas as práticas pedagógicas propostas pelo CEINF e o posicionamento e atuação com relação a essas práticas pedagógicas, a serem desenvolvidas com a turma de Jardim II desta instituição. Os dados para o estudo serão coletados por meio de entrevistas. Assim, os professores e coordenadores participantes irão relatar como as práticas pedagógicas estão sendo abordadas no Centro de Educação Infantil no período pós-pandemia de Coronavírus (COVID-19) no município de Paranaíba/MS, a fim de analisar em que medida os objetivos e as atividades planejadas se configuram como práticas desenvolvendo no sentido atribuído pela Psicologia Histórico-Cultural.
- **RISCOS diretos para o voluntário:** Os instrumentos utilizados para entrevista e avaliação serão aplicados pelo Pesquisador Responsável e, cabe ressaltar que, tanto os instrumentos de coleta de dados, quanto o contato interpessoal, oferecem riscos mínimos aos participantes, embora exista a possibilidade de constrangimento ou emoções ao participante.
- **BENEFÍCIOS diretos e indiretos para os voluntários:** Os professores e coordenadores participantes poderão obter os resultados desta pesquisa, investigação, poderão ter a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos sobre essa temática e verificar a importância dos Centros de Educação Infantil e as práticas pedagógicas articuladas com a Psicologia Histórico-Cultural para o desenvolvimento e formação humanizada dos sujeitos, e acima de tudo poderão ajudar a refletir e a fazer valer o direito das crianças de terem acesso a uma educação de qualidade.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa, as entrevistas, ficarão armazenados sob a responsabilidade do Camila Garcia Silva, residente e domiciliada na Rua Madre Tereza Spinelli, 88, Universitário 2, CEP: 79500-000, Paranaíba/MS, telefone para contato (67) 98147-0154 (inclusive ligações a cobrar), e-mail: camila.pba@hotmail.com, pelo período mínimo 5 anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantido o direito de retirar a permissão para participar do estudo a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou prejuízo.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – telefone (067) 3902-2699, e-mail: cesh@uems.br, endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, Km 12 s/nº, Jardim Aeroporto, Dourados – MS. Desde já agradecemos a sua colaboração.

---

**Assinatura do Pesquisador**

#### **CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)**

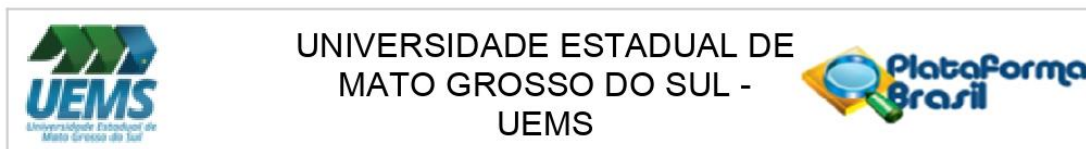
Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado pela pessoa por mim designada, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo **EDUCAÇÃO INFANTIL, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE PARANAÍBA/MS**, como voluntário(a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo(a) pesquisador(a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Paranaíba/MS, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_\_.

---

**Assinatura do participante/responsável legal**

## ANEXO C - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA, PLATAFORMA BRASIL



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** EDUCAÇÃO INFANTIL: práticas pedagógicas no contexto pós-pandemia nos Centros de Educação Infantil do município de Paranaíba/MS

**Pesquisador:** CAMILA GARCIA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 53389221.0.0000.8030

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.153.366

#### **Apresentação do Projeto:**

O projeto intitulado EDUCAÇÃO INFANTIL: práticas pedagógicas no contexto pós-pandemia nos Centros de Educação Infantil do município de Paranaíba/MS, está sob a responsabilidade da pesquisadora Camila Garcia Silva, do programa de pós-graduação em educação (PGEDU-UEMS).

#### **Objetivo da Pesquisa:**

O projeto tem por objetivo pesquisar como as práticas pedagógicas estão sendo abordadas em dois Centros de Educação Infantil no período pós-pandemia de Coronavírus (COVID-19) no município de Paranaíba/MS, a fim de analisar em que medida os objetivos e as atividades planejadas se configuram como práticas desenvolvimentes no sentido atribuído pela Psicologia Histórico-Cultural.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Adequado e satisfeitas as pendências.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

satisfeitas as pendências.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

satisfeitas as pendências.

#### **Recomendações:**

satisfeitas as pendências.

**Endereço:** Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351

**Bairro:** Cidade Universitária

**CEP:** 79.804-970

**UF:** MS

**Município:** DOURADOS

**Telefone:** (67)3902-2699

**E-mail:** cesh@uems.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MATO GROSSO DO SUL -  
UEMS



Continuação do Parecer: 5.153.366

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, o CESH/UEMS, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO em virtude do (a) pesquisador(a) ter atendido as recomendações do parecer anterior. Conforme orientações das resoluções vigentes que regem a ética em pesquisa com seres humanos:

\* O pesquisador deve comunicar qualquer evento adverso ou alteração feita na pesquisa, imediatamente ao Sistema CEP/CONEP;

\*\* O pesquisador deve apresentar relatório final ao Sistema CEP/CONEP, via notificação na Plataforma Brasil.

**DURANTE A PANDEMIA CAUSADA PELO SARS-CoV-2, CONSIDERAR:**

Solicitamos aos pesquisadores que se atentem e obedeçam às medidas de segurança adotadas pelos locais de pesquisa, pelos governos municipais e estaduais, pelo Ministério da Saúde e pelas demais instâncias do governo devido a excepcionalidade da situação para a prevenção do contágio e o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19).

As medidas de segurança adotadas poderão interferir no processo de realização das pesquisas envolvendo seres humanos. Quer seja no contato do pesquisador com os participantes para coleta de dados e execução da pesquisa ou mesmo no processo de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido-TALE, incidindo sobre o cronograma da pesquisa e outros.

Orientamos ao pesquisador na situação em que tenha seu projeto de pesquisa aprovado pelo CEP e em decorrência do contexto necessite alterar seu cronograma de execução, que faça a devida "Notificação" via Plataforma Brasil, informando alterações no cronograma de execução da pesquisa.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

**Endereço:** Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351

**Bairro:** Cidade Universitária

**CEP:** 79.804-970

**UF:** MS

**Município:** DOURADOS

**Telefone:** (67)3902-2699

**E-mail:** cesh@uems.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MATO GROSSO DO SUL -  
UEMS



Continuação do Parecer: 5.153.366

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1860991.pdf	18/11/2021 17:24:11		Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	18/11/2021 17:18:15	CAMILA GARCIA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	18/11/2021 15:31:53	CAMILA GARCIA SILVA	Aceito
Outros	CARTA_DE_ANUENCIA_CEINF_2.pdf	18/11/2021 15:26:35	CAMILA GARCIA SILVA	Aceito
Outros	CARTA_DE_ANUENCIA_CEINF_1.pdf	18/11/2021 15:26:15	CAMILA GARCIA SILVA	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_SEMED.pdf	18/11/2021 15:25:32	CAMILA GARCIA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	18/11/2021 15:22:58	CAMILA GARCIA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	18/11/2021 11:15:33	CAMILA GARCIA SILVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

DOURADOS, 08 de Dezembro de 2021

Assinado por:

**alessandra aparecida vieira machado**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351

**Bairro:** Cidade Universitária

**CEP:** 79.804-970

**UF:** MS

**Município:** DOURADOS

**Telefone:** (67)3902-2699

**E-mail:** cesh@uems.br

## ANEXO D - ROTEIRO DE ENTREVISTAS DE PROFESSORES E COORDENADORES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



### ENTREVISTA DOS PROFESSORES E COORDENADORES DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE PARANAÍBA/MS

**TÍTULO DA PESQUISA:** EDUCAÇÃO INFANTIL: práticas pedagógicas no contexto pós-pandemia nos Centros de Educação Infantil do município de Paranaíba/MS

**SUJEITOS DA PESQUISA:** Professores e Coordenadores do Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Paranaíba/MS.

**PESQUISADORES RESPONSÁVEIS:** Camila Garcia Silva (Mestranda), Maria Silvia Rosa Santana (Orientadora)

### ROTEIRO DE ENTREVISTAS

#### DADOS GERAIS DO PARTICIPANTE:

Nome Completo: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino Idade: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

Telefone(s): (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_ (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

#### FORMAÇÃO

Tempo de atuação na docência: \_\_\_\_\_ Efetivo? ( ) SIM ( ) NÃO

Etapa da ED que trabalha: \_\_\_\_\_ Tempo de atuação: \_\_\_\_\_

Formação Inicial (Graduação): \_\_\_\_\_

Formação (Pós-Graduação): \_\_\_\_\_

#### ASSINALE:

Outras formações complementares (Graduação) ( ) SIM ( ) NÃO. Quais?

\_\_\_\_\_

Especialização? ( ) SIM ( ) NÃO. Quais?

---

Estudou em escola: ( ) Pública ( ) Particular

#### **A - REFLEXÃO SOBRE O PERÍODO DA PANDEMIA**

**1. Como a pandemia da COVID-19 afetou as atividades do Centro de Educação Infantil em que você trabalha?**

**2. Quais foram as adaptações necessárias para este período de pandemia?**

**3. Você já havia tido experiência com o ensino remoto?**

**4. Você alterou a forma de avaliar o desenvolvimento do aluno? Se sim, como? Se não, por quê?**

**5. Quais os maiores desafios você sentiu durante a pandemia e ao retornar as aulas presenciais?**

**6. O que levou em consideração ao planejar suas atividades no período remoto?**

**7. Como analisa as orientações da coordenação e da SEMED em relação à organização do trabalho remoto no período da pandemia?**

**8. Como analisa a participação das famílias ou responsáveis pelas crianças durante este período?**

**9. Como avalia o aproveitamento das crianças em relação às atividades desenvolvidas no período da pandemia? Houve aprendizagens?**

#### **B – REFLEXÃO SOBRE PERÍODO DE RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL**

**1. Neste retorno pós-pandemia, como você se organizou para trabalhar com os alunos na volta das aulas presenciais (acolhimento da turma, etc.)?**

- 2. Como foi o retorno das aulas presenciais no Centro de Educação Infantil em que trabalha?**
- 3. Como você avalia que as crianças voltaram ao CEINF? Quais as maiores dificuldades delas? E as maiores facilidades?**
- 4. Quais os cuidados e regras novas que estão sendo inseridas no ambiente escolar?**
- 5. O que é imprescindível, na sua opinião, para o retorno presencial? Como tem feito seus planejamentos para este período de retorno?**
- 6. Houve alguma orientação/documento normativo ou orientativo a respeito do retorno das aulas presenciais e sobre como se daria essa volta?**
- 7. Você acredita que houve muitas perdas em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças?**
- 8. Você acha que é possível a recuperação do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos? E o que pensa em fazer/trabalhar para essa recuperação?**
- 9. O que tem lhe orientado para selecionar os conteúdos e as atividades, o que acha que é mais importante?**
- 10. Como você pensa em criar novamente esse vínculo de atenção, de rotina com o aluno? (Caso essa necessidade tenha sido apontada na questão 3)**
- 11. Houve alguma formação ou orientação pela instituição no sentido de preparar o professor para a nova realidade de aulas presenciais no contexto de pós-pandemia? Se sim, como foi? Se não, considera que seria importante? Por quê?**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**12. Em sua opinião, deveria haver algum trabalho para ser feito antes de se pensar na volta às aulas presenciais? Se sim, qual trabalho?**

**13. Qual a sua reflexão, enquanto profissional da Educação Infantil, sobre o período posterior a uma situação tão atípica, sabendo que trará novos desafios para a Educação. Qual sua expectativa para nesta nova etapa?**