

OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE TERESINA-PI NA PANDEMIA DA COVID-19

Ananda Cardoso de Castro Santos ¹

RESUMO

O presente estudo investiga os desafios do ensino remoto na educação infantil em Teresina durante a pandemia da Covid-19. A pesquisa tem como objetivo analisar as dificuldades enfrentadas pelos docentes no planejamento, ensino, aprendizagem e avaliação, considerando a especificidade dessa etapa educacional, que requer interação e ludicidade. Para isso, adotou-se uma abordagem qualitativa, utilizando questionários aplicados a professores da rede municipal de ensino. A análise dos dados, por meio da análise textual discursiva, revelou desafios estruturais, como falta de formação tecnológica dos docentes e acesso precário a equipamentos e internet, além de dificuldades pedagógicas relacionadas à adaptação das estratégias de ensino e à ausência de participação ativa das famílias. O estudo fundamenta-se em referenciais como a BNCC (2017), a LDB (1996) e estudos sobre ensino remoto e educação infantil. Os resultados indicam que o ensino remoto comprometeu os direitos de aprendizagem e desenvolvimento assegurados pela BNCC, dificultando a alfabetização e a avaliação dos alunos. Além disso, evidenciou-se o impacto socioemocional nas crianças, decorrente do isolamento e da falta de interações presenciais. Conclui-se que a pandemia expôs fragilidades do sistema educacional, ressaltando a necessidade de políticas públicas que garantam acesso equitativo à educação e formação docente para o uso das tecnologias.

Palavras-chave: Educação Infantil, Ensino Remoto, Pandemia, Aprendizagem, Desafios Docentes.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma etapa educacional que exige intensa interação entre professores, crianças e famílias, pois o desenvolvimento infantil ocorre a partir de vínculos afetivos, mediação e experiências lúdicas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) assegura direitos fundamentais para essa fase, tais como conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, que constituem a base para aprendizagens significativas e para o desenvolvimento integral da criança.

Com a chegada da pandemia da Covid-19, em março de 2020, atividades escolares presenciais foram abruptamente suspensas para garantir o isolamento social. Essa medida provocou profundas mudanças comportamentais, emocionais e pedagógicas, tanto em adultos quanto em crianças. Para manter o vínculo educativo, redes de ensino de

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí - UFPI, ananda.santos096@gmail.com;



diferentes municípios, incluindo Teresina, adotaram o ensino remoto emergencial, mesmo sem preparo prévio e em meio a inúmeras incertezas.

Esse cenário evidenciou desigualdades sociais e limitações estruturais. Muitas famílias não dispõem de internet ou equipamentos adequados para acompanhar as atividades escolares. Crianças em situação de vulnerabilidade também perderam o acesso a cuidados, alimentação escolar e proteção oferecidos pela instituição educativa. Além disso, crianças pequenas não possuem autonomia para acompanhar atividades em telas por longos períodos, transferindo para os responsáveis tarefas pedagógicas que nem sempre conseguem executar.

Os professores também enfrentaram dificuldades significativas, pois não receberam formação adequada para o uso das tecnologias e precisaram se reinventar pedagogicamente, alterando metodologias e formas de interação no ambiente virtual. Nesse contexto, emergem preocupações sobre o acompanhamento da aprendizagem das crianças e a avaliação no ensino remoto, considerando que observar o desenvolvimento infantil requer contato direto, mediação constante e convivência cotidiana.

Diante desses desafios, a presente pesquisa busca responder ao seguinte problema: Como se constituem os desafios relacionados ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação vivenciados pelos docentes da Educação Infantil no contexto do ensino remoto durante a pandemia?

O objetivo geral deste estudo é investigar os desafios relacionados ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação vivenciados pelos docentes da Educação Infantil no contexto do ensino remoto. Os objetivos específicos consistem em: analisar as dificuldades enfrentadas pelos professores no planejamento e desenvolvimento das atividades e compreender os desafios presentes no processo de avaliação da aprendizagem das crianças durante o ensino remoto.

A pesquisa adota abordagem qualitativa e conta com a participação de professores da Educação Infantil da rede municipal de Teresina. Os dados foram coletados por meio de questionário aplicado online e analisados com base na Análise Textual Discursiva. A escolha do município se justifica pelo destaque da capital piauiense no cenário educacional brasileiro, que apresenta elevados índices no IDEB.



Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso da autora, apresentado em 25 de agosto de 2021 como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Com esta publicação, busca-se refletir sobre os impactos da pandemia na Educação Infantil e contribuir para a construção de estratégias e políticas públicas que assegurem o direito das crianças de aprender, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e na BNCC.

PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para compreender a Educação Infantil, é necessário considerar os caminhos históricos que moldaram essa modalidade de ensino e suas transformações ao longo do tempo. Na Antiguidade, especialmente entre os séculos XIV e XV, a criança era tratada como um “miniadulto”: assim que deixava a total dependência da mãe, já participava das tarefas domésticas e da agricultura familiar. Não havia ainda a concepção moderna de infância, nem de desenvolvimento e aprendizagem específicos para essa fase da vida.

Com o tempo, estudiosos passaram a reconhecer a importância de cuidados diferenciados, especialmente diante da alta mortalidade infantil, estabelecendo-se gradualmente a noção de proteção e educação infantil como responsabilidade social, além da familiar. Naquela época, a mortalidade infantil era elevada, de modo que chegar aos doze anos de idade era visto como um indicativo de maior probabilidade de sobrevivência. Nesse contexto, observa-se:

Logo após o desmame, a criança pequena era vista como pequeno adulto e, quando atravessava o período de dependência de outros para ter atendidas suas necessidades físicas, passava a ajudar os adultos nas atividades cotidianas, em que aprendia o básico para sua integração no meio social (OLIVEIRA, 2011, p. 58).

Ao longo dos séculos, diversos modelos educacionais foram criados para atender às demandas sociais, especialmente devido às altas taxas de abandono infantil causadas pela pobreza extrema. Na Europa, o Renascimento e o avanço científico trouxeram novas perspectivas sobre a infância, levando filósofos e educadores, como Erasmo (1465-1530) e Montaigne (1483-1553), a defender que a educação deveria respeitar a natureza infantil, estimular a atividade da criança e associar o jogo à aprendizagem (OLIVEIRA, 2011, p. 58). Nos séculos XIV, XV e XVI, guerras, conflitos e exploração de territórios contribuíram para a marginalização e abandono das crianças, agravando-se ainda mais com a Revolução Industrial, quando muitas mães passaram a trabalhar em fábricas. Esse



contexto social motivou entidades religiosas a fundar instituições para abrigar, cuidar e educar essas crianças, assumindo a responsabilidade pelo atendimento de suas necessidades básicas e pela transmissão de valores morais e religiosos. De acordo com Oliveira as atividades realizadas nos abrigos religiosos eram:

Não tinham uma proposta instrucional formal, embora logo passassem a adotar atividades de canto, de memorização de rezas ou passagens bíblicas e alguns exercícios do que poderia ser uma pré-escrita ou pré-leitura. Tais atividades voltavam-se para o desenvolvimento de bons hábitos de comportamento, a internalização de regras morais e religiosos, além da promoção de rudimentos de instrução (OLIVEIRA, 2011, p. 60).

A Educação Infantil, como modalidade de ensino, passou por profundas transformações ao longo da história. Antes da Revolução Industrial, já surgiam os primeiros esforços para construir uma prática educativa voltada às crianças, impulsionada pelo desenvolvimento científico e pelas mudanças sociais. Durante os séculos XVIII e XIX, pensadores como Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852) enfatizaram que a infância possuía características próprias, devendo respeitar a natureza da criança e estimular a aprendizagem por meio do jogo. Froebel, por exemplo, comparava a criança a pequenas sementes que necessitam de cuidados para florescer, e em 1837 criou o primeiro kindergarten, precursor do jardim de infância moderno.

No Brasil, o processo educativo teve início com os jesuítas, que, ao catequizar os nativos, introduziram o ensino das primeiras letras, reproduzindo modelos europeus. A partir da Proclamação da República, em 1889, a educação infantil começou a ganhar mais atenção, com a criação de creches, asilos e internatos de caráter assistencialista, motivados pelo aumento da mortalidade infantil e pela situação dos filhos de ex-escravos, livres mas vulneráveis à marginalização social. Segundo Oliveira:

Particulares fundaram em 1899 o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, que precedeu a criação, em 1919, do Departamento da Criança, iniciativa governamental decorrente de uma preocupação com a saúde pública que acabou por suscitar a ideia de assistência científica à infância. Ao lado disso, surgiu uma série de escolas infantis e jardins de infância, alguns deles criados por imigrantes europeus para o atendimento de seus filhos (OLIVEIRA, 2011, p. 94).

A Educação Infantil no Brasil passou por uma evolução histórica significativa, saindo de práticas assistencialistas e higienistas voltadas à proteção e cuidados de crianças pobres e marginalizadas, para se tornar uma modalidade estruturada e regulamentada. O



primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, em 1922, consolidou o cuidado como prioridade, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), inicialmente de 1961 e reformulada em 1971 e 1996, estabeleceu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, definindo creches para crianças até três anos e pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos, com acompanhamento do desenvolvimento, carga horária mínima e documentação formal dos processos de aprendizagem. A criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) reforçou os direitos à proteção, saúde e educação, e o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) estabeleceu metas para universalizar a educação infantil e ampliar a oferta de creches.

A consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) estruturou os currículos da Educação Infantil, priorizando o desenvolvimento integral da criança por meio de brincadeiras, interações e ludicidade. A BNCC define seis direitos de aprendizagem — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — e cinco campos de experiência, garantindo aprendizagens essenciais, competências e desenvolvimento socioemocional. Dessa forma, a Educação Infantil evoluiu de um olhar assistencialista para um sistema organizado, baseado em legislação, que reconhece as crianças como sujeitos de direitos, assegura sua formação integral e fundamenta a base para o desenvolvimento de cidadãos plenamente inseridos na sociedade.

EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO

Em janeiro de 2020, a pandemia da COVID-19 iniciou uma crise global que rapidamente impactou o Brasil, gerando medo, incertezas e inseguranças em todas as faixas etárias, incluindo crianças e adolescentes. Em março, decretos federais, estaduais e municipais determinaram o fechamento das escolas, suspendendo aulas presenciais em todas as modalidades de ensino. Para garantir a continuidade da educação, a Portaria nº 343 do governo federal autorizou a substituição das aulas presenciais por atividades remotas, abrindo espaço para um novo modelo de ensino mediado por plataformas digitais. Em Teresina, a Portaria nº 259/2020 da SEMEC estabeleceu diretrizes para o Regime Especial de Atividades Pedagógicas não Presenciais, dividindo as ações em três fases: suspensão das aulas, garantia de acesso à educação e preparação para retomada do calendário escolar.



A fase mais importante, de preparação para a retomada do calendário escolar, reorganizou a carga horária mínima obrigatória e estabeleceu estratégias de ensino remoto, incluindo uso do WhatsApp, plataformas digitais e materiais impressos. Para a Educação Infantil, esse modelo apresentou desafios significativos, pois crianças de zero a cinco anos dependem diretamente da mediação de pais ou responsáveis para acessar os conteúdos, dificultando observações, avaliações e interações essenciais para o desenvolvimento integral. A BNCC e as DCNEI enfatizam seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, que são a base para as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

METODOLOGIA

A pesquisa iniciou-se com um aporte teórico acerca da história da Educação Infantil, constituindo a base necessária para sustentar segunda etapa, que é a de campo. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, voltada a compreender os desafios enfrentados pelos professores da Educação Infantil de Teresina durante o ensino remoto no contexto da pandemia da COVID-19. Esse tipo de abordagem permite analisar os sentidos atribuídos pelos sujeitos à nova realidade educacional, considerando suas experiências, crenças e valores. A ênfase recai, portanto, na compreensão do fenômeno em sua totalidade, priorizando o universo dos significados e interpretações em vez de dados quantificáveis.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, como um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (MINAYO, 2007, p. 21).

Os instrumentos de coleta de dados foram adaptados para o contexto de isolamento social, utilizando um formulário online enviado via WhatsApp. O questionário continha quinze questões, sendo cinco objetivas e dez subjetivas, e permitiu a coleta segura e imediata de respostas, respeitando protocolos sanitários. A pesquisa foi realizada com cinco professoras do CMEI local, atuantes com crianças de quatro a oito anos, todas do sexo feminino, com pós-graduação e experiência docente variando de cinco a vinte anos de efetivo exercício. Os participantes foram identificados com nomes fictícios para preservar suas identidades.



O procedimento de análise de dados adotou a análise textual discursiva, seguindo três etapas: unitarização, categorização e novo emergente. A análise resultou em duas categorias principais: “Desafios vivenciados pelos docentes da Educação Infantil por meio remoto” e “Dificuldades no ensino, aprendizagem e avaliação por meio remoto”, que fundamentam as interpretações e discussões apresentadas nos resultados da pesquisa.

DESAFIOS VIVENCIADOS PELOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO REMOTO

O primeiro grande desafio enfrentado pelos docentes da educação infantil no ensino remoto diz respeito às condições de trabalho. A mudança abrupta para o modelo digital exigiu que as professoras adaptassem suas práticas sem formação prévia para o uso pedagógico das tecnologias. Muitas não dispunham de equipamentos adequados, como computadores, celulares e internet estável, além de não receberem suporte técnico das redes de ensino. Essa realidade intensificou o trabalho docente, pois planejar, gravar, editar vídeos e organizar materiais online demanda tempo e domínio técnico, o que nem todas possuíam.

Além disso, como todas as participantes da pesquisa são mulheres, o acúmulo de funções pesou de forma ainda mais significativa. Conciliar o cuidado com a casa, os filhos e a rotina escolar em um mesmo espaço trouxe sobrecarga emocional e física, evidenciando que o ensino remoto impactou não apenas a prática pedagógica, mas também a saúde e as condições de vida dessas profissionais.

“O uso da tecnologia é um dos principais desafios e **a falta de estrutura** que é dada aos professores... **o tempo de ensino** também é **reduzido** por causa das **tecnologias e falta de acesso à internet.**” (Professora Maria, 2021)

“Falta de habilidade com as **ferramentas digitais...** as dificuldades por mim observadas são ainda na questão de **habilidades no trato com a tecnologia e a falta de possuir um aparelho (computador, celular, tablet) adequado,** essas são pra mim bem significativas.” (Professora Joana, 2021)

“Falta de aparelhos eletrônicos, como celular e computador. **Burocracia no acesso à plataforma Google Sala de Aula... falta de preparação dos professores para lidar com a tecnologia... tempo e internet.**” (Professora Elba, 2021)

O segundo desafio está diretamente relacionado à natureza e à especificidade da Educação Infantil. Essa etapa da educação se fundamenta nas interações e nas brincadeiras, elementos essenciais para o desenvolvimento cognitivo, motor, social e



emocional das crianças. No contexto remoto, essas experiências passaram a ocorrer de forma reduzida e limitada, tornando o ensino excessivamente abstrato e distante das necessidades das crianças pequenas, que estão em processo inicial de alfabetização e de construção da linguagem. A ausência de socialização entre pares, do contato afetivo com a professora e do uso de materiais concretos compromete a aprendizagem.

Embora tenham buscado alternativas como vídeos interativos, jogos digitais e orientações lúdicas para as famílias, essas estratégias não substituem o ambiente escolar, onde o conhecimento se constrói de maneira coletiva, vivencial e sensorial. Desse modo, o direito das crianças de conviver, brincar, explorar e participar, conforme orienta a BNCC, ficou fragilizado no ensino remoto.

“...na educação infantil é de fundamental importância a interação entre professores e alunos e aluno-aluno, porque a aprendizagem se dá de várias formas e uma delas é através da imitação e da interação com o outro. Outro aspecto (...) é que fica mais difícil trabalhar o concreto, o ensino fica muito abstrato... o currículo seguido é o mesmo das aulas presenciais, a metodologia é que deve ser adequada (...) vídeos interativos, jogos, ligação de vídeo (...) a falta de interação social afeta muito esses eixos.” (Professora Maria, 2021)

“Falta de interação com os alunos(as).” (Professora Carmem, 2021)

“Durante as aulas remotas, é importante relembrar das atividades de psicomotricidade... tarefas lúdicas de coordenação motora fina (...) Onde os pais possam estimular habilidades dos filhos em casa.” (Professora Elba, 2021)

O terceiro desafio abrange a falta de apoio das famílias no acompanhamento do processo educativo. Muitas crianças matriculadas na escola pública são filhas de famílias com baixa escolaridade, dificuldades socioeconômicas e pouco tempo disponível para auxiliar nas atividades propostas. Isso fez com que pais e responsáveis se sentissem incapazes ou desmotivados a assumir o papel de mediadores da aprendizagem. Somado a isso, ainda existe entre alguns responsáveis uma visão assistencialista da escola, entendendo-a apenas como local para garantir frequência ou receber benefícios, o que contribuiu para a evasão e para a pouca participação das crianças nas aulas remotas. A ausência dessa parceria essencial entre escola e família tornou o trabalho docente ainda mais desafiador, pois as professoras não tinham como garantir que as crianças estavam assistindo às aulas, realizando as atividades ou recebendo os estímulos necessários ao desenvolvimento infantil. Dessa forma, o ensino remoto evidenciou desigualdades sociais e educacionais profundas, mostrando a importância da colaboração familiar para a aprendizagem, especialmente na Educação Infantil.



DESAFIOS NO ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO POR MEIO REMOTO

A pesquisa evidencia que grande parte das crianças da Educação Infantil de Teresina pertence a famílias de baixa renda, com baixa escolaridade e sem condições adequadas para acompanhar o ensino remoto. Embora a Constituição Federal determine que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, as condições reais de acesso se mostraram bastante desiguais, devido à ausência de aparelhos tecnológicos adequados, internet de qualidade e espaços domésticos favoráveis ao estudo, além da falta de preparo dos familiares para atuar como mediadores do processo educativo.

“...dificuldades dos alunos em ter **acesso à internet**” (PROFESSORA LÚCIA, 2021).

“...na minha concepção, o ensino remoto não leva em conta os **direitos de aprendizagem**, começando pela **falta de acesso**. Educação é direito de todos, mas nem todos têm acesso à tecnologia. A maior dificuldade é a falta de acesso à tecnologia, falta de estrutura em casa, contexto social, cultural e familiar” (PROFESSORA MARIA, 2021).

A crise econômica intensificada pela pandemia agravou ainda mais o cenário, fazendo com que, em muitos lares, a sobrevivência se tornasse prioridade em detrimento da aprendizagem. Enquanto isso, crianças de famílias com maior poder aquisitivo, matriculadas em escolas privadas, puderam retornar ao modelo híbrido com infraestrutura adequada, aprofundando as desigualdades já existentes. Dessa forma, os impactos do ensino remoto, no contexto das classes populares, comprometem o desenvolvimento infantil e ampliam limitações educacionais que tendem a refletir no futuro escolar dessas crianças.

O ensino remoto pressupõe a existência de um computador, não sendo adequadas telas como aquelas do tamanho do celular, além da exigência indissociável de disponibilidade da internet com qualidade e estabilidade. Desse modo, aprofundaram-se mais ainda as desigualdades sociais, com barreiras e riscos importantes para os grupos mais vulneráveis, que só agravam sua situação na ausência das escolas em suas vidas (SBP, 2021, p.03).

As professoras relatam que, durante o ensino remoto, as avaliações passaram a depender diretamente das famílias, que deveriam receber as orientações do professor, aplicar as atividades de leitura e escrita com as crianças, registrar ou gravar o processo e enviar para o grupo da turma. Entretanto, essa dinâmica gerou desafios significativos, como destacado pela professora Joana, que aponta que muitos responsáveis não aceitam



o real nível de aprendizagem dos filhos e acabam interferindo ou maquiando os resultados para que pareçam mais avançados do que realmente estão. Há casos em que os pais simplesmente respondem pelos alunos, o que prejudica tanto o diagnóstico quanto o planejamento adequado das intervenções pedagógicas.

Avaliação de forma remota, **os pais respondem pelo aluno** (PROFESSORA LÚCIA, 2021).

São feitos testes de níveis de escrita e leitura, onde estes são orientados e pedido aos pais que apliquem esses testes, com resultados postados no grupo de aula da turma. E a principal dificuldade está nos **pais em não aceitarem o resultado real do aprendizado dos seus filhos**, quando eles próprios aplicam os testes. E então **maquiam para enganar** o professor que o aluno está avançado (PROFESSORA JOANA, 2021).

Apesar de algumas professoras perceberem avanços, prevalece a preocupação de que a avaliação realizada por pessoas sem formação ou conhecimentos pedagógicos não consiga refletir com precisão o desenvolvimento das crianças, distanciando-se do modelo ideal da Educação Infantil, que é baseado na observação contínua, na mediação docente e no acompanhamento das pequenas conquistas no cotidiano escolar. Essa nova configuração avaliativa, condicionada pela pandemia, acaba comprometendo a fidedignidade dos resultados e repercute diretamente na compreensão sobre o progresso das crianças.

O processo de ensino e aprendizagem na educação infantil mediado pelo ensino remoto apresentou grandes desafios e limitações. A faixa etária das crianças dificulta a concentração e a compreensão do conteúdo, tornando o contato direto com o professor fundamental para a aquisição de leitura, escrita e demais habilidades. As atividades pedagógicas, como desenhos, pinturas, contação de histórias e leitura, que visam desenvolver coordenação motora, imaginação, atenção e vocabulário, tornam-se difíceis de acompanhar remotamente, dependendo muitas vezes da mediação dos pais, que nem sempre possuem formação ou habilidade pedagógica.

Apesar do esforço das professoras em planejar aulas lúdicas e acessíveis, a interação limitada, a insegurança pedagógica e a dependência de recursos tecnológicos comprometem a aprendizagem significativa. Assim, o ensino remoto, mesmo sendo uma solução emergencial durante a pandemia, mostrou-se insuficiente para atender às demandas da educação infantil, aprofundando desigualdades e impactando o



desenvolvimento global das crianças, cujos efeitos poderão ser sentidos mesmo após o retorno às aulas presenciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino remoto implementado em Teresina durante o período pandêmico de 2020 a 2022 evidenciou limitações significativas no atendimento às especificidades da Educação Infantil. Mesmo com diretrizes estruturadas e experiências bem-sucedidas da rede municipal, reconhecida nacionalmente por seus resultados no IDEB, a aprendizagem das crianças pequenas depende de interações presenciais, manipulação de objetos concretos, acompanhamento contínuo e mediação afetiva, condições drasticamente reduzidas no ensino remoto. Esse cenário torna ainda mais delicado o processo de alfabetização, que historicamente enfrenta desafios no Brasil, sobretudo no Nordeste, onde persistem altos índices de analfabetismo.

A pesquisa demonstrou que, embora tenham sido desenvolvidas estratégias para garantir o acesso possível à aprendizagem, a transição emergencial para o ensino remoto aprofundou desigualdades já existentes na educação pública. A falta de recursos tecnológicos, de conectividade e de suporte adequado contribuiu para o afastamento de muitas crianças das atividades escolares, criando lacunas que tendem a repercutir nas etapas seguintes da educação básica e no desenvolvimento integral destas como sujeitos de direitos.

Diante disso, este estudo reforça a necessidade urgente de políticas educacionais que ampliem investimentos, garantam infraestrutura adequada e considerem a particularidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Recomenda-se que futuras pesquisas acompanhem os impactos a médio e longo prazo dessa modalidade emergencial de ensino, para que seus resultados subsidiem ações que reduzam os prejuízos ocasionados e assegurem condições dignas de aprendizagem. Ainda que o distanciamento social tenha limitado a interação entre pesquisadora e participantes, este trabalho pretende contribuir com reflexões importantes para docentes, gestores e pesquisadores comprometidos com o fortalecimento da educação infantil em nosso país.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. BRASIL
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.



BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Educação infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. (Orgs.). **Organização do espaço e do tempo na escola infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020.

DA SILVA MONTEIRO, S.; RINCO DUTRA PEREIRA, R. Desafios e Possibilidades em Tempos de Pandemia: Pensando o Acolhimento no Contexto da Educação Infantil. **Revista de Ciências Humanas**, [S. l.], v. 20, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/10997>. Acesso em: 16 jul. 2021.

GONÇALVES, Lukelly Fernanda Amaral et al. As políticas públicas de avaliação em larga escala no Brasil diante da pandemia de Covid-19. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 65-76, ago. 2020. ISSN 2359-2494.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social**. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Orgs.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 25ª ed. Revista atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORAES, Roque. Análise textual discursiva. In: MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. (Orgs.). **Mergulhos discursivos: análise textual discursiva entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos**. 2. ed. Ver. Injuí: Ed. Unijuí, 2011. p. 111-137.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. **Os primeiros passos na construção das ideias e práticas de educação infantil**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 57-86.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. **Os primeiros passos da história da educação infantil no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 91-103.

