



EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: MARCOS LEGAIS E TRABALHO DOCENTE

Kenia dos Santos Francelino
Valdete Côco

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil.

Resumo. Este artigo tematiza as orientações para o funcionamento da Educação Infantil (EI) no contexto de pandemia do Coronavírus (Covid-19) decorrentes dos atos normativos promulgados, em âmbito nacional, no período compreendido entre abril de 2020 e agosto de 2021. Sustentado em referenciais bakhtinianos, constitui estudo bibliográfico, desenvolvido a partir de levantamento de bases legais, focalizando as análises nos indicadores voltados ao trabalho docente. Como resultados, destaca o tom uníssono da Base nacional comum curricular para a Educação Infantil (BNCC-EI) e o apagamento das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) nos direcionamentos para o desenvolvimento do trabalho docente. Tais indicadores integram políticas de padronização curricular, reverberam na precarização do trabalho docente e impactam as proposições de atendimento às crianças nos distintos contextos, tensionando a luta pela afirmação do direito à educação.

Palavras-chave: educação infantil, pandemia, trabalho docente.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN TIMES OF PANDEMIC: LEGAL FRAMEWORKS AND TEACHING WORK

Abstract: This article discusses the guidelines for the functioning of Early Childhood Education (EI) in the period of the Coronavirus (Covid-19) pandemic resulting from the normative acts enacted, at the national level, in the period between April 2020 and August 2021. Bakhtinian references, constitutes a bibliographic study, developed from a survey of legal bases, focusing the analyzes on indicators aimed at teaching work. As a result, it highlights the unison tone of the National Common Curricular Base for Early Childhood Education (BNCC-EI) and the erasure of the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI) in the directions for the development of teaching work. Such indicators are part of curriculum standardization policies, reverberate in the precariousness of teaching work and impact the proposals for serving children in different contexts, stressing the struggle for the affirmation of the right to education.

Keywords: early childhood education, pandemic, teachingwork.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN TIMES OF PANDEMIC: LEGAL FRAMEWORKS AND TEACHING WORK

Resumen: Este artículo discuti los lineamientos para el funcionamiento de la Educación Infantil (EI) en el período de la pandemia del Coronavirus (Covid-19) resultantes de los actos normativos promulgados, a nivel nacional, en el período comprendido entre abril de 2020 y agosto de 2021. Referencias bajtinianas, constituye un estudio bibliográfico, desarrollado a partir de un relevamiento de fundamentos jurídicos, centrando los análisis en indicadores orientados al trabajo docente. En consecuencia, destaca el tono unísono de la Base Curricular Nacional Común para la Educación Infantil (BNCC-EI) y el borrado de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (DCNEI) en las orientaciones para el desarrollo del trabajo docente. Tales indicadores forman parte de las políticas de normalización curricular, repercuten en la precariedad del trabajo docente e impactan las propuestas de atención a la niñez en diferentes contextos, acentuando la lucha por la afirmación del derecho a la educación.

Palabras clave: educación infantil, pandemia, trabajo docente.

Received on November 9, 2022

Accepted on April 24, 2023

INTRODUÇÃO

Em vinculação com pesquisa mais ampla de acompanhamento do trabalho docente na Educação Infantil (EI), no período da pandemia do Coronavírus (Covid-19), este artigo decorre do estudo dos atos normativos promulgados em âmbito nacional, em especial aqueles voltados para o desenvolvimento da educação.

Cabe lembrar que a Emergência de Saúde Pública, de importância internacional e nacional, declarada em 30 de janeiro de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (Organização Pan-Americana de Saúde [OPAS], 2022), alterou significativamente os modos de viver e de se relacionar de adultos e crianças. Dentre as implicações, fez com que as atividades escolares presenciais fossem e permanecessem suspensas por um longo período, evidenciando diferentes estratégias para o encaminhamento dos processos educativos em todos os níveis de escolaridade, com destaque para o uso de tecnologias digitais.

Nesse contexto, governo federal, estados e municípios do território brasileiro publicaram normativas com o intuito de conter a transmissão do novo coronavírus, estando, entre elas, orientações para o fechamento de escolas e para a proposição de alternativas na manutenção das suas atividades. Evidenciam-se iniciativas ligadas aos formatos virtual, híbrido ou presencial, conforme as dinâmicas que vão se impondo com a pandemia. Integrando os sistemas de ensino, as unidades de EI foram demandadas a reorganizar seus tempos e espaços de atuação, com implicações no currículo, no trabalho docente e na relação com as famílias e comunidade.

Ainda que uma revisão de literatura não seja possível nos limites desta focalização, cabe assinalar a emergência de análises que apontam para grandes desafios ao desenvolvimento da EI no contexto da pandemia. Observações das ‘políticas governamentais’, em articulação com as mobilizações ligadas a essa etapa da Educação Básica (EB), assinalam decisões apressadas, retrocessos e alinhamentos ao discurso do desenvolvimento de competências e de habilidades, sugerindo, assim, centralidade na aplicação de conteúdos (Coutinho & Côco, 2020a). Essas questões apontam para a necessidade de políticas intersetoriais que apoiem os processos educativos (Santos, Oliveira, & Coelho, 2020; Moreira, 2020) e de ações próprias dos sistemas de ensino (Lucena, Figueiredo, & Costa, 2020; Scramingnon, Castro, & Nunes, 2020; Cordeiro, 2020), de modo a considerar os novos intervenientes presentes na vida e na educação das crianças (Brandão, 2021; Rio, Faria, & Pereira, 2020; Cordeiro, Silva, & Mello, 2020).

Na ‘especificidade do trabalho educativo’ com as crianças pequenas, em que se destacam as interações e brincadeiras (Brasil, 2010), aponta-se para retrocessos, em especial, considerando, em face dos limites impostos pela conjuntura da pandemia, a ausência de orientações nos documentos oficiais do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Ministério da Educação e Cultura (MEC) relativas ao direito de brincar das crianças (Farias, Magalhães, & Xavier, 2022). Nos encaminhamentos do trabalho pedagógico, geralmente desenvolvido remotamente, com uso de ferramentas tecnológicas, salientam-se dificuldades relacionais, implicadas com a mobilização de afetos e de vivências na efetivação do currículo, considerando as impossibilidades de escuta dos corpos e da comunicação do toque parcelas importantes da expressão de meninas e meninos que ainda estão aprendendo a usar palavras (França, Masella, & Aragão, 2020).

Esses apontamentos tentam para as estratégias e implicações do uso de tecnologias no trabalho educativo com as crianças pequenas (Siqueira & Carvalho, 2020; Rosa & Caldas, 2020; Rabelo, Costa, & Santos, 2020) e nas demandas emergentes na vida dos trabalhadores em educação (Feronatto & Santos, 2021; Paulino & Souza, 2021; Vieira & Silva, 2021; Barros, Marini, & Reali, 2020; Freitas, Cabral, & Aquino, 2020). No conjunto, importa também assegurar a avaliação das ações pedagógicas implementadas nesse período (Silva, 2020), mobilizadas pelas orientações circulantes. Com isso, é urgente construir estratégias para a continuidade do desenvolvimento da EI, no bojo da afirmação do direito à educação.

Nesse quadro, atentamos para as normativas, entendidas como balizadoras das políticas públicas. Ancoradas em referências bakhtinianas (Bakhtin, 1997, 2010, 2014), reconhecemos a legislação como enunciados de prescrição, compondo as negociações em torno do ‘dever ser’. Ainda que tenham poder de prescrição, é importante observar que os atos normativos não têm força para circunscrever a totalidade das dinâmicas, dada a complexidade das vivências nos distintos contextos. Com isso, assinalamos que as políticas públicas, incluindo as políticas educacionais, são encaminhadas com várias camadas decisórias e de (im)possibilidades de ação. Esses processos decisórios contínuos perpassam diferentes atores, responsáveis por decidirem temas ou questões distintas ao longo das políticas. Desse modo, “[...] a separação real não é entre quem formula e quem implementa, mas sobre quem decide com quem sobre o quê e quais decisões são passíveis de serem questionadas, alteradas e ‘redecididas’” (Lotta, 2019, p. 18, grifo do autor).

Nessa perspectiva, os documentos integram os diálogos, permitindo considerar também réplicas e tréplicas às suas expectativas de ação. Assim, compondo com as condições singulares, as normativas movem os interlocutores que, no escopo aqui tratado, foram convocados a resistir às incertezas de um período de pandemia, às pressões políticas e sociais, ao escancaramento das desigualdades e, nessas adversidades, a continuar a desenvolver os processos educativos. Com isso, a encontrar caminhos para vivificar o trabalho docente junto às crianças e seus familiares, de modo a vislumbrar apostas pedagógicas para esse período, nos (des)encontros com as orientações e normativas em vigor.

Em termos metodológicos, desenvolvemos estudo bibliográfico, a partir de levantamento dos atos normativos promulgados em âmbito nacional, pelo CNE, no período compreendido entre abril de 2020 e agosto de 2021. Reunimos 10 documentos com a presença do descritor ‘educação infantil’, dentre eles Medida Provisória (MP), Pareceres, Leis e Resoluções. Para a abordagem do material, focalizamos os indicadores voltados ao trabalho docente (Oliveira, 2010; Côco, 2015), em que se destacam implicações ao currículo (Oliveira, 2017).

Quanto à sua arquitetura, este artigo segue com dois tópicos e a conclusão, voltados a apresentar os marcos legais apurados no levantamento e a evidenciar algumas problematizações acerca dos indicativos para o desenvolvimento do trabalho docente na EI.

MARCOS LEGAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA

No diálogo com as normativas publicadas nesse contexto, buscamos apresentar uma síntese a partir da cronologia das publicações, observando, também, as ressonâncias no contexto social. Tomando o referencial bakhtiniano, tais enunciações buscam marcar as possibilidades de ação que interagem com outras assertivas e com a concretude dos processos educativos que se desenvolvem nas instituições. Nesse lugar, outros desafios vão se impondo aos estudantes, a suas famílias, aos profissionais e aos demais sujeitos que integram essa conjuntura social.

Dando centralidade à EI, começamos com a MP nº 934, de 1º de abril de 2020, que estabeleceu “[...] normas excepcionais sobre o ano letivo” (Medida Provisória nº 934, 2020a), no bojo das medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública, referindo-se à Lei nº 13.979 (2020b). Tal MP adotou, como força de lei, que o estabelecimento de EB fica dispensado, em caráter excepcional, do cumprimento obrigatório ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida na Lei nº 9.394/96 e observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.

Em função dessa dispensa dos dias de efetivo trabalho escolar no ano de 2020, em 28 de abril de 2020, o Parecer CNE/CP nº 5 (2020c) reorganiza o calendário escolar. Para isso, possibilita o cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. Nessa indicação, o Parecer destaca que a finalidade principal do processo educativo deve se voltar ao atendimento dos direitos e objetivos de aprendizagem expressos por meio das competências previstas na *Base nacional comum curricular* (BNCC) (Brasil, 2018), desdobradas nos currículos e propostas pedagógicas das instituições ou redes de ensino da EB. Assim, de partida, destacamos o tom de reafirmação da BNCC, mais particularmente o seu tópico dos direitos e objetivos de aprendizagem, portanto, realçando uma lógica reducionista da educação, já apontada em análises desse documento mandatário (Coutinho & Côco, 2022).

Na especificidade da EI, no que se refere ao cumprimento da carga horária, o referido Parecer, em consonância ao artigo 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394, 1996), estabelece como frequência mínima de 60% da carga obrigatória, como uma possibilidade real de flexibilização para reorganização do calendário, a ser definido pelos sistemas de ensino no contexto atual de excepcionalidade (Parecer CNE/CP nº 5, 2020c).

Sobre os aspectos voltados ao trabalho educativo na EI, o Parecer destaca como importante a busca, pelas escolas, de uma aproximação virtual dos professores com as famílias, de modo a estreitar vínculos afetivos e sociais. Sugere que as escolas desenvolvam materiais de orientações aos responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, criativo, interativo e recreativo a serem feitas com as crianças em casa, considerando as situações de isolamento e distanciamento social vivenciadas pela sociedade no contexto pandêmico.

O documento sinaliza como possibilidades o envio de material de suporte pedagógico, organizado pelas instituições escolares, para as famílias ou responsáveis e a utilização de materiais do Ministério da Educação (MEC) acerca de atividades a serem desenvolvidas para o atendimento das crianças público-alvo dessa etapa de ensino que frequentam a escola. Desse modo, prevê às crianças das creches, orientações que indiquem atividades de estímulo, leitura de textos pelos pais, brincadeiras, jogos e músicas infantis. Já para as crianças da pré-escola, além das proposições para a faixa etária menor, sugere desenhos e algumas atividades em meios digitais quando for possível, enfatizando as brincadeiras, conversas, jogos, desenhos, entre outras para os pais ou responsáveis desenvolverem com as crianças (Parecer CNE/CP nº 5, 2020c).

Em conformidade com o inciso I do art. 31 da LDB (Lei nº 9.394, 1996), “[...] na educação infantil, o processo de avaliação é realizado com fins de acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças”. Sendo assim, é assegurada a promoção da criança independentemente do atingimento ou não de objetivos de aprendizagem, garantindo o seu direito de progressão. Em 8 de junho de 2020, o Parecer CNE/CP nº 9 (2020d) reexamina o Parecer CNE/CP nº 5 (2020c). Quanto ao disposto no item 2.16, referindo-se especificamente aos processos avaliativos da EB, sugere “[...] que as avaliações e exames nacionais e estaduais considerem as ações de reorganização dos calendários de cada sistema de ensino para o estabelecimento de seus cronogramas” (Parecer nº 9, 2020d).

Assim, considerando nossa atenção à EI, a normativa permanece inalterável à apresentada no Parecer CNE/CP nº 5 (2020c). Temos, então, um quadro de desafios que apontam para a necessidade de criação de alternativas de ação para o encaminhado do trabalho pedagógico, notadamente, requerendo a interação entre as instituições educativas e as famílias no atendimento às crianças.

Seguindo com o percurso de orientações legais, em 7 de julho de 2020, o Parecer CNE/CP nº 11 (2020e) traz orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. O documento mostra um breve diagnóstico da EB e superior no contexto da pandemia, usando como fontes dados do Censo Escolar de 2019 e resultados de pesquisas nacionais e internacionais, bem como experiências recentes relacionadas a protocolos de retorno às aulas vividas por alguns países.

Esses estudos revelam que a maioria das redes públicas de ensino busca implementar atividades não presenciais alinhadas com as recomendações do Parecer CNE/CP nº 5 (2020c), apresentando como grandes desafios a desigualdade no acesso à internet, as dificuldades dos professores em desenvolver atividades remotas, as desigualdades no índice socioeconômico e de infraestrutura das escolas, bem como a falta de monitoramento do aprendizado das atividades não presenciais por parte das escolas públicas (Parecer CNE/CP nº 11, 2020e).

Assim sendo, a pandemia escancarou muitas desigualdades que extrapolam a competência das escolas (França et al., 2020), apesar de todas as inovações produzidas neste período pelos profissionais de educação, no propósito de garantir o direito à educação para todas as crianças. Ainda que com dificuldades, experiências pedagógicas não presenciais foram protagonizadas por educadores e educadoras, buscando defrontar as adversidades junto às crianças e suas famílias (Zuin, & Ferreira Júnior, 2021).

Quanto às recomendações e orientações pedagógicas para o planejamento da volta às aulas para o sistema de ensino, o Parecer nº 11 do CNE/CP (2020e) estabelece que cada estado ou município fica responsável pela definição do calendário de retorno às aulas, considerando o ritmo e a intensidade da pandemia em cada localidade. Assim, o CNE vem reforçar que a normatização da reorganização do calendário escolar de todos os níveis e etapas da educação nacional é competência de cada sistema de ensino, para fins de cumprimento da carga horária mínima anual prevista na LDB, em seus artigos 24 e 31.

Essa normativa acrescenta indicações aos processos de formação, defendendo que, no que se refere à formação e capacitação de professores e funcionários, é essencial a preparação socioemocional, de modo a auxiliá-los no enfrentamento de situações excepcionais junto às crianças e famílias. Apresenta, como ações indispensáveis do replanejamento curricular no contexto pós-pandemia, a formação de professores alfabetizadores, de professores para as atividades não presenciais e a capacitação de professores para o uso de métodos inovadores e tecnologias de apoio. Na situação dada, aponta para a flexibilização da frequência escolar presencial, indicando a possibilidade de opção das famílias pela continuidade das atividades não presenciais nos domicílios.

Em suas considerações finais, ressalta que, no contexto dado da pandemia, as orientações para realização de atividades presenciais e não presenciais no processo de reorganização dos calendários escolares e replanejamento curricular devem ser consideradas como sugestões aos sistemas de ensino, redes, escolas, professores e gestores (Parecer CNE/CP nº 11, 2020e), em complementação ao Parecer CNE/CP nº 5 (2020c). Cabe ressaltar que o Parecer CNE/CP nº 11 (2020e) não apresenta orientações específicas para a EI, abarcando-a ao trazer assertivas para a EB. Com isso, evidenciamos a falta de direcionamento e de políticas públicas voltadas à EI, de modo a garantir o direito à educação de qualidade a todas as crianças, especialmente em tempos de excepcionalidade.

Compondo também esse itinerário das assertivas legais, em 18 de agosto de 2020, a Lei nº 14.040 (2020f) estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública e altera a Lei nº 11.947 (2009), sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) aos alunos da EB e dá outras providências. Essa lei, em seu art. 2º, inciso I, determina a dispensa na EI, em caráter excepcional, da obrigatoriedade do mínimo de dias de trabalho educacional e do cumprimento de carga horária mínima anual previstos no inciso II do *caput* do art. 31 da Lei nº 9.394 (1996).

Com relação ao desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais na EI, essa normativa informa que elas poderão ser desenvolvidas com orientações pediátricas pertinentes quanto ao uso de tecnologias e em consonância com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dessa etapa de EB. Cabe observar que essa questão da dinâmica das ações com as crianças pequenas e suas famílias mobilizou grandes debates no contexto social (Coutinho & Côco, 2020b) e as avaliações demonstraram grandes desafios no atendimento às crianças (Correa & Cassio, 2020).

Decorrente da Lei nº 14.040 (2020f), em 6 de outubro de 2020, o Parecer CNE/CP nº 15 (2020g) apresenta diretrizes nacionais para a implementação dos dispositivos previstos na referida lei. Quanto aos dias letivos e carga horária, a EI fica dispensada da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de trabalho educacional e do cumprimento da carga horária mínima anual previstos no inciso II do art. 31 da Lei nº 9.394 (1996).

Da realização de atividades não presenciais nessa etapa, conforme disposto no art. 2º da Lei nº 14.040 (2020f), as secretarias de educação e as instituições escolares devem elaborar orientações/sugestões aos pais ou responsáveis sobre atividades que possam ser realizadas com as crianças em seus lares, durante o período de isolamento social.

No que se refere ao desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais, segue permitido, a critério dos sistemas e instituições de ensino, de acordo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dessa etapa e com as orientações pertinentes quanto ao uso de equipamentos tecnológicos. A Lei nº 14.040 (2020f) indica ainda que, as instituições de EI que adotarem tal processo de ensino devem priorizar atividades de estímulo cognitivo, socioemocional e experiências lúdicas com espaço para brincadeiras e estimulação de habilidades específicas propostas nos campos de experiência pela BNCC-EI, bem como inserir, no processo pedagógico, materiais interativos com explicações sobre a Covid-19 e hábitos para a preservação da saúde que reforcem o enfrentamento à crise sanitária. Identificamos ações educativas não presenciais organizadas intencionalmente pelo coletivo de profissionais escolar em parceria com as famílias, para além das competências e dos objetivos de aprendizagens previstas na BNCC-EI, de modo a dar continuidade a algumas vivências e experiências que integravam o cotidiano institucional (Vieira & Silva, 2021). Em relação às condições, indica que os sistemas de ensino e as instituições escolares devem assegurar que as crianças e os professores tenham acesso aos meios necessários para realização das atividades não presenciais naquele período de excepcionalidade.

Afirmando o entendimento de que as crianças pequenas necessitam da mediação dos adultos para enfrentar os impactos da pandemia, o Parecer CNE/CP nº 15 (2020g) indica que as orientações da instituição escolar devem ser dadas diretamente às famílias, a partir de interações entre o cuidar e o educar, por meio de articulação sistemática entre os profissionais da escola e a família, preservando os vínculos entre eles. Nessa perspectiva, prevê aos gestores de creches e pré-escolas que assegurem a comunicação e a interação permanente dos professores com as famílias, sugerindo atividades lúdicas às crianças, bem como práticas criativas para explicações sobre o vírus e a importância do distanciamento social. Aventa ainda a definição de protocolos para o retorno das crianças ao ambiente escolar e a garantia ao atendimento não presencial aos alunos imunocomprometidos.

Essas orientações se apresentam no quadro de observação de que, com a suspensão das atividades e práticas de interação presenciais, houve uma quebra da rotina de trabalho com as crianças que frequentam a educação infantil. Passou-se a exigir que a escola planeje as ações e considere a importância de oferecer orientações e suporte pedagógico às famílias sobre rotinas e atividades relacionadas aos objetivos de aprendizagem de sua fase de desenvolvimento; além da organização do retorno gradual com dias alternados de aulas presenciais, que permitam rodízio do grupo e organização das classes com número reduzido de alunos.

O art. 20 do Parecer CNE/CP nº 15 (2020g) que trata do retorno presencial, estabelece que as escolas de EI devem investir em atividades que possibilitem uma transição tranquila entre as rotinas vivenciadas em casa para uma nova rotina escolar, garantindo aos pais a possibilidade de continuidade de atendimento escolar não presencial, na forma concomitante. Estipula, ainda, que haja fundamentação ao trabalho pedagógico de educação integral; garantias de um planejamento didático-pedagógico dos professores que privilegie atividades ao ar livre, evitando a interação com contato direto entre pares e compartilhamento de materiais; bem como a organização dos tempos e espaços escolares, evitando aglomerações.

Em 8 de dezembro de 2020, o Parecer CNE/CP nº 19 (2020h) reexamina o Parecer CNE/CP nº 15 (2020g), indicando a revisão do artigo 31 e sugerindo nova redação. Assim, considera que “[...] as atividades pedagógicas não presenciais poderão ser utilizadas em caráter excepcional, para integralização da carga horária das atividades pedagógicas” (Parecer nº 19, 2020h).

Em seu parágrafo único, o artigo 31 considera que tais atividades poderão ser utilizadas de forma integral nos casos de suspensão das atividades letivas presenciais por determinação das autoridades locais e por condições sanitárias que tragam riscos à segurança coletiva. Portanto, em função da conjuntura, as normativas vão afirmando as atividades pedagógicas não presenciais. Tal questão impacta sobremaneira a EI, dadas as especificidades do trabalho educativo com as crianças pequenas. O acionamento das famílias implicou mobilizar interações, agregando novos requisitos aos, até então vivenciados, em função da expectativa da execução das atividades pedagógicas no contexto da casa das crianças, das condições distintas, geralmente, muito desiguais dos contextos familiares e das alternativas de apoio mobilizadas pelas políticas públicas. Em 10 de dezembro de 2020, a Resolução CNE/CP nº 2 (2020i) institui diretrizes nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020 (2020f).

Considerando os dados da pandemia, em 6 de julho de 2021, é aprovado o Parecer CNE/CP nº 6 (2021a), que estabelece diretrizes nacionais para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Segundo esse parecer, as normas e orientações exaradas continuaram em vigor diante do agravamento da pandemia da Covid-19 no primeiro semestre do ano letivo de 2021. Por isso, grande parte das redes e instituições de ensino permaneceram com as escolas fechadas e outras mantiveram atividades não presenciais alternadas com aulas presenciais ou somente atividades remotas a partir de janeiro de 2021.

Dada a gravidade da situação, o Parecer estabelece orientações para a urgente reabertura das escolas com segurança, a aceleração da vacinação dos profissionais de educação e a adoção de protocolos pedagógicos para o enfrentamento da maior crise educacional já vivida no país. Com o objetivo de apoiar o retorno seguro às aulas

presenciais, destaca a importância das orientações apresentadas pelos pareceres do CNE, homologados no ano de 2020 – o Parecer CNE/CP nº 5 (2020c), Parecer CNE/CP nº 9 (2020d), Parecer CNE/CP nº 11 (2020e), e o Parecer CNE/CP nº 19 (2020h), bem como, em especial, a Resolução CNE/CP nº 2 (2020i) – para subsidiar o planejamento de retorno efetivo às aulas presenciais, com prioridade aos seguintes aspectos: respeito aos protocolos sanitários locais e prioridade ao processo de vacinação dos profissionais de educação; reorganização dos calendários escolares; busca ativa de estudantes; avaliações diagnósticas; replanejamento curricular, considerando o contínuo curricular 2020-2021-2022; manutenção das atividades remotas intercaladas com atividades presenciais; adoção de estratégias de aprendizagem híbrida e uso de tecnologias para complementar as aulas presenciais; formação continuada de professores; articulação entre os três níveis de governo para assegurar o acesso dos estudantes às atividades remotas e melhoria da conectividade/acesso às tecnologias e revisão dos critérios de promoção (Parecer CNE/CP nº 6, 2021a).

Nessa conjuntura, aquece-se o debate sobre as precárias condições de desenvolvimento dos processos educativos para um grande contingente de estudantes. Nesse debate, a Lei nº 14.172 (2021b) dispõe sobre a garantia de acesso à *internet*, com fins educacionais, a alunos da rede pública de ensino pertencentes a famílias inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), aos matriculados nas escolas das comunidades indígenas e quilombolas e aos professores da EB da rede pública Estadual, do Distrito Federal e dos Municípios.

Sobre o uso de recursos tecnológicos na EI, as normativas respaldam, nesse período de excepcionalidade, o desenvolvimento de ações fazendo uso de equipamentos tecnológicos, com o intuito de estreitar os laços afetivos entre crianças, famílias e escola, respeitando as orientações pediátricas. Todavia, professores e crianças não foram beneficiados pelas ações de que trata o *caput* deste artigo, uma vez que os recursos deverão atender à contratação de soluções de conectividade móvel para a realização e o acompanhamento de atividades pedagógicas não presenciais, vinculadas aos conteúdos curriculares, com prioridade para os alunos do ensino médio, os alunos do ensino fundamental, os professores do ensino médio e os professores do ensino fundamental, nessa ordem.

Caminhando nessa conjuntura, evidenciam-se iniciativas mais voltadas ao retorno presencial. A Resolução CNE/CP nº 2 (2021c), institui diretrizes nacionais para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Ainda prevê que a volta às aulas presenciais deve ser imediata nos diferentes níveis, etapas, anos/séries e modalidades, observando os protocolos produzidos pelas autoridades sanitárias locais e pelos órgãos dos respectivos sistemas de ensino. Indica, também, que a definição do calendário de retorno será realizada pelos sistemas de ensino, pelas secretarias de educação e por suas instituições escolares.

Com relação ao reordenamento curricular, orienta que este deve possibilitar a reprogramação dos calendários escolares de 2021 e 2022, cumprindo de modo contínuo os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada fase, etapa, ano/série, nível e modalidade. Assegura que as atividades dos professores, presenciais e não presenciais, devem ser especialmente planejadas em função do retorno dos alunos às instituições de ensino. Ainda assim, fica garantido atendimento remoto aos estudantes de grupo de risco ou que estejam positivos para a Covid-19.

No horizonte de afirmação do retorno presencial, em seu art. 3º, a Resolução CNE/CP nº 2 (2021c) apresenta ações de acolhimento aos profissionais de educação, aos estudantes e respectivas famílias quanto à promoção de formação continuada dos professores, visando prepará-los para o enfrentamento dos desafios impostos durante o retorno, incluindo a preparação para a implementação dos protocolos de biossegurança, bem como estratégias e metodologias ativas não presenciais e outras tecnologias apropriadas para o desenvolvimento do currículo. Prevê, ainda, o fomento de diálogos com trocas de experiências sobre o período vivido, considerando as múltiplas percepções das diferentes faixas etárias.

Considerando sua especificidade, sobretudo no trabalho com os bebês, as instituições de EI ficaram dispensadas, diante da persistência da pandemia da Covid-19, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de trabalho educacional e do cumprimento da carga horária mínima anual previstos no inciso II do art. 31 da Lei nº 9.394 (1996). Assim, a Resolução CNE/CP nº 2 (2021c) permite que sejam desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais vinculadas aos componentes curriculares de cada etapa, mediante uso de tecnologias da informação e comunicação, para fins de integralização da respectiva carga horária.

Desse modo, apresentamos o itinerário composto por 10 documentos que culminam nas orientações ao retorno presencial, ainda que a pandemia não tenha sido totalmente vencida. Como síntese desse percurso das normativas, no que se refere ao desenvolvimento da EI, a partir de referenciais bakhtinianos, destacamos que a legislação elaborada durante o período da pandemia dialogou (com muitas tensões e marcando intenções) com as necessidades decorrentes de uma situação de emergência, antes inimaginável. Muitos estudos ainda serão desenvolvidos na direção de avaliar as intenções e capacidades dessas normativas em gerar as respostas necessárias, na articulação da educação com as demais políticas públicas. Os primeiros levantamentos educacionais apresentam dados que apontam para intensificação das desigualdades, que afetam sobremaneira as crianças pequenas. Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica 2021 (Brasil, 2021d), apesar do

crescimento das matrículas na EI até o ano de 2019 (crescimento de 5,5% de 2017 a 2019), houve uma queda de 7,3% entre 2019 e 2021, apresentando redução de 1,5% (quedas de 1,8% na creche e de 1,3% na pré-escola) da rede pública, aumentando, assim, o número de crianças fora da escola e a não garantia do direito à educação para todos, principalmente nesse período de excepcionalidade. Desse modo, integrando essa teia dialógica e tomando como pauta o acompanhamento da EI, no próximo tópico, apresentamos algumas problematizações vinculadas ao desenvolvimento do trabalho docente.

PROBLEMATIZAÇÕES ACERCA DO TRABALHO DOCENTE

Com o levantamento das normativas, identificamos direcionamentos ao trabalho pedagógico que merecem problematizações. O disparador das reflexões levantadas neste estudo, dialogando com as normativas em vigor, é quanto à utilização da BNCC-EI¹ como referência uníssona, norteadora das orientações para o atendimento da EI em contexto pandêmico. Nas análises, constatamos que em nenhum desses atos normativos as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) são referendadas.

Com isso, neste tópico, problematizamos as implicações dessa supremacia da BNCC-EI, considerando especialmente três aspectos: a padronização das práticas, o estímulo ao uso de tecnologias e o desenvolvimento de habilidades e competências.

Começando por considerar as implicações da hegemonia da BNCC-EI, cabe observar que se, por um lado, houve preocupação por parte de um coletivo de consultores que se debruçaram na elaboração das duas primeiras versões da BNCC-EI para garantir ancoragem nos princípios das DCNEI (Oliveira, 2017), por outro, o apagamento dessas diretrizes nas normativas atuais desencadeia uma série de indagações: O que está por trás desse silenciamento, uma vez que as diretrizes ainda estão em vigor? Como têm se dado os diálogos no contexto escolar em articulação com os documentos norteadores do trabalho docente na EI? Como os docentes e a equipe escolar têm percebido (ou não) este silêncio? Houve apagamento das DCNEI também por parte desses profissionais? Quais apropriações² foram feitas a partir das normativas que foram publicadas nesse período?

As DCNEI preveem que as propostas pedagógicas voltadas à EI respeitem princípios éticos, políticos e estéticos que indiquem possibilidades de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental e quietenham as interações e brincadeiras como eixos norteadores das práticas curriculares. Reconhecem o Projeto Político Pedagógico (PPP) como um plano orientador das ações e do trabalho docente a ser desenvolvido em cada instituição de ensino, definindo “[...] as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados” (Brasil, 2010, p. 13). Nesse documento, a criança é apresentada como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas, constrói sentidos e produz cultura (Brasil, 2010). A partir dessa concepção de criança e considerando o currículo como um “[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes infantis com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (Brasil, 2010, p. 12), é possível vislumbrar o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade, atendidas nessa etapa do ensino da EB.

Aspectos dissonantes com as DCNEI são identificados na BNCC-EI, com destaque para a relação entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na EI, “[...] perspectiva reducionista e biologizante do desenvolvimento infantil que, embora muito criticada, persiste como um vetor ativo revitalizando perspectivas de educação compensatória” (Campos & Durli, 2021, p. 233). Ao trazer em sua estrutura os campos de experiências, habilidades e competências gerais da EB, vinculadas à relação descritiva dos direitos de desenvolvimento e aprendizagens a serem atendidos em cada grupo etário, reconhecemos que a BNCC-EI desconsidera os movimentos coletivos e as múltiplas vozes envolvidas na (re)construção dos PPPs institucionais. Desse modo, ela minimiza a autonomia da comunidade escolar na tomada de decisões articuladas às necessidades e especificidades do contexto de cada unidade de ensino, bem como potencializa a *padronização das práticas* curriculares na primeira infância e a precarização do trabalho docente.

¹ A Base nacional comum curricular passou por três versões, sendo a primeira disponibilizada pelo site <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>, em 16 de setembro de 2015. No período de 2 a 15 de dezembro daquele ano, ocorreu uma mobilização de escolas de todo Brasil para a discussão do documento preliminar. Em 3 de maio de 2016, a segunda versão da BNCC foi disponibilizada para consulta, por meio do *link* de acesso: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Em 6 de março de 2018, considerado o dia D da BNCC, da educação infantil e do ensino fundamental, educadores de todas as regiões brasileiras se debruçaram sobre o documento, tendo como enfoque a parte homologada correspondente às etapas mencionadas, objetivando compreender sua implementação e seus impactos na educação nacional. Por fim, em 22 de dezembro de 2017, o CNE apresentou a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implementação da Base nacional comum curricular.

² Em Bakhtin (1992), o termo *apropriação* é usado para significar um processo que ocorre na atividade, ou seja, num movimento contínuo, individual e coletivo.

Lançamos nosso olhar ao trabalho docente dialogando com o conceito apresentado por Dalila Oliveira (2010), segundo o qual as atividades e relações presentes nas instituições educativas excedem a regência de classe. Apesar de, em geral, os professores serem lembrados em primeira instância como os responsáveis pelo trabalho docente, concordamos com a autora, ao considerar sujeitos docentes não somente os professores, mas também outros profissionais que contribuem para a efetivação desse trabalho, como educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares. Compomos também nosso diálogo quanto ao levantamento das problemáticas apresentadas neste artigo acerca da contextualização do trabalho docente na EI considerando alguns dilemas presentes neste campo de atuação (Côco, 2015).

Um segundo aspecto relacionado à hegemonia da BNCC-EI é quanto ao uso de tecnologias nas ações organizadas e executadas remotamente com a participação ativa das famílias. Com essa nova realidade, os planejamentos foram sendo modificados de modo a comprometer e alterar a natureza do ato pedagógico (Campos & Durli, 2021). Nesse contexto, a educação não presencial vem ao encontro de antigas reivindicações dos empresários da educação, de modo especial aqueles que atuam no segmento de tecnologias. “Como lembra Stephen Ball (2007, 2016) é o próprio estado que cria mecanismos regulatórios possibilitando que o setor privado se insira e expanda seus negócios” (Campos & Durli, 2021, p. 229). Assim, diante do ensino híbrido e do contexto pandêmico, fica evidente a intenção do CNE quanto ao “[...] aprofundamento da intensificação e a precarização do trabalho docente, submetido a novas formas de controle e regulação” (Campos & Durli, 2021, p. 231).

Um terceiro aspecto está relacionado ao desenvolvimento de habilidades e competências associadas à utilização do livro didático na EI. Enquanto as redes de ensino aguardavam políticas públicas voltadas à garantia da educação para todos, em maio de 2020, o Ministério da Educação (MEC) lança o Documento Referencial Técnico-Científico do PNLD 2022 - Educação Infantil, que contém subsídios para a elaboração do edital de seleção de obras didáticas, literárias e pedagógicas da EI do Programa Nacional do Livro e do Material Didático para o Ciclo 2022.

O MEC, em regime de colaboração com Estados, Municípios e Distrito Federal, planeja adotar o livro didático para EI por meio do presente Edital, oferecendo às redes educacionais interessadas nesta proposta a “[...] opção de uma importante complementação pedagógica para o desenvolvimento de habilidades preparatórias para a futura alfabetização formal” (Brasil, 2020j, p. 19).

Destacamos que um dos argumentos defendidos neste documento para a adoção do livro didático impresso destinado às crianças de 4 e 5 anos baseia-se na utilização feita pelas melhores escolas privadas do Brasil. Desse modo, o MEC vislumbra que este material contribua para “[...] o alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades preparatórias relativas aos componentes essenciais para a alfabetização no que concerne à literacia e à numeracia” (Brasil, 2020j, p. 20).

Nesse propósito, ao considerar o uso do livro didático uma “[...] ação orientada a garantir o direito de as crianças terem à disposição um material baseado em evidências científicas que, por sua vez, poderá orientar os professores quanto a práticas pedagógicas exitosas” (Brasil, 2020j, p. 20), o MEC evidencia suas políticas de desvalorização do trabalho docente, conduzindo ao engessamento das práticas curriculares. Estabelece, então, a preferência no destino de verbas a empresas-editoras, em vez de investir em formação continuada dos profissionais que efetivam o trabalho pedagógico.

Tendo como referência a BNCC-EI, o Documento Referencial Técnico-Científico do PNLD 2022 – Educação Infantil (Brasil, 2020j, p. 15-16) traz como exemplos algumas ‘análises de atividades’, como:

A escrita do próprio nome e do nome de colegas, as tentativas de escrita na produção de listas e textos memorizados e o estabelecimento de relação entre grafema e fonema, isto é, entre letra e som, são 16 atividades tipicamente relacionadas à produção de escrita emergente e ao conhecimento alfabético, ambos componentes essenciais para a alfabetização previstos na PNA. São, pois, atividades eminentemente preparatórias para a alfabetização formal, que devem sempre ser trabalhadas por uma perspectiva lúdica e adequada à faixa etária do estudante.

Nesses enunciados, identificamos a intencionalidade de ressignificar os tempos e espaços da EI na ‘preparação das crianças’ para o ensino fundamental, a partir das habilidades e competências previstas na BNCC-EI. Evidenciamos, com isso, retrocessos ao se propor um método de ensino tradicional, que desconsidera a importância da reflexão no processo de aprendizagem, bem como o não reconhecimento da complexidade do processo de alfabetização, para além da codificação e decodificação. Em 2021, o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) abriu processo para seleção do livro didático voltado a docentes e crianças da pré-escola, a ser usado nos anos seguintes. A decisão da escolha dos materiais ficou sob responsabilidade dos professores.

Diante do cenário pandêmico e de todas as dificuldades enfrentadas no que se refere à reorganização dos tempos, espaços, formatos de atendimento e ressignificação dos currículos, questionamo-nos: As unidades de EI conseguiram se articular efetivamente, de modo a proporcionar situações de diálogo nas quais professores e demais profissionais pudessem ser ouvidos a respeito da escolha desse material? Seus enunciados e enunciações foram considerados? Por quem?

As interlocuções com as produções apresentadas pela área acadêmica e docente sobre a pandemia nos provocam a pensar sobre quão amplo foram e têm sido os desdobramentos das escolhas feitas pelas unidades de ensino que atendem à EI, no sentido de garantir os direitos de uma educação de qualidade, mesmo quando impeditivos como o distanciamento social e as desigualdades de oportunidades tomam destaque num cenário pandêmico. Tais limitações, relacionadas à necessidade de (re)inventar novas formas de viver, ensinar e aprender, colocaram à prova docentes, equipes escolares, crianças, famílias, gestão, secretarias de educação, governo federal. Fomos ‘convidados’ a conviver com o mundo digital/virtual, no qual nem todas as crianças tiveram as mesmas oportunidades de interação.

Na revisão feita para este artigo, por vezes ficam evidentes as tentativas da escola de atender às normativas e garantir os vínculos afetivos e sociais entre criança, família e escola. Em outras narrativas, constatamos a criação de estratégias, mesmo que virtuais e remotas, de garantir o ensino às crianças da EI. É possível mensurar se o direito à aprendizagem dessas crianças foi efetivamente garantido? Como os professores avaliam atualmente as metodologias utilizadas no período em que os espaços físicos da escola estiveram fechados? Como a escola de EI sobreviveu e se (re)inventou nesse período de excepcionalidade? Como as equipes se mobilizaram para romper os estigmas de que os profissionais da educação ‘não queriam trabalhar’?

Com isso, o diálogo estabelecido neste artigo não é o de sobrepor diretrizes, mas refletir sobre sutis demarcações apresentadas na BNCC-EI e sua indicação soberana nos atos normativos em vigência no período de excepcionalidade, considerando os impactos que reverberam na prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste texto foi a de apresentar um levantamento dos atos normativos acerca da EI em tempos de pandemia, focalizando as análises nos indicadores voltados ao trabalho docente. Tais indicadores integram políticas de padronização curricular, reverberam na precarização do trabalho docente e impactam as proposições de atendimento às crianças nos distintos contextos, tensionando a luta pela afirmação do direito à educação.

Como resultados, este texto destaca o tom uníssono da Base nacional comum curricular para a Educação Infantil (BNCC-EI) e o apagamento das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) nos direcionamentos ao desenvolvimento do trabalho docente e problematiza as implicações dessa supremacia, considerando especialmente três aspectos: a padronização das práticas, o estímulo ao uso de tecnologias e o desenvolvimento de habilidades e competências.

Importante ressaltar que as DCNEI ainda continuam em vigência e, apesar de constar na bibliografia da versão final da BNCC-EI, tal documento não é referendado nas normativas publicadas entre 2020 a 2021, tampouco no Documento Referencial Técnico-Científico do PNLD 2022 - Educação Infantil. Valem algumas reflexões: esse ‘apagamento’ nos documentos oficiais produzidos ao longo da pandemia considerou o interior das escolas e os princípios estabelecidos pelas DCNEI? Outros interlocutores foram trazidos para esse processo dialógico do ato de pensar o trabalho docente para além da BNCC-EI e os atos normativos?

Para responder a essas e tantas outras questões identificadas no decorrer deste artigo, faz-se necessário estabelecer diálogos com outros interlocutores. O levantamento bibliográfico nos provocou a pensar para além do prescritivo. No entanto, não basta somente identificar e levantar problemas. É preciso permitir que professores e profissionais que desenvolvem o trabalho docente participem ativamente desse processo de reflexão e tomada de decisões frente ao contexto histórico e político.

Ir ao encontro daqueles que resistiram às incertezas de um período pandêmico, às pressões políticas e sociais e, mesmo assim, continuaram a desenvolver o trabalho docente junto às crianças e seus familiares, a nosso ver, constitui-se peça fundamental na tentativa de verificar se tais problemáticas ecoaram no contexto escolar e, se sim, como foram tratadas pelos profissionais que a ela pertencem. Apesar de reconhecermos que a legislação é o lugar do dever ser, não podemos negar que as propostas curriculares acontecem também na dinâmica das experiências. Desse modo, quais foram as apostas dos professores de EI nesse período de pandemia, à luz das normativas em vigor?

Sabemos que as problematizações trazidas nos artigos e neste estudo são apenas o início de muitos enunciados, diálogos e interlocuções que precisam ser conhecidos. Nessa busca de interlocução com composições docentes a partir dos movimentos de produção com novas possibilidades de dizeres frente a resistências (ou não) à voz uníssona da BNCC, vislumbramos ser possível o encontro com o particular e com o coletivo que reverberaram no trabalho docente nesse contexto de pandemia.

Por fim, lembramos que não pretendemos responder aqui tal pergunta nem esgotar o assunto que vem sendo investigado por tantos pesquisadores, mas, ancorado em referenciais bakhtinianos, este texto contribui para compor muitos dos movimentos dialógicos que vêm sendo realizados, a fim de que as enunciações trazidas contribuam para que se possa compreender, a médio ou longo prazo, como os atos normativos ajudaram (ou não) a delinear novos modos de trabalho docente na luta pela afirmação do direito à educação.

REFERÊNCIAS

- Bakhtin, M. M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. M. (2010). *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores.
- Bakhtin, M. M. (1997). *Problemas da poética de Dostoiévski* (Paulo Bezerra, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária.
- Bakhtin, M. M. (2014). *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance* (B. Aurora Fornoni, trad., 7a ed.). São Paulo, SP: Hucitec Editora.
- Barros, B. C., Marini, C., & Reali, A. M. M. R. (2020). Percepções sobre a docência na pandemia: trocas entre professoras iniciantes e experientes no Programa Híbrido de Mentoria. *EaD em Foco*, 10(3), 1-15. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.18264/eadf.v10i3.1278>
- Brandão, I. C. J. (2021). Infância em tempos de pandemia. *Holos*, 3, 1-17.
- Brasil. Ministério da Educação. (2018.). *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF.
- Brasil. Ministério da Educação. (2020j). *Documento referencial técnico-científico: programa nacional do livro e do material didático – Edital PNLD 2022 – Educação Infantil*. Brasília, DF.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, DF.
- Campos, R. F., & Durli, Z. (2021). Infância confinada: liturgias de escolarização e privatização da educação infantil. *Zero-a-Seis*, 23(n. esp.), 221-243. Recuperado de: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79059>
- Côco, V. (2015). Docência na educação infantil: de quem estamos falando? Com quem estamos tratando? In Flores, M. L. R., & Albuquerque, S. S. (Orgs.), *Implementação do ProInfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas* (p. 143-160). Porto Alegre, RS: EDIPUCRS. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36711-ebook-implementacao-proinfancia-rio-grande-do-sul-perspectivas-politicas-pedag-pdf&Itemid=30192
- Cordeiro, P. S. (2020). Educação infantil, conselho escolar e pandemia: diálogos possíveis nos municípios da Baixada Fluminense. In *Anais da 14ª Reunião da Anped - Sudeste. GT 07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos*. Rio de Janeiro, RJ. Recuperado de: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/23/7391-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
- Cordeiro, P. S., Silva, A. P. L., & Mello, B. (2020). “Manter os vínculos”: ações pedagógicas para a educação infantil da Baixada Fluminense em tempos de pandemia. In *Anais da 14ª Reunião da Anped - Sudeste. GT 07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos*. Rio de Janeiro, RJ. Recuperado de: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/23/7376-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf 2021.
- Correa, B., & Cássio, F. (2020). Sem proteger crianças no isolamento, governos brincam de faz-de-conta. *Ponte Jornalismo*. Recuperado de: <https://ponte.org/artigo-sem-protger-criancas-no-isolamento-governos-brincam-de-faz-de-conta/>
- Coutinho, A. S., & Côco, V. (2020a). Educação infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. *Praxis Educativa*, 15, 1-15. doi: <http://dx.doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.16266.088>
- Coutinho, A. S., & Côco, V. (2020b). Educação a distância na educação infantil, não! Educação e cuidado com as crianças, suas famílias e profissionais docentes, sim! *Boletim ANPED*. Recuperado de: <http://www.anped.org.br/news/educacao-distancia-na-educacao-infantil-nao-colaboracao-de-texto-por-angela-scalabrin-coutinho>

- Coutinho, A. S., & Côco, V. (2022). Políticas de formação e políticas curriculares para a educação infantil: perspectivas em disputas. *Debates em Educação*, 14(n. esp.), 127-148. Recuperado de: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12675>. doi: 10.28998/2175-6600.2022v14nEsp127-148
- Farias, C. S., Magalhães, C., & Xavier, G. M. (2022). A “gangorra” das orientações oficiais para a educação infantil no período pandêmico no Brasil. *Zero-A-Seis*, 24(45), 217-237. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5007/1518-2924.2022.e83451>
- Ferronato, E. T. T., & Santos, H. T. (2021). Bem-estar e o mal-estar docente: sentimentos e emoções de professores que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental em tempos de pandemia. *Devir Educação*, 269-286. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.30905/rde.v0i0.420>
- França, R. C., Masella, M. B., & Aragão, A. M. F. (2020). A educação infantil na pandemia: a experiência de uma escola pública antirracista. *Currículo Sem Fronteiras*, 20(3), 893-918.
- Freitas, M. B., Cabral, M. F. S. F., & Aquino, D. T. (2020). Profissionalidade docente da educação infantil em tempos de pandemia. In *Anais da 25ª EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Anped – GT 07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos*. Salvador, BA. Recuperado de: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/8341-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. (2021d). *Resumo técnico: censo escolar da educação básica 2021*. Brasília, DF.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. (2009, 17 de junho). Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20atendimento%20da,agosto%20de%202001%2C%20e%20a
- Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. (2020b, 7 de fevereiro). Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. *Diário Oficial da União*. Recuperado de: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>
- Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. (2020f, 19 de agosto). Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. *Diário Oficial da União*. Recuperado de: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>
- Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. (2021b, 11 de junho). Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e a professores da educação básica pública. *Diário Oficial da União*. Recuperado de: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.172-de-10-de-junho-de-2021-325242900>
- Lotta, G. S. (2019). A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. In G. Lotta (Org.), *Teorias e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil*. Brasília, DF: ENAP.
- Lucena, F. F. F., Figueiredo, A. P., & Costa, A. S. (2020). Como manter o vínculo na educação infantil? Ações dos municípios da Baixada Fluminense durante a pandemia. In *Anais da 14ª Reunião da Anped - Sudeste. GT 07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos*. Rio de Janeiro, RJ. Recuperado de: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/23/7551-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf

- Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. (2020a, 1 de abril). Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. *Diário Oficial da União*. Recuperado de: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>
- Moreira, M. S. P., & Santos, R. A. (2020). Condições objetivas e subjetivas do trabalho docente na educação infantil no contexto da pandemia da covid-19 em municípios do sul da Bahia. In *Anais da 25ª EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Anped - GT 07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos*. Salvador, BA. Recuperado de: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/7609-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
- Oliveira, D. A. (2010). *Trabalho docente*. Belo Horizonte, MG: UFMG. Faculdade de Educação. Recuperado de: <https://gestrado.net.br/verbetes/trabalho-docente>
- Oliveira, Z. M. R. (2017). Balanço analítico da educação infantil: questões curriculares e direitos em risco a construção da base nacional comum curricular para a Educação Infantil. In *Anais da 38ª Reunião Nacional da Anped. Trabalho Encomendado GT07 - Educação de crianças de 0 a 06 anos*. São Luís, MA. Recuperado de: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom_38anped_2017_gt07_textozilma.pdf
- Organização Pan-Americana da Saúde [OPAS]. Escritório Regional para as Américas da Organização Mundial da Saúde. (2022). *Histórico da pandemia de COVID-19*. Recuperado de: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>
- Paulino, M. J. S., & Sousa, F. N. T. (2021). A prática docente em tempos de pandemia: desafios do ensino remoto na educação infantil. *Id OnLine. Revista de Psicologia*, 15(57), 269-283.
- Parecer CNE/CP nº 5/2020*. (2020c). 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.
- Parecer CNE/CP nº 6/2021*. (2021a). Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Brasília, DF: MEC. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=195831-pcp006-21&category_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192
- Parecer CNE/CP nº 9/2020*. (2020d). Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da 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. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192
- Parecer CNE/CP nº 11/2020*. (2020e). Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Brasília, DF: MEC. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192
- Parecer CNE/CP nº 15/2020*. (2020g). Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília, DF: MEC. Recuperado de: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006>
- Parecer CNE/CP nº 19/2020*. (2020h). Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília, DF: MEC. Recuperado de:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192

Rabelo, A. K. P. W., Costa, L. M. L., & Santos, M. J. A. (2020). Currículo e educação infantil: implicações e desafios durante a pandemia da covid-19. In *Anais da 25ª EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Anped - GT12 - Currículo*. Salvador, BA. Recuperado de:

http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6803-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf

Resolução CNE/CP nº 02, de 5 de agosto de 2021. (2021c 6 de agosto). Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. *Diário Oficial da União*. Recuperado de:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=199151-rcp002-21&category_slug=agosto-2021-pdf&Itemid=30192

Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020. (2020i, 11 de dezembro). Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. *Diário Oficial da União*. Recuperado de:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192

Rio, A., Faria, A. L. G., & Pereira, F. E. G. (2020). Educação de filhas e filhos pequenas(os), infância e dimensão do cuidado em tempos de pandemia em países com distinta divisão sexual do trabalho. In *Anais da 14ª Reunião da Anped - Sudeste. GT 07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos*. Rio de Janeiro, RJ.

Recuperado de:

http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/23/8198TEXT0_PROPOSTA_COMPLETO.pdf

Rosa, R. S. B., & Caldas, A. C. B. N. (2020). As redes educativas e os processos curriculares da rede municipal carioca no contexto da pandemia. In *Anais da 14ª Reunião da Anped - Sudeste. GT 07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos*. Rio de Janeiro, RJ. Recuperado de:

http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/23/6929-TEXT0_PROPOSTA_COMPLETO.pdf

Santos, E. C., Oliveira, E. M. F., & Coelho, S. O. (2020). Política do improviso: a intersectorialidade na implementação de ações durante a pandemia. In *Anais da 14ª Reunião da Anped - Sudeste. GT 07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos*. Rio de Janeiro, RJ. Recuperado de:

http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/23/7092-TEXT0_PROPOSTA_COMPLETO.pdf

Scramingnon, G. B. S., Castro, M., & Nunes, M. F. R. (2020). Desafios da gestão na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental em tempos de pandemia. In *Anais da 14ª Reunião da Anped - Sudeste. GT 07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos*. Rio de Janeiro, RJ. Recuperado de:

http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/23/7493-TEXT0_PROPOSTA_COMPLETO.pdf

Silva, P. L. (2020). Educação infantil na Baixada Fluminense em tempos de pandemia: reflexos sobre a avaliação das ações pedagógicas. In *Anais da 14ª Reunião da Anped - Sudeste. GT 07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos*. Rio de Janeiro, RJ. Recuperado de:

http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/23/8208-TEXT0_PROPOSTA_COMPLETO.pdf

Siqueira, R. A. C., & Carvalho, J. G. (2020). A produção de saberes-fazer no ciberespaço para os currículos em tempos de pandemia. In *Anais da 14ª Reunião da Anped - Sudeste. GT 07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos*. Rio de Janeiro, RJ. Recuperado de:

http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/23/8224-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf

Vieira, N. F. S., & Silva, M. R. P. (2021). Como nós e nós: a documentação pedagógica na creche no contexto da pandemia da Covid-19 em 2020. *Holos*, 3, 1-13.

Zuin, P. B., & Ferreira Junior, A. (2021). *Voices e experiências de professoras e professores das unidades universitárias federais de educação infantil (UFEI) durante a pandemia da COVID-19*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Kenia dos Santos Francelino: Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, Integrante do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUF AE), Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Centro de Educação da UFES, lotada no Colégio de Aplicação CRIARTE.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7977-2246>

E-mail: keninhamel2017@gmail.com

Valdete Côco: Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2006), professora no Departamento de Linguagens Cultura e Educação (DLCE) e no Programa de Pós-Graduação, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo e Coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUF AE).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5027-1306>

E-mail: valdetecoco@hotmail.com

DECLARAÇÃO

Os autores deste artigo declaram a autorização da publicação na revista *Teoria e Prática da Educação*, levando em consideração que o artigo é inédito e não foi submetido à avaliação em outro periódico