

V. 67

CONTORNOS DAS DESIGUALDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL,
NO CONTEXTO DA PANDEMIA

CLÁUDIA OLIVEIRA PIMENTA (COORD.) • FABIANA SILVA FERNANDES

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS



RELATÓRIOS TÉCNICOS

SÃO PAULO 2024

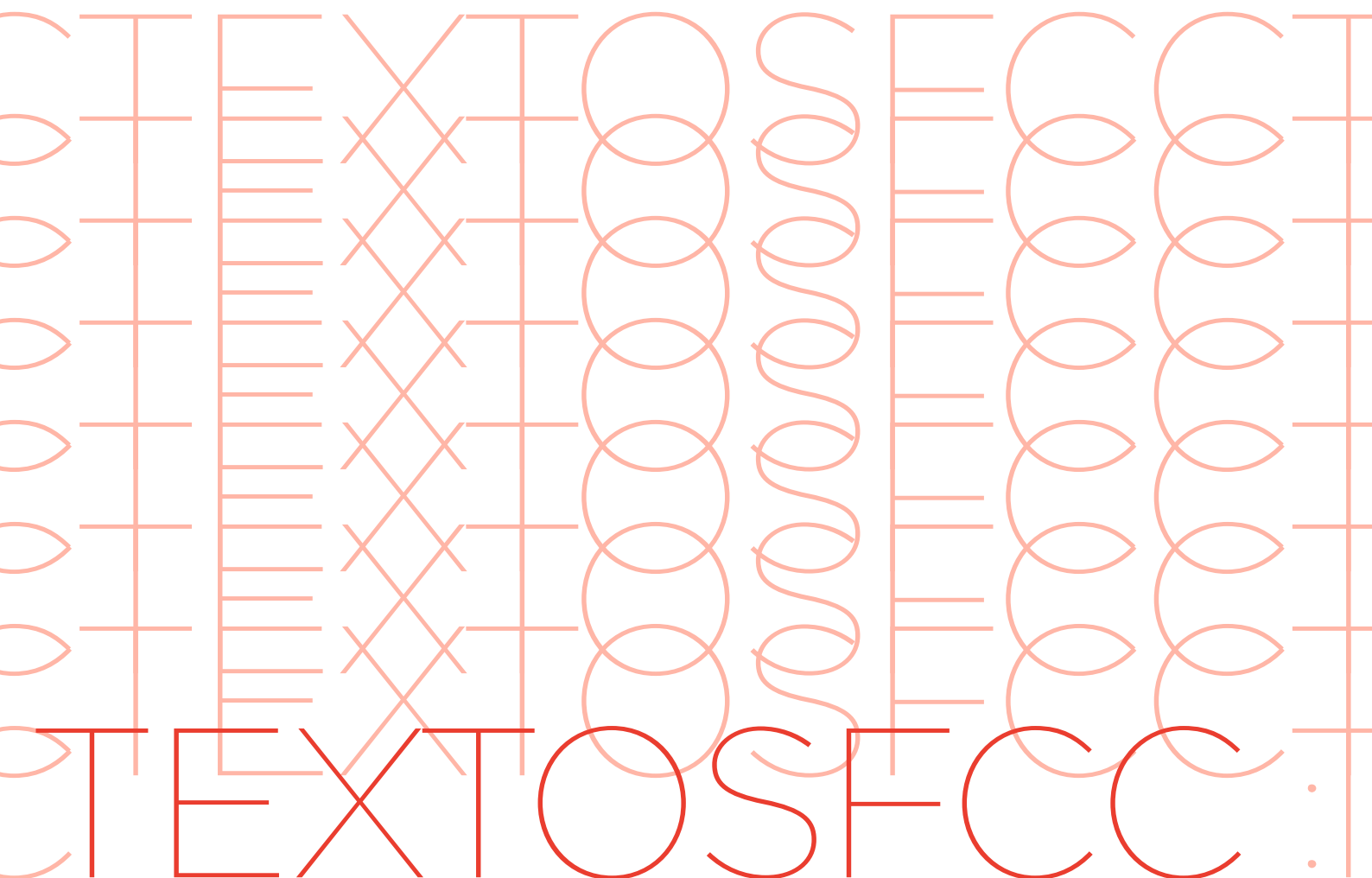
DOI 10.18222/fcc-dpe-2024_2

V. 67

CONTORNOS DAS DESIGUALDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL, NO CONTEXTO DA PANDEMIA

CLÁUDIA OLIVEIRA PIMENTA (COORD.) • FABIANA SILVA FERNANDES

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS



RELATÓRIOS TÉCNICOS

SÃO PAULO 2024

.....

P697e Pimenta, Cláudia Oliveira (Coord.)
Contornos das desigualdades na educação infantil, no contexto da
pandemia / Cláudia Oliveira Pimenta, Fabiana Silva Fernandes. – São Paulo:
Fundação Carlos Chagas, 2024.

122p. (Textos FCC: Relatórios técnicos, 67)

ISBN 978-85-60876-23-5

DOI 10.18222/fcc-dpe-2024_2

1. Professores. 2. Educação. 3. Desigualdades Sociais. 4. Pandemia.
I. Pimenta, Cláudia Oliveira. II. Fernandes, Fabiana Silva. III. Título. IV. Série.

CDU 373.2

.....

Elaborada por Ana Maria de Souza CRB-8/5580
Biblioteca Ana Maria Poppovic – Bamp

A Fundação Carlos Chagas (FCC), instituição de direito privado sem fins lucrativos, atua em duas grandes áreas: Avaliação/Concursos/Processo Seletivo e Pesquisa e Educação. Há mais de 50 anos, é reconhecida pela competência na realização de concursos, vestibulares, avaliação de sistemas e pesquisas socioeducativas.

O investimento em educação e pesquisa sempre foi uma das forças motrizes da FCC. Por meio de seu Departamento de Pesquisas Educacionais (DPE), dedica-se a programas de investigação de temas direta ou indiretamente relacionados à educação, envolvendo avaliação, formação e trabalho docente, infância, juventude, família, trabalho, questões relacionadas a gênero, relações étnico-raciais e políticas públicas.

DIRETORIA

João Luís da Silva

Diretor-Presidente Executivo

Lúcia Villas Bôas

Diretora-Vice-Presidente Operacional

Roseli dos Santos Gancho

Diretora Administrativo-Financeira

Departamento de Pesquisas Educacionais

Lúcia Villas Bôas

Coordenadoria de Pesquisas Educacionais

Sandra G. Unbehaum

TEXTOS FCC

Textos FCC é uma publicação que visa a disseminar dados e achados dos estudos realizados no âmbito do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (DPE/FCC) e trabalhos contemplados por prêmios conferidos pela instituição, bem como pesquisas feitas ao longo de pós-doutorados na FCC. Trata-se de textos mais extensos do que artigos acadêmicos e que oferecem, em regra, informações detalhadas sobre os procedimentos metodológicos utilizados, de forma a subsidiar outras iniciativas de especialistas e interessados.

Editoras responsáveis

Claudia Davis

Gisela Lobo Tartuce

Patrícia Albieri Almeida

Núcleo de Documentação e Difusão Científica (NDDC)

Equipe de edição

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira (coordenadora)

Adriana Garcia (produtora editorial)

Camila Maria C. de Oliveira (assistente editorial)

Gabriella F. Rampinelli (assistente editorial)

Projeto gráfico (capa)

Casa Rex

Revisão

Vania Fontanesi

EQUIPE DE PESQUISA

Coordenação e execução

Cláudia Oliveira Pimenta (Pesquisadora coordenadora)

Fabiana Silva Fernandes (Pesquisadora)

Raquel Valle (Estatística)

Natália Pimenta (Bolsista)

SUMÁRIO

Figuras, gráficos, quadros e tabelas.....	7
Introdução	10
1. Descrição e análise das informações coletadas pelo estudo “Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da educação básica”	13
1.1 Perfil dos sujeitos.....	14
1.2 Jornada e condições de trabalho	17
1.3 Exercício do trabalho	22
1.4 Conciliação da vida doméstica com o exercício da profissão.....	25
1.5 Percepção dos docentes sobre a rotina educativa das crianças em casa.....	27
1.6 Algumas considerações sobre as indicações do <i>survey</i>	33
2. Descrição e análise do arcabouço legal das três esferas federativas e de notícias publicadas pela SME/SP, concernentes à educação infantil, na pandemia	35
2.1 Normativas que estabelecem orientações para a educação infantil no contexto da pandemia	36
2.1.1 Procedimentos metodológicos de coleta e organização das normativas legais	36
2.1.2 Normativas nacionais	36
2.1.3 Normativas estaduais	42
2.1.4 Normativas municipais (São Paulo).....	47
2.1.5 Análise das indicações legais	52
2.2 Notícias da rede municipal de educação sobre a educação infantil no contexto da pandemia	55
2.2.1 Paralisação das atividades profissionais: como atender os estudantes?.....	55
2.2.2 Materiais didáticos e planejamento das atividades a distância	56
2.2.3 Acolhimento e percurso educacional.....	61
2.2.4 Formação em serviço: o que a SME propõe para seus profissionais	61

2.2.5 Educação e assistência: como cuidar dos alunos em situação de vulnerabilidade.....	67
2.2.6 A retomada das atividades presenciais: as tentativas da SME.....	69
2.3 Algumas considerações sobre o arcabouço legal e as notícias da rede	74
3. Grupo focal.....	75
3.1 Roteiro e procedimentos adotados durante o grupo focal	76
3.2 Desenvolvimento da atividade, tratamento e análise dos dados	77
3.3 Educação infantil e ensino remoto	77
3.4 Educação infantil como direito social	79
3.5 Educação infantil: educar e cuidar como princípios indissociáveis	80
3.6 Educação infantil: o espaço da aprendizagem.....	81
3.7 Os sentimentos e as angústias dos docentes.....	83
3.8 Jornada de trabalho: intensificação das atividades docentes	85
3.9 Os docentes e as tecnologias	86
3.10 Famílias e o uso das tecnologias.....	88
3.11 Nem tudo foi perdido	89
3.12 O retorno presencial.....	90
3.13 Os filhos da pandemia	91
3.14 Algumas considerações	92
4. Educação infantil no contexto de pandemia: o que dizem as produções no campo	94
4.1 Sistematização das informações trazidas nos artigos.....	96
4.2 Trabalho docente	97
4.3 Relações escola-famílias	99
4.4 Escuta das crianças.....	100
4.5 Trabalho pedagógico na educação infantil e ensino remoto.....	101
4.6 Desigualdades na educação infantil	104
4.7 Análise de recomendações normativas e políticas educacionais	105
4.8 Algumas considerações sobre os artigos analisados	107
5. Considerações finais em três atos	109
5.1 Primeiro ato: desafios metodológicos da pesquisa em tempos pandêmicos.....	109
5.2 Segundo ato: sintetizando as análises das informações coletadas.....	110
5.3 Terceiro ato: novos/velhos contornos das desigualdades na educação infantil – algumas aproximações	112
Referências.....	114

FIGURAS, GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

Figura 1 – Recursos financeiros transferidos para Cieja, EMEF, EMEFM.....	49
Figura 2 – Recursos financeiros transferidos para EMEBS.....	49
Figura 3 – Recursos financeiros transferidos para EMEI, Ceci, Cemei	49
Figura 4 – Recursos financeiros transferidos para CEI Direto	50
Figura 5 – Recursos financeiros transferidos para CEU Gestão.....	50
Figura 6 – Recursos financeiros transferidos para o Programa São Paulo Integral	50
Figura 7 – Proposta de organização da rotina educativa em casa.....	58
Figura 8 – Orientações para prevenção da covid-19.....	58
Figura 9 – Sugestões de atividades para as famílias desenvolverem com as crianças ..	59
Figura 10 – Livro infantil sobre cuidados pessoais na retomada das atividades presenciais.....	60
Figura 11 – Planejamento do retorno das atividades escolares	63
Figura 12 – Orientações sobre o ambiente de ensino virtual.....	64
Figura 13 – Programação da IV Jornada Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo	67
Figura 14 – Linha do tempo sobre a trajetória da SME durante a pandemia	71
Gráfico 1 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao <i>survey</i> , segundo região brasileira	16
Gráfico 2 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao <i>survey</i> , segundo rede de ensino.....	18
Gráfico 3 – Proporção de docentes de educação infantil que responderam ao <i>survey</i> , segundo período de trabalho.....	19
Gráfico 4 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao <i>survey</i> , segundo carga horária de trabalho	19
Gráfico 5 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao <i>survey</i> , segundo contrato de trabalho	20

Gráfico 6 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao <i>survey</i> , segundo situação do recebimento de remuneração no início da pandemia	20
Gráfico 7 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao <i>survey</i> , por situação de recebimento da remuneração, segundo dependência administrativa	21
Gráfico 8 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao <i>survey</i> , segundo disponibilidade de equipamentos de TI em sua residência	21
Gráfico 9 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao <i>survey</i> , segundo acessibilidade de conexão à internet	22
Gráfico 10 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao <i>survey</i> , segundo programação das rotinas com a utilização de novos recursos	23
Gráfico 11 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao <i>survey</i> , segundo participação em cursos a distância	23
Gráfico 12 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao <i>survey</i> , segundo participação em reuniões pedagógicas.....	24
Gráfico 13 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao <i>survey</i> , segundo frequência de atividades em ferramentas <i>on-line</i>	24
Gráfico 14 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao <i>survey</i> , segundo estratégias pedagógicas utilizadas pelas escolas durante a pandemia.....	25
Gráfico 15 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao <i>survey</i> , segundo estratégias pedagógicas utilizadas por eles	25
Gráfico 16 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao <i>survey</i> , segundo realização das tarefas domésticas (limpar, passar, cozinhar, etc.).....	26
Gráfico 17 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao <i>survey</i> , segundo percepção sobre se as crianças têm conseguido desenvolver as atividades propostas.....	28
Quadro 1 – Indicações da legislação nacional, estadual e municipal para a educação infantil no contexto da pandemia, 2020/2021	53
Quadro 2 – Identificação das revistas acadêmicas em que foram publicados os artigos analisados	94
Tabela 1 – Distribuição dos docentes que responderam ao <i>survey</i> , segundo etapa ou modalidade com a maior jornada de trabalho	13
Tabela 2 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao <i>survey</i> , segundo faixa etária	14
Tabela 3 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao <i>survey</i> , segundo sexo/gênero	14
Tabela 4 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao <i>survey</i> , segundo cor/raça	15
Tabela 5 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao <i>survey</i> , segundo sexo e cor/raça.....	15
Tabela 6 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao <i>survey</i> , segundo tempo de docência	15

Tabela 7 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao <i>survey</i> , segundo estado brasileiro.....	16
Tabela 8 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao <i>survey</i> , segundo número de períodos em que trabalha.....	18
Tabela 9 – Recursos de tecnologia da informação e informativa dos professores de educação infantil que responderam ao <i>survey</i>	22
Tabela 10 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao <i>survey</i> , por realização das tarefas domésticas, segundo sexo/cor (em %)	26
Tabela 11 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao <i>survey</i> , por cuidados com crianças e adolescentes, segundo sexo/cor (em %)	27
Tabela 12 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao <i>survey</i> , por cuidados com idosos, segundo sexo/cor (em %)	27
Tabela 13 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao <i>survey</i> , segundo percepção sobre o engajamento/motivação das crianças nas atividades a distância	27
Tabela 14 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao <i>survey</i> , segundo percepção sobre a realização de atividades propostas às crianças	28
Tabela 15 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao <i>survey</i> , segundo percepção sobre o risco de abandono ou evasão	29
Tabela 16 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao <i>survey</i> , segundo relação família/escola	29
Tabela 17 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao <i>survey</i> , segundo organização do retorno presencial	30
Tabela 18 – Distribuição dos docentes de educação infantil que indicaram assuntos que não foram tratados no <i>survey</i> , segundo categorias	31

INTRODUÇÃO

Este texto refere-se ao estudo “Contornos das desigualdades na educação infantil, no contexto da pandemia”, que compõe o projeto temático “Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professores e estudantes da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio: o enfrentamento das desigualdades”, coordenado pelas pesquisadoras Lúcia Villas Bôas e Sandra Unbehaum e conduzido pela Fundação Carlos Chagas (FCC), com apoio da Fundação Itaú Social (FIS).

A desigualdade se define como a interconexão de diferentes dimensões da humanidade (Reygadas, 2004), sendo que à pobreza soma-se uma série de obstáculos, resultados não só da privação social, cultural e educacional, mas também dos diversos tipos de discriminação que só aprofundam as diferenças sociais. Segundo Diehl (2021, p. 304), o contexto pandêmico

[...] tornou ainda mais visíveis as diversas facetas das desigualdades sociais: o fosso geopolítico que separa países ricos e países pobres se aprofundou; a distância econômica entre ricos e pobres aumentou; o acesso à educação se tornou mais restrito; as diferenças de gênero se intensificaram; a racialização das oportunidades dadas aos indivíduos se tornou ainda mais explícita; o poder político se concentrou ainda mais; a dependência de empresas monopolistas de telecomunicações e internet se consolidou.

Os mecanismos de discriminação que favorecem determinados grupos em detrimento de outros podem estar presentes mesmo nas boas intenções manifestas na elaboração de políticas públicas. A formulação de políticas e programas sociais, em um contexto desfavorável, de pandemia, com o aumento do desemprego e das situações de pobreza e vulnerabilidade, exige que a desigualdade social e seus mecanismos de reprodução estejam presentes como conceitos importantes para balizar o processo de tomada de decisão e de definição de estratégias de ação que busquem garantir a equidade na provisão dos serviços sociais, de modo a enfrentar essas barreiras (Reygadas, 2004).

Nessa perspectiva, o estudo – de natureza qualitativa e de caráter exploratório – buscou identificar e analisar ações que foram desencadeadas, no contexto da pandemia, pela rede municipal de educação de São Paulo e por instituições educacionais e que contribuíram para diminuir ou aumentar as desigualdades na educação infantil (EI), na visão das(dos) professoras(es). Para tanto, foram empregados os seguintes procedimentos metodológicos:

- tratamento e análise dos dados coletados, via *survey*, entre o final de abril e o início de maio de 2020;
- levantamento e análise de documentos oficiais e normativas exaradas pelos três entes federativos (União, estado e município), entre março de 2020 e julho de 2021, que orientaram as instituições de educação infantil e seus profissionais;
- levantamento e análise de notícias referentes à educação infantil, entre março de 2020 e julho de 2021, no *site* da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP);
- realização de grupo focal com professoras da educação infantil, para explorar conceitos, significados e impressões dessas profissionais sobre desigualdades educacionais, considerando seu contexto de trabalho durante a pandemia, bem como a relação com as crianças e famílias;
- levantamento de literatura nacional, referente ao objeto em tela, de modo a obter um panorama empírico e teórico sobre o tema para cotejamento com os documentos normativos e as informações fornecidas pelo grupo focal.

Vale destacar que, inicialmente, o desenho da pesquisa previa o aprofundamento de estudos nas redes municipais das quatro capitais do Sudeste brasileiro, de modo a dar continuidade às discussões sobre os dados coletados no âmbito da pesquisa “Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da educação básica”, organizada pela Fundação Carlos Chagas, no primeiro semestre de 2020. O *survey* da referida pesquisa foi respondido por 14.081 professores, distribuídos por todas as regiões brasileiras. Destes, 1.758 tinham sua maior jornada de trabalho na educação infantil, naquele exercício.

Na época da aplicação do *survey* (final de abril / início de maio de 2020), foi solicitado a todos os respondentes que, caso concordassem em continuar contribuindo com o estudo, registrassem um *e-mail* para contato. No primeiro semestre de 2021, foi enviada mensagem aos respondentes que informaram o *e-mail*, para que pudessem confirmar a continuidade do estudo. Houve retorno de 66 indivíduos que trabalhavam em escolas das quatro capitais do Sudeste, primeiro recorte espacial realizado pela presente pesquisa, dos quais 61 eram de São Paulo. Em função desse retorno, optou-se por concentrar nossos esforços de análise na capital paulista. Para a realização do grupo focal, foram enviados *e-mails* para esses 61 professores, mas apenas 14 confirmaram participação na atividade. No dia da realização do grupo focal, somente 3 professoras compareceram.

A pandemia impôs novos desafios para a pesquisa com pessoas, por conta do distanciamento social e da necessidade de se utilizarem ferramentas digitais para a realização de

entrevistas, grupos de discussão, grupos focais e outras técnicas de coleta de dados dessa natureza. No início de 2020, quando a Fundação Carlos Chagas foi uma das primeiras instituições de pesquisa a organizar e aplicar um instrumento de coleta de informações – o *survey* –, aparentemente, parte considerável dos profissionais da educação estava disposta a colaborar, especialmente para manifestar suas angústias, dilemas e ações frente ao novo contexto. No entanto, com o decorrer do tempo, diversas outras instituições e universidades passaram a desenvolver estudos nessa direção, tendo os docentes como principais interlocutores no fornecimento de informações. Também, parece que a reorganização do trabalho docente por meio do uso das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) trouxe sobrecarga de trabalho e de exposição a essas ferramentas. Tal cenário pode ter contribuído para que, no intervalo de um ano, a disposição para participar de atividades de pesquisa diminísse sobremaneira.

Diante dos aspectos anteriormente expostos, as informações coletadas via grupo focal não podem ser generalizadas, estando circunscritas à realidade das professoras que participaram da discussão. No entanto as declarações das docentes foram preciosas para compreender os efeitos da pandemia na educação infantil, em que as interações, o toque, o abraço, o carinho e o acolhimento se fazem muito presentes, ficando comprometidos em função da necessidade de isolamento e distanciamento social. Além disso, as dificuldades enfrentadas por docentes e pelas crianças e suas famílias, durante a pandemia, parecem ter potencializado desigualdades já existentes nessa etapa da educação básica, sobre as quais falaremos mais adiante.

Este texto abarca os conteúdos de três relatórios de pesquisa, que trataram de: i) descrever e analisar as informações coletadas, via *survey*, pela pesquisa “Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professores/as da educação básica”, realizada em 2020 e que deu origem ao projeto temático supracitado; ii) descrever e analisar as orientações estabelecidas por normativas nacionais, do estado de São Paulo e do município de São Paulo, de cunho administrativo e pedagógico, bem como notícias publicadas no *site* da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo relativas à educação infantil no contexto pandêmico; iii) descrever e analisar as informações coletadas via grupo focal, realizado em setembro de 2021, com profissionais que atuam em instituições de educação infantil da rede municipal de São Paulo; e iv) apresentar revisão de literatura sobre educação infantil no contexto de pandemia, publicada em 2020 e 2021, de modo a estabelecer conexões e identificar possíveis similaridades e diferenças com o evidenciado no presente estudo. Nas considerações finais, é apresentada a triangulação das informações contidas nos três relatórios.

1. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS PELO ESTUDO “EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA NA VISÃO DE PROFESSORAS/ES DA EDUCAÇÃO BÁSICA”

De 30 de abril a 10 de maio de 2020, a Fundação Carlos Chagas realizou um primeiro levantamento de informações, no âmbito da pesquisa “Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da educação básica”, por meio de um *survey* divulgado para professores de todo o Brasil, contemplando as etapas e modalidades da educação básica. No total, 14.081 indivíduos responderam ao *survey*, dentre os quais 1.758 eram professores com maior jornada de trabalho, no referido exercício, na educação infantil (Tabela 1).

Tabela 1 – Distribuição dos docentes que responderam ao *survey*, segundo etapa ou modalidade com a maior jornada de trabalho

ETAPAS E MODALIDADES	N	%
Educação infantil	1.758	12,5
Anos iniciais do ensino fundamental	3.964	28,2
Anos finais do ensino fundamental	4.097	29,1
Ensino médio	3.279	23,3
Educação de jovens e adultos	333	2,4
Profissional técnico de nível médio	280	2,0
Educação especial	370	2,6
Total	14.081	100,0

Fonte: Villas Bôas e Unbehaum (2020).

A proposta é apresentar uma análise descritiva dos dados referentes a esses 1.758 professores,¹ atuantes majoritariamente na educação infantil, em 2020. Essa análise contribuiu para nossa reflexão e formulação de questões a serem aplicadas em momento oportuno, para coleta de dados junto aos respondentes que concordaram em continuar a contribuir com os estudos da FCC.

1.1 PERFIL DOS SUJEITOS

Dos 1.758 professores de EI que responderam ao *survey*, dois não indicaram a idade. Entre os 1.756 indivíduos que forneceram essa informação, 20,3% tinham de 36 a 40 anos e 17,8% tinham mais de 50 anos (Tabela 2).

Tabela 2 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao *survey*, segundo faixa etária

FAIXA ETÁRIA (EM ANOS)	N	%
Até 25	73	4,2
De 26 a 30	146	8,3
De 31 a 35	262	14,9
De 36 a 40	357	20,3
De 41 a 45	333	19,0
De 46 a 50	272	15,5
Mais de 50	313	17,8
Total	1.756	100,0

Fonte: Villas Bôas e Unbehaum (2020).

A maioria quase absoluta dos respondentes é composta por mulheres (96,8%). Os homens representam apenas 2,8% do total. Menos de 1% dos indivíduos não indicou o sexo/gênero (Tabela 3).

Tabela 3 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao *survey*, segundo sexo/gênero

SEXO/GÊNERO	N	%
Outro	2	0,1
Masculino	49	2,8
Feminino	1.698	96,8
Não quero informar	5	0,3
Total	1.754	100,0

Fonte: Villas Bôas e Unbehaum (2020).

1 O total de indivíduos nas tabelas varia, em função de *missing*.

Quanto à cor/raça, quase 60% dos respondentes são brancos, enquanto aproximadamente 40% se autodeclararam pretos e pardos (Tabela 4).

Tabela 4 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao *survey*, segundo cor/raça

COR/RAÇA	N	%
Branca	1.026	58,6
Preta	178	10,2
Amarela	28	1,6
Parda	514	29,3
Indígena	6	0,3
Total	1.752	100,0

Fonte: Villas Bôas e Unbehaum (2020).

Ao combinarmos a variável cor/raça com o sexo dos respondentes, tem-se que a maioria é composta por mulheres brancas, seguidas de mulheres negras. Os homens – brancos e negros – totalizam menos de 3% dos respondentes (Tabela 5).

Tabela 5 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao *survey*, segundo sexo e cor/raça

SEXO/COR	N	%
Homem branco	28	1,6
Homem negro	21	1,2
Mulher branca	993	58,1
Mulher negra	667	39,0
Total	1.709	100,0

Fonte: Villas Bôas e Unbehaum (2020).

No que tange ao tempo de docência dos profissionais da EI que responderam ao *survey*, 55% possuíam 11 anos ou mais de atuação e quase 22% já acumulavam de 6 a 10 anos na profissão (Tabela 6).

Tabela 6 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao *survey*, segundo tempo de docência

EXPERIÊNCIA DOCENTE	N	%
Até 2 anos	161	9,2
De 3 a 5 anos	249	14,2

(Continua)

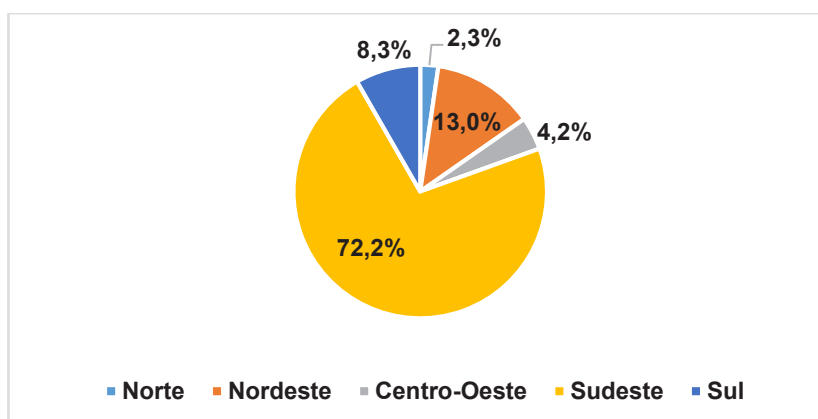
(Continuação)

EXPERIÊNCIA DOCENTE	N	%
De 6 a 10 anos	378	21,6
De 11 a 15 anos	299	17,0
Mais de 15 anos	667	38,0
Total	1.754	100,0

Fonte: Villas Bôas e Unbehaum (2020).

Mais de 70% dos respondentes atuavam em escolas da região Sudeste do Brasil, sendo que a maior parte concentrava-se no estado de São Paulo. Em seguida, vem o Nordeste, com 13% de respondentes, com a maioria no estado de Pernambuco. Na região Sul, cujo percentual de respostas corresponde a 8,3%, o estado do Rio Grande do Sul forneceu o maior número delas. No Centro-Oeste, com 4,2% do total de participantes, o Mato Grosso é o estado que contribuiu com o maior quantitativo de respondentes. Já na região Norte, com 2,3% de respostas, Roraima foi o estado com mais respostas (Gráfico 1 e Tabela 7).

Gráfico 1 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao *survey*, segundo região brasileira



Fonte: Villas Bôas e Unbehaum (2020).

Tabela 7 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao *survey*, segundo estado brasileiro

ESTADO	N	%
Acre	8	0,5
Alagoas	24	1,4
Amapá	3	0,2
Amazonas	2	0,1
Bahia	50	2,9

(Continua)

(Continuação)

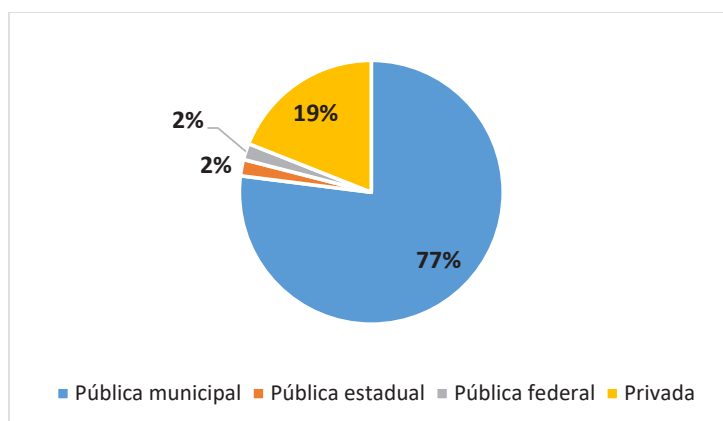
ESTADO	N	%
Ceará	19	1,1
Distrito Federal*	2	0,1
Espírito Santo	14	0,8
Goiás	15	0,9
Maranhão	26	1,5
Mato Grosso	37	2,1
Mato Grosso do Sul	19	1,1
Minas Gerais	79	4,5
Pará	9	0,5
Paraíba	13	0,7
Paraná	20	1,1
Pernambuco	81	4,6
Piauí	3	0,2
Rio de Janeiro	136	7,8
Rio Grande do Norte	9	0,5
Rio Grande do Sul	81	4,6
Rondônia	6	0,3
Roraima	9	0,5
Santa Catarina	44	2,5
São Paulo	1.034	59,1
Sergipe	2	0,1
Tocantins	4	0,2
Total	1.749	100,0

Fonte: Villas Bôas e Unbehaum (2020).

1.2 JORNADA E CONDIÇÕES DE TRABALHO

A quase totalidade dos docentes que responderam à pesquisa atuava em escolas localizadas em áreas urbanas: 1.667 (95,3%). Apenas 82 (4,7%) estavam alocados em escolas rurais. Quanto à rede de ensino, 77% trabalhavam em escolas públicas municipais, como registrado no Gráfico 2. Esse percentual pode ser explicado pelo fato de os municípios serem os principais responsáveis pela oferta de EI, no país.

Gráfico 2 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao *survey*, segundo rede de ensino



Fonte: Villas Bôas e Unbehaum (2020).

Quanto ao número de períodos em que o docente de EI trabalhava, 1.750 indivíduos forneceram informações, sendo que 49,5% deles atuavam em dois períodos de trabalho e 47,8% em apenas um período. Há, ainda, um pequeno percentual de docentes com jornada distribuída em três períodos (Tabela 8).

Tabela 8 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao *survey*, segundo número de períodos em que trabalha

NÚMERO DE PERÍODOS	N	%
1 período	836	47,8
2 períodos	867	49,5
3 períodos	47	2,7
Total	1.750	100,0

Fonte: Villas Bôas e Unbehaum (2020).

Ainda sobre a jornada de trabalho, a distribuição dos docentes concentra-se, majoritariamente, nos turnos da manhã e da tarde, com 76,4% e 74,4%, respectivamente. Não obstante, 4,1% dos respondentes atuavam no turno da noite, como demonstrado no Gráfico 3. Destaca-se que o mesmo docente pode trabalhar em mais de um turno, como explicitado na Tabela 8.

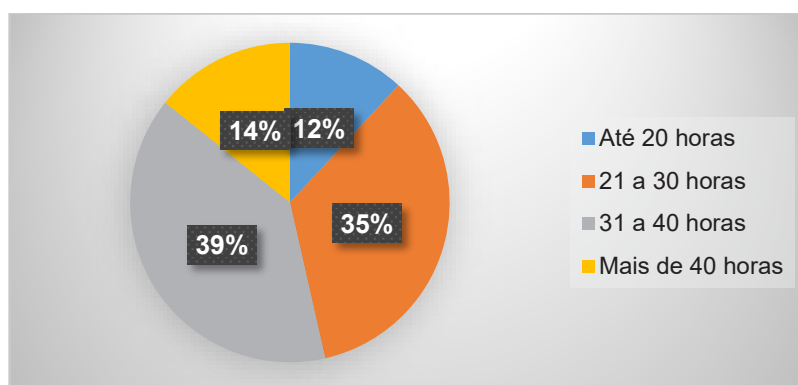
Gráfico 3 – Proporção de docentes de educação infantil que responderam ao *survey*, segundo período de trabalho



Fonte: Villas Bôas e Unbehaum (2020).

No que concerne à carga horária de trabalho dos docentes de EI respondentes do *survey*, registra-se que apenas 12% deles trabalhavam até 20 horas semanais, 35% tinham jornada de 21 a 30 horas, 39%, de 31 a 40 horas, e 14%, mais de 40 horas por semana.

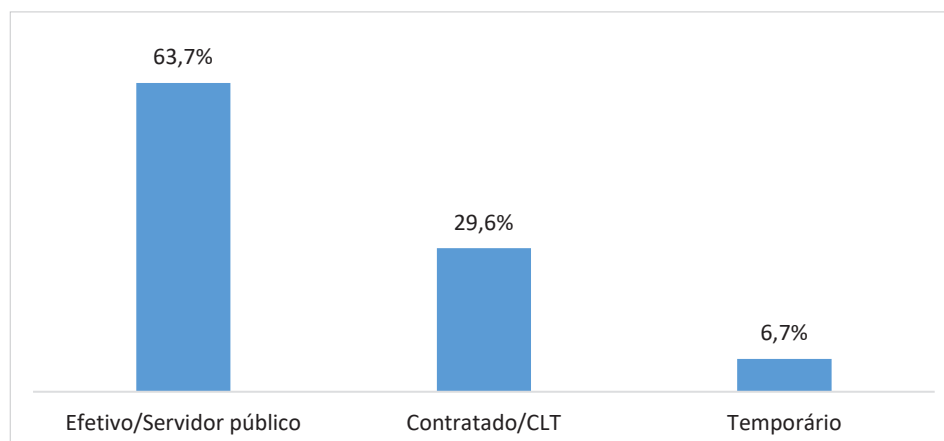
Gráfico 4 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao *survey*, segundo carga horária de trabalho



Fonte: Villas Bôas e Unbehaum (2020).

Quase 70% dos respondentes são de servidores públicos efetivos. Os demais se dividem entre funcionários contratados pelo regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e temporários (Gráfico 5).

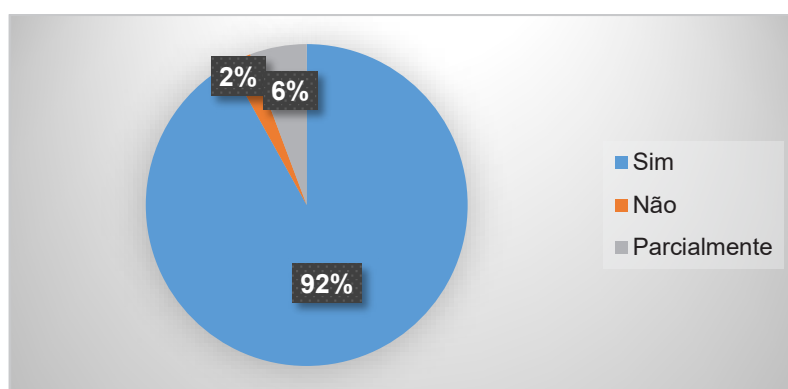
Gráfico 5 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao *survey*, segundo contrato de trabalho



Fonte: Villas Bôas e Unbehaum (2020).

Ao serem indagados acerca do recebimento de remuneração nos primeiros meses da pandemia, 6% dos respondentes afirmaram que este estava ocorrendo parcialmente e 2% assinalaram que não estavam recebendo.

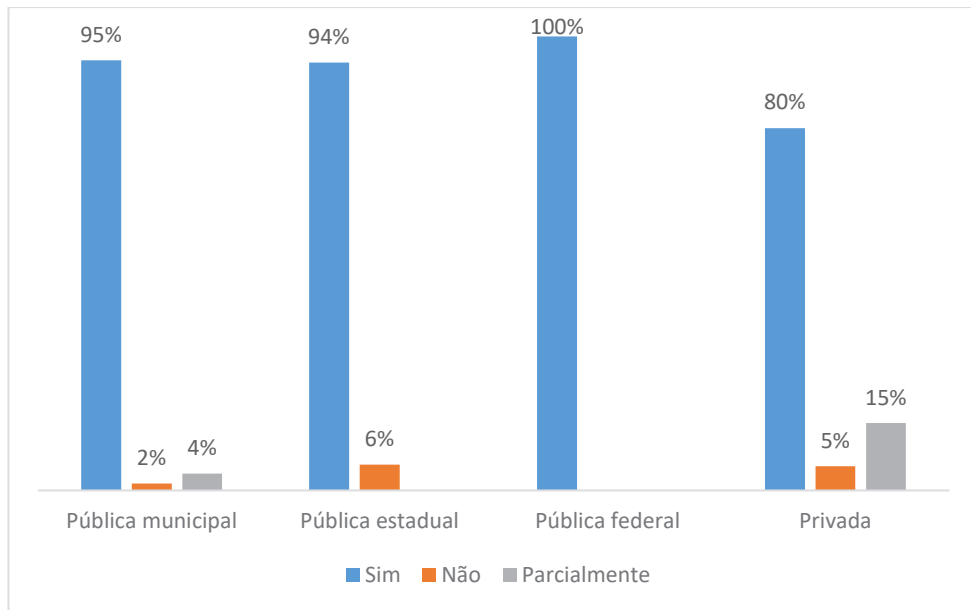
Gráfico 6 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao *survey*, segundo situação do recebimento de remuneração no início da pandemia



Fonte: Villas Bôas e Unbehaum (2020).

No Gráfico 7 é feito um cruzamento entre as informações sobre a situação de recebimento da remuneração e a rede de ensino a que pertence. De forma geral, os docentes de todas as redes tiveram sua remuneração mantida no início da pandemia, mas seis docentes da rede pública estadual e cinco da rede privada responderam que sua remuneração não foi mantida. Os docentes da rede privada foram os mais afetados, dos quais 15% afirmaram que tiveram cortes em sua remuneração, recebendo-a parcialmente.

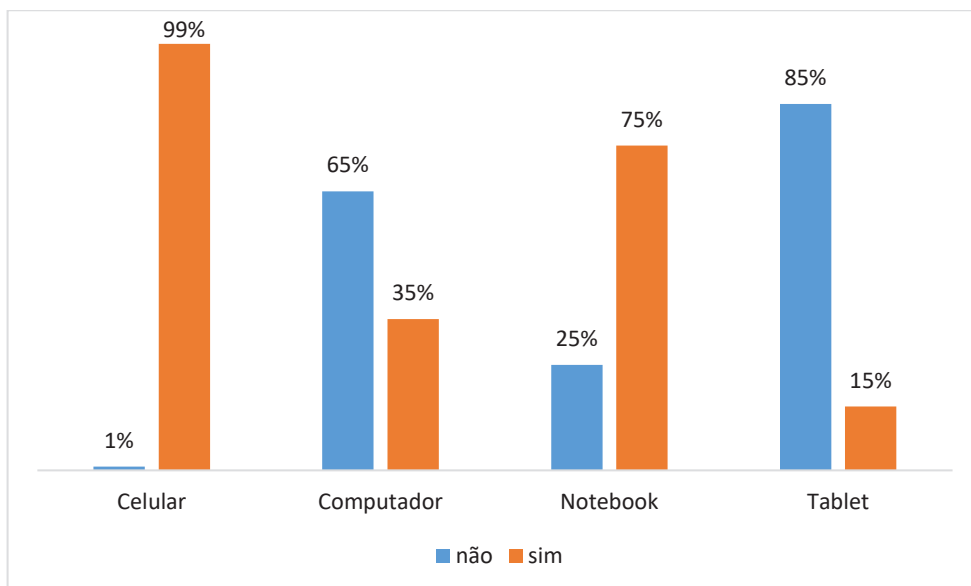
Gráfico 7 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao *survey*, por situação de recebimento da remuneração, segundo dependência administrativa



Fonte: Villas Bôas e Unbehaum (2020).

Em relação aos equipamentos que o docente de educação infantil tem à disposição em sua residência, verifica-se que o celular é um aparelho que, praticamente, 100% deles possuem. Em média, 75% dos docentes possuem *notebook*, 35% dispõem de um computador pessoal e 15 têm um *tablet* (Gráfico 8).

Gráfico 8 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao *survey*, segundo disponibilidade de equipamentos de TI em sua residência



Fonte: Villas Bôas e Unbehaum (2020).

Em relação ao número de equipamentos disponíveis nas residências dos docentes, observa-se, na Tabela 9, que havia, em média, 2,25 aparelhos por domicílio, número que não excede a quatro, mas com um desvio padrão alto (0,783), o que significa que existe uma variação grande de equipamentos nas residências.

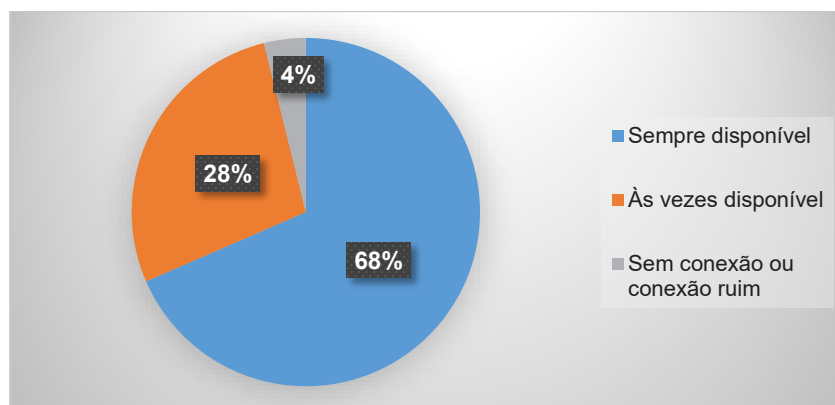
Tabela 9 – Recursos de tecnologia da informação e informativa dos professores de educação infantil que responderam ao *survey*

	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MÉDIA	DP
Número de equipamentos de tecnologia da informação e comunicação em casa	1.756	1	4	2,25	0,783

Fonte: Villas Bôas e Unbehaum (2020).

O acesso à internet encontrava-se disponível e funcionando de forma satisfatória para 68% dos respondentes. Para 28% dos docentes, esse recurso estava disponível às vezes e, para 4%, a conexão não existia ou era muito ruim (Gráfico 9).

Gráfico 9 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao *survey*, segundo acessibilidade de conexão à internet

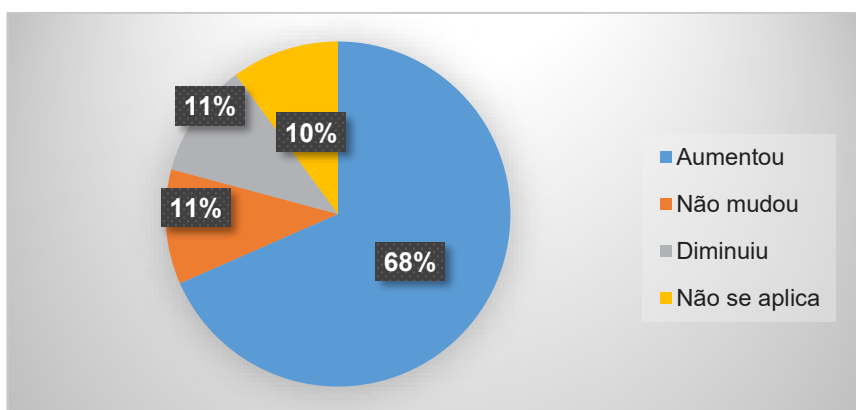


Fonte: Villas Bôas e Unbehaum (2020).

1.3 EXERCÍCIO DO TRABALHO

Em relação à programação das rotinas com a utilização de novos recursos, especialmente tecnológicos, 68% dos docentes informaram aumento desse uso. Para 11% não houve alteração e, para outros 11%, o uso diminuiu. De acordo com 10% dos respondentes, a questão não se aplica (Gráfico 10).

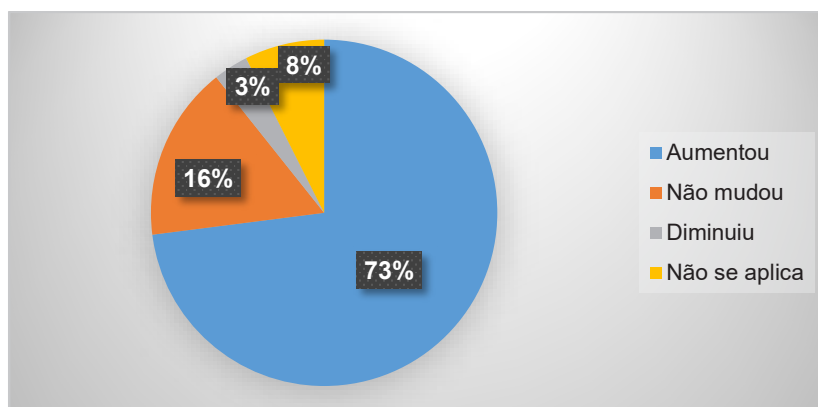
Gráfico 10 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao *survey*, segundo programação das rotinas com a utilização de novos recursos



Fonte: Villas Bôas e Unbehaum (2020).

A participação dos docentes em cursos a distância cresceu significativamente após o início do isolamento social em função da pandemia, conforme demonstrado no Gráfico 11.

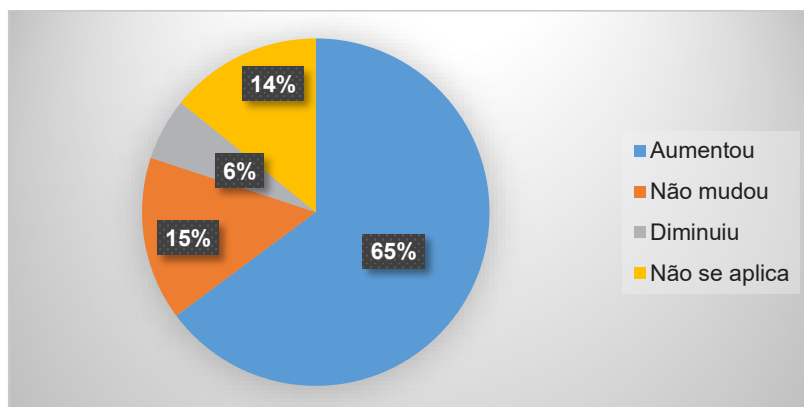
Gráfico 11 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao *survey*, segundo participação em cursos a distância



Fonte: Villas Bôas e Unbehaum (2020).

Também a participação em reuniões pedagógicas aumentou consideravelmente, segundo os respondentes (Gráfico 12).

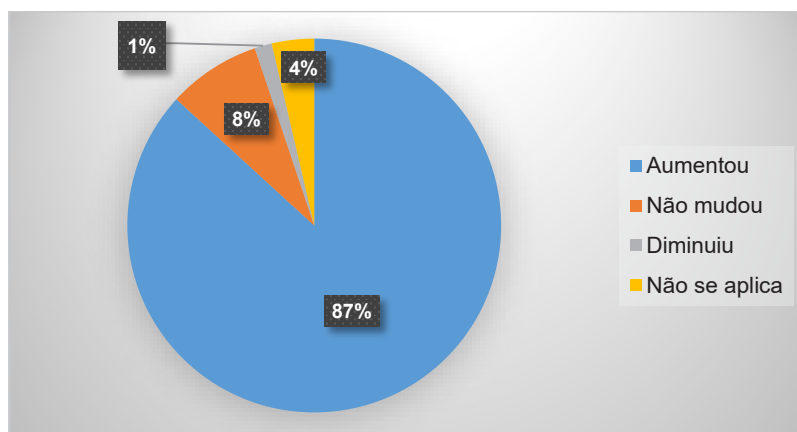
Gráfico 12 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao *survey*, segundo participação em reuniões pedagógicas



Fonte: Villas Bôas e Unbehaum (2020).

Para 87% dos docentes houve aumento na atividade de responder mensagens eletrônicas por meio de diferentes ferramentas: *e-mail*, WhatsApp e SMS (Gráfico 13).

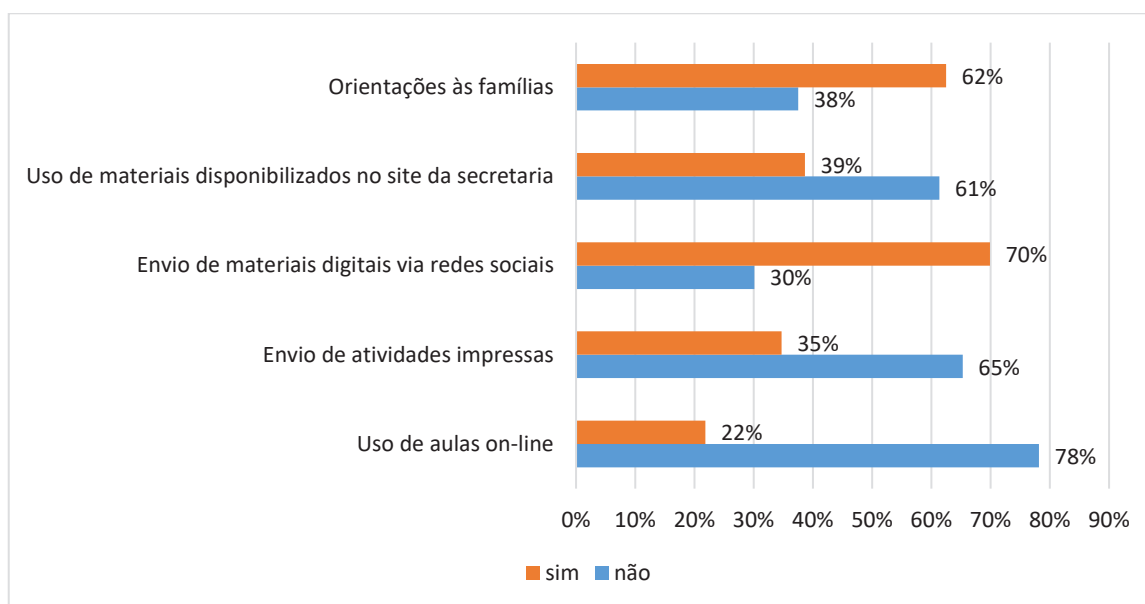
Gráfico 13 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao *survey*, segundo frequência de atividades em ferramentas *on-line*



Fonte: Villas Bôas e Unbehaum (2020).

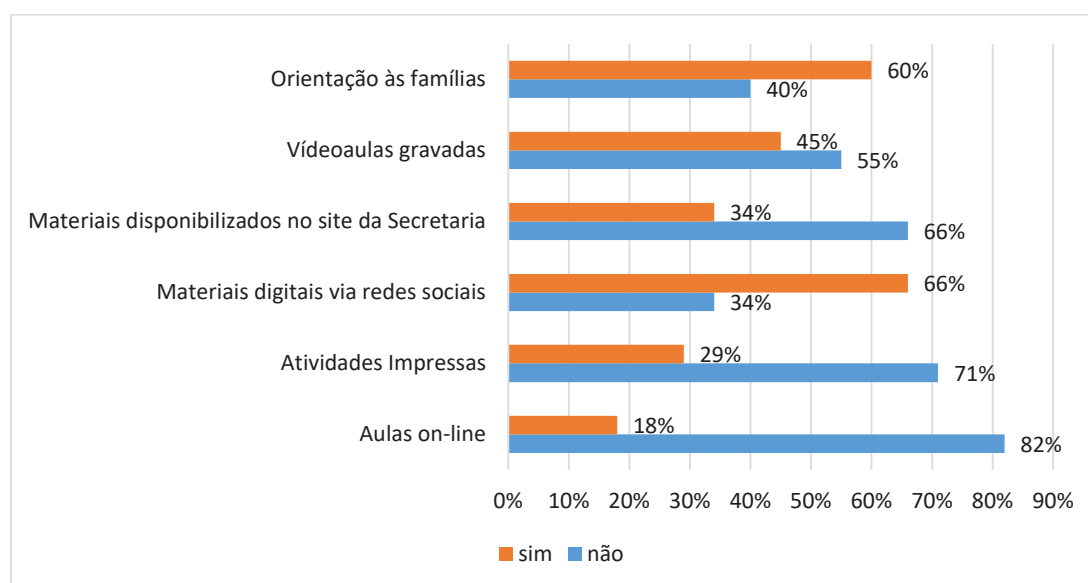
O envio de materiais digitais, via redes sociais, para as crianças da educação infantil e orientações às famílias foram as estratégias pedagógicas mais utilizadas pelas escolas, para dar conta da continuidade do processo educativo, de acordo com os respondentes. Já os professores, individualmente, além das estratégias já mencionadas, também indicaram de forma significativa o uso de videoaulas gravadas (gráficos 14 e 15).

Gráfico 14 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao *survey*, segundo estratégias pedagógicas utilizadas pelas escolas durante a pandemia



Fonte: Villas Bôas e Unbehaum (2020).

Gráfico 15 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao *survey*, segundo estratégias pedagógicas utilizadas por eles

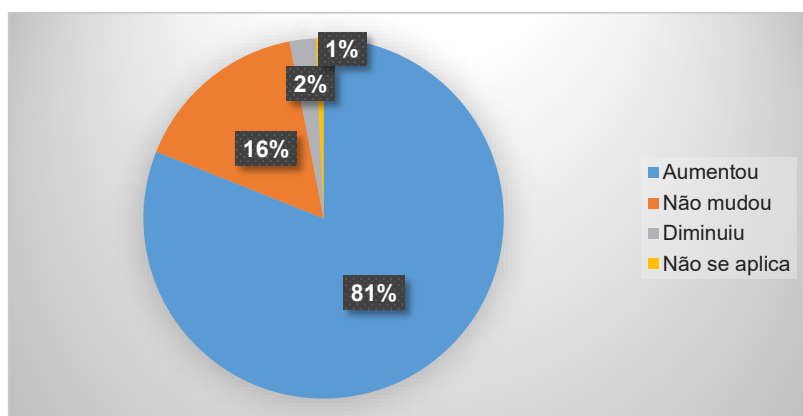


Fonte: Villas Bôas e Unbehaum (2020).

1.4 CONCILIAÇÃO DA VIDA DOMÉSTICA COM O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO

De acordo com 81% dos respondentes da educação infantil, em sua maioria mulheres, a realização de serviços domésticos aumentou após o início da pandemia (Gráfico 16).

Gráfico 16 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao *survey*, segundo realização das tarefas domésticas (limpar, passar, cozinhar, etc.)



Fonte: Villas Bôas e Unbehaum (2020).

Considerando-se a divisão sexual do trabalho, procedeu-se ao cruzamento da variável relacionada à realização das tarefas domésticas, e aquelas referentes a sexo e cor foram combinadas. Na Tabela 10, nota-se que, para 81% dos docentes de EI, houve aumento das tarefas domésticas, mas desse conjunto de pessoas 80% são mulheres brancas e 83% mulheres negras.

Tabela 10 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao *survey*, por realização das tarefas domésticas, segundo sexo/cor (em %)

SEXO/COR	AUMENTOU	NÃO MUDOU	DIMINUIU	NÃO SE APLICA	TOTAL
Homem branco	64	32	4		100
Homem negro	65	30		5	100
Mulher branca	80	17	3	1	100
Mulher negra	83	14	2	1	100
Total	81	16	2	1	100

Fonte: Villas Bôas e Unbehaum (2020).

Quanto ao cuidado com crianças e adolescentes, observa-se, novamente, aumento de trabalho, especialmente para as mulheres (Tabela 11). Em relação aos cuidados com pessoas idosas, a maior parte dos respondentes assinalou que a questão não se aplica; porém, entre aqueles que afirmaram que essa tarefa aumentou, o menor percentual refere-se aos homens negros (Tabela 12).

Tabela 11 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao *survey*, por cuidados com crianças e adolescentes, segundo sexo/cor (em %)

SEXO/COR	AUMENTOU	NÃO MUDOU	DIMINUIU	NÃO SE APLICA	TOTAL
Homem branco	39	14	7	39	100
Homem negro	25	30	5	40	100
Mulher branca	45	21	3	31	100
Mulher negra	50	18	3	29	100
Total	47	20	3	30	100

Fonte: Villas Bôas e Unbehaum (2020).

Tabela 12 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao *survey*, por cuidados com idosos, segundo sexo/cor (em %)

SEXO/COR	AUMENTOU	NÃO MUDOU	DIMINUIU	NÃO SE APLICA	TOTAL
Homem branco	25	7	14	54	100
Homem negro	10	20	5	65	100
Mulher branca	26	23	2	49	100
Mulher negra	22	20	1	57	100
Total	25	21	2	52	100

Fonte: Villas Bôas e Unbehaum (2020).

1.5 PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE A ROTINA EDUCATIVA DAS CRIANÇAS EM CASA

Questionados sobre a percepção que tinham acerca do engajamento/motivação das crianças nas atividades realizadas a distância, 35% dos respondentes afirmaram ter havido uma diminuição. Destaque-se que 27% não souberam informar sobre essa questão, muito provavelmente pelo fato de a coleta de dados ter sido realizada nos primeiros meses da suspensão das aulas presenciais (Tabela 13).

Tabela 13 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao *survey*, segundo percepção sobre o engajamento/motivação das crianças nas atividades a distância

ENGAJAMENTO/MOTIVAÇÃO	N	%
Aumentou	423	24,5
Não mudou	225	13,0
Diminuiu	605	35,0
Não sei informar	477	27,6
Total	1.730	100,0

Fonte: Villas Bôas e Unbehaum (2020).

A mesma tendência é observada nas respostas relativas à percepção dos docentes acerca da realização das atividades propostas às crianças, com a suspensão das aulas (Tabela 14).

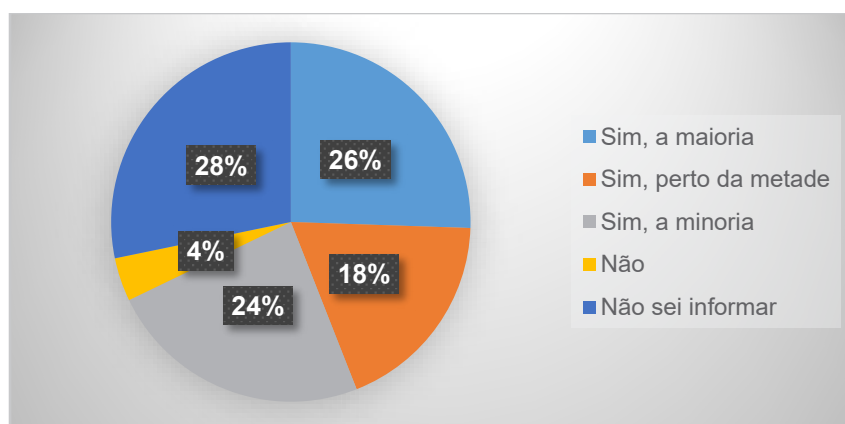
Tabela 14 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao *survey*, segundo percepção sobre a realização de atividades propostas às crianças

REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES	N	%
Aumentou	246	14,2
Não mudou	298	17,2
Diminuiu	741	42,9
Não sei informar	444	25,7
Total	1.729	100,0

Fonte: Villas Bôas e Unbehaum (2020).

Ainda na mesma seara, ao serem perguntados sobre quantas crianças, aproximadamente, estavam conseguindo desenvolver as atividades propostas pelos docentes/escola, 26% dos respondentes assinalaram que a maioria tem conseguido e 24%, a minoria. O percentual de respondentes que não souberam informar sobre essa situação é alto: 28%. Mais uma vez, esse resultado parece relacionar-se ao período da coleta de dados, ou seja, no início do isolamento social (Gráfico 17).

Gráfico 17 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao *survey*, segundo percepção sobre se as crianças têm conseguido desenvolver as atividades propostas



Fonte: Villas Bôas e Unbehaum (2020).

Quanto à percepção acerca do risco de abandono ou evasão das crianças da educação infantil, para 24,8% dos docentes esse risco aumentou e, para outros 23,9%, não mudou. Note-se que quase 50% dos respondentes não souberam informar sobre essa questão (Tabela 15). Mais uma vez, tal situação parece vincular-se ao fato de a coleta de dados ter ocorrido nos primeiros meses do isolamento social. Ademais, não foi possível aferir se a resposta era de um

docente atuante em creche ou em pré-escola, o que seria importante, uma vez em que, diferentemente da pré-escola, a creche não é abarcada pelo ensino obrigatório.

Tabela 15 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao *survey*, segundo percepção sobre o risco de abandono ou evasão

ABANDONO / EVASÃO	N	%
Aumentou	428	24,8
Não mudou	413	23,9
Diminuiu	50	2,9
Não sei informar	836	48,4
Total	1.727	100,0

Fonte: Villas Bôas e Unbehaum (2020).

Para 44% dos respondentes, a relação entre as famílias e a escola aumentou no período de isolamento social (Tabela 16).

Tabela 16 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao *survey*, segundo relação família/escola

RELAÇÃO FAMÍLIA / ESCOLA	N	%
Aumentou	757	44,0
Não mudou	342	20,0
Diminuiu	344	20,0
Não sei informar	290	17,0
Total	1.733	100,0

Fonte: Villas Bôas e Unbehaum (2020).

À percepção de que a relação entre a família e a escola aumentou, soma-se a visão de que a pandemia desvelou a importância da escola (e dos professores) na vida dos estudantes e suas famílias, bem como a necessidade de se discutir a parceria entre esses segmentos na condução da educação das crianças, como demonstram alguns depoimentos dos respondentes:

As famílias darão mais importância e valor ao trabalho que o professor realiza, perante a dificuldade de ensinar seus filhos em casa.

Vai levar a uma maior valorização, pois nada substitui o contato social e a aprendizagem em grupo. Valorização, haja vista que hoje a maioria dos pais reconhece a necessidade do vínculo para aprendizagem, sobretudo na educação infantil.

Valorização, pois as famílias estão constantemente solicitando auxílio e pedindo o retorno as aulas. Acredito que o momento envolve um aumento nas discussões sobre o papel da escola e o ambiente familiar, acerca das dúvidas e anseios tanto por parte dos pais como da escola. É importante

lembrar que a Educação se faz em conjunto, onde a comunidade escolar procura melhores condições para a resolução das dúvidas (Villas Bôas; Unbehaum, 2020 – Depoimentos de professoras da educação infantil).

Sobre a organização do retorno presencial às atividades nas instituições educacionais, foram disponibilizadas algumas afirmativas para os respondentes assinalarem se concordavam ou não com cada uma delas. Conforme registrado na Tabela 17, o maior percentual de indicações (62,4%) recaiu sobre o *rodízio de crianças para evitar aglomerações*, seguido da *continuidade do ensino on-line junto com o ensino presencial* (43%). Sobre se deveria haver reposição de aulas para os estudantes, 52,2% dos docentes de educação infantil assinalaram que não.

Tabela 17 – Distribuição dos docentes de educação infantil que responderam ao *survey*, segundo organização do retorno presencial

PARA O RETORNO PRESENCIAL	SIM		NÃO		NÃO SEI	
	N	%	N	%	N	%
Rodízio de alunos para evitar aglomeração	1.078	62,4	332	19,2	318	18,4
Continuidade do ensino <i>on-line</i> junto com o ensino presencial	741	43,0	722	41,9	262	15,2
Reposição de aulas	522	30,3	898	52,2	300	17,4
Aumento da carga horária diária para cumprimento de 800 horas/ano	317	18,3	1.120	64,8	291	16,8
Prorrogação do ano letivo de 2020 até 2021	455	26,3	920	53,1	358	20,7

Fonte: Villas Bôas e Unbehaum (2020).

Os respondentes foram convidados a comentar sobre assuntos que não haviam sido abordados no *survey* e 486 deles forneceram informações, totalizando 495 indicações, dado que cada um dos sujeitos poderia efetuar um ou mais apontamentos. Destaca-se que este total de indicações não considerou 38 respostas que foram descartadas, pois seu conteúdo não se relacionava com a pesquisa em questão ou eram pouco elucidativas. Também, 17 indicações constituíram-se em possíveis questões a serem efetuadas em uma próxima coleta de dados, sendo que 10 delas não foram classificadas em nenhuma das categorias expostas na Tabela 18, em que se encontra o detalhamento dos assuntos abordados pelos sujeitos.

A maior parte das indicações recaiu sobre assuntos relacionados a: condições de trabalho dos professores e sua organização; necessidade de atender às especificidades da educação infantil; dificuldades estruturais das famílias; e saúde física e emocional dos profissionais da educação. Não obstante, outros aspectos também foram mencionados, abrangendo um quadro amplo de preocupações dos respondentes.

Tabela 18 – Distribuição dos docentes de educação infantil que indicaram assuntos que não foram tratados no *survey*, segundo categorias

CATEGORIAS	N	%
Atenção às condições de trabalho e à sua organização	116	23,43
Necessidade de atender às especificidades da educação infantil	65	13,13
Dificuldades estruturais das famílias	56	11,31
Saúde física e emocional dos profissionais	45	9,09
Dificuldades dos profissionais / famílias para lidar com as novas tecnologias	39	7,88
Necessidade de valorizar os professores e a escola	29	5,86
Formas de organização das atividades e de sua entrega para as crianças / famílias	27	5,45
Necessidade de adaptação do trabalho e dos recursos	20	4,04
Possibilidade de aprendizado e disponibilidade para formação	19	3,84
Relação família/escola	15	3,03
Dificuldades dos profissionais em conciliar atividades profissionais e domésticas	12	2,42
Preocupações com o retorno presencial	11	2,22
Necessidade de consultar professores sobre encaminhamentos	10	2,02
Saúde física e emocional dos estudantes e famílias	8	1,62
Outros	23	4,65
Total de indicações	495	100,00

Fonte: Villas Bôas e Unbehaum (2020).

A primeira categoria, denominada *atenção às condições de trabalho e sua organização*, abrange diversas e diferentes questões apontadas pelos respondentes, concernentes a: necessidade de formação dos profissionais; melhoria das condições de trabalho; manutenção dos salários no contexto da pandemia; manutenção de profissionais temporários durante a pandemia; disponibilização de recursos tecnológicos para os profissionais; percepção de aumento da carga de trabalho e das cobranças no contexto da pandemia; dificuldades de organização da escola para apoiar os professores e/ou contatar as famílias das crianças; falta de recursos na escola; incompreensão com o trabalho dos professores; perseguição de professores por gestores; necessidade de considerar atividades remotas desenvolvidas, reuniões pedagógicas, pesquisa e preparação de materiais para o trabalho remoto, na jornada dos professores; crítica à reposição de aulas; crítica ao plantão de gestores e funcionários não docentes na escola; questionamentos quanto ao uso das férias e das licenças-prêmio como forma de manter professores em casa durante a pandemia; questionamento à solicitação de trabalho durante as férias.

A segunda categoria, *necessidade de atender às especificidades da EI*, refere-se a preocupações dos respondentes em como garantir o respeito às especificidades da educação infantil no contexto da pandemia. Em suas indicações os docentes afirmaram que o ensino remoto não coaduna com essa etapa educacional, que, por sua vez, necessitaria do trabalho presencial para ocorrer de modo satisfatório, atendendo às dimensões do educar e do cuidar, que

são simbióticas na educação infantil. Também assinalaram que o *survey* não trouxe questões dirigidas para a etapa e suas especificidades, o que se explica pelo fato de o instrumento ter pretendido abranger a educação básica como um todo, em linhas mais gerais.

A categoria *dificuldades estruturais das famílias* obteve o terceiro lugar em número de indicações e diz respeito a situações que denotam aspectos das desigualdades sociais e educacionais existentes nas famílias das crianças que frequentam as instituições de boa parte dos respondentes, quais sejam: dificuldades de acesso tecnológico de alunos e suas famílias; falta de estrutura em casa para estudar; desigualdades de aprendizagem; dificuldades das famílias para orientar os estudos das crianças; vulnerabilidade social; evasão; famílias trabalhadoras que não têm onde deixar as crianças; problemas com a falta da alimentação escolar no dia a dia das crianças.

A quarta categoria, nomeada *saúde física e emocional dos profissionais*, congrega indicações relativas ao aumento da ansiedade, estresse e angústia entre os profissionais da educação, no contexto da pandemia, que alertam para a necessidade de se olhar com mais atenção para a saúde desses profissionais.

Na quinta categoria, *dificuldades dos profissionais/famílias para lidar com as novas tecnologias*, foram mencionadas: falta de preparação para lidar com as novas tecnologias; resistência ao ensino remoto e ao trabalho com novas tecnologias; preocupação com a exposição nas mídias; e falta de organização para o atendimento remoto, que abrange, inclusive, atendimento das famílias fora do horário de trabalho dos professores.

A sexta categoria traz indicações relativas à *necessidade de valorizar os professores e a escola*, pois se identifica a falta de reconhecimento do trabalho do professor, por parte das famílias e da sociedade, bem como interferência política das secretarias de educação e governos locais.

Os respondentes indicaram, ainda, *formas de organização das atividades e de sua entrega para as crianças/famílias*. Essa categoria abarca apontamentos referentes à necessidade, observada pelos sujeitos, de: entregar atividades impressas e, se possível, nas casas das crianças, além daquelas efetuadas pelo WhatsApp e outras mídias; equalizar a quantidade de atividades solicitadas; e garantir vivências das/para as crianças.

A oitava categoria refere-se à *necessidade de adaptação do trabalho e dos recursos*, demandando: adaptação dos conteúdos e atividades trabalhadas com as crianças; realização de diagnóstico; acompanhamento dos alunos com deficiência e discussão sobre os desafios para o trabalho com as crianças nessa condição; e pesquisa de materiais e meios pedagógicos, dado que a situação era nova para todos.

Para alguns respondentes, o contexto da pandemia tem proporcionado a *possibilidade de aprendizado e disponibilidade para formação*. Essa nona categoria traz indicações concernentes à participação em formações e organização para os estudos, constituindo-se em um momento de reflexão e aprendizado.

A décima categoria diz respeito a questões acerca da *relação família/escola*. De um lado, alguns respondentes afirmaram ter havido aumento do vínculo entre a escola e as famílias.

De outro lado, parte dos sujeitos efetuou crítica à falta de participação das famílias na vida escolar de seus filhos.

As *dificuldades dos profissionais em conciliar atividades profissionais e domésticas*, com 12 indicações, também constituem uma faceta do trabalho remoto, tendo sido pontuado que, para as mulheres, essa questão é ainda mais visível. Vale destacar que, para 81% dos respondentes da educação infantil, os serviços domésticos aumentaram após o início da pandemia, como dito anteriormente.

Parte dos respondentes estava preocupada, na época da aplicação do *survey*, com o *retorno presencial*, especialmente porque consideram que as crianças da educação infantil têm mais dificuldade para cumprir regras de distanciamento social. Além disso, apontaram a necessidade de disponibilizar recursos de proteção para os professores, no contexto da pandemia.

A décima terceira categoria é composta por indicações referentes à *necessidade de consultar professores sobre encaminhamentos relativos ao ensino e à aprendizagem* no contexto da pandemia. De acordo com os respondentes, tais encaminhamentos têm sido “impostos” de cima para baixo, sem envolver os docentes na tomada de decisões e isso impacta o processo educacional, dado que são esses profissionais que, ao fim e ao cabo, devem implementar tais decisões.

A *saúde física e emocional dos estudantes e famílias* foi indicada por poucos respondentes, ao contrário do que ocorreu quando esse mesmo tema referia-se aos profissionais da educação.

Por fim, a categoria *outros* reúne diferentes questões, indicadas por um ou dois respondentes cada uma, mas não menos relevantes para compreender como vem se dando o processo educacional no contexto da pandemia. Os respondentes apontaram: a existência de editoras que estariam se aproveitando do momento para propor materiais para as redes e instituições; a preocupação com o crescimento do *homeschooling*; a visão de que se faz necessário haver investimento governamental em recursos tecnológicos para os estudantes; a percepção de que haverá aumento da desigualdade entre escolas públicas e privadas; e, ainda, a percepção de aspectos positivos do ensino remoto e do contexto pandêmico, como uma maior aproximação entre as crianças e suas famílias, dentre outros.

1.6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS INDICAÇÕES DO SURVEY

As manifestações dos respondentes revelaram desafios que se fazem presentes no contexto da educação infantil brasileira há muito tempo. Tais manifestações parecem manter impressões que não estão relacionadas exclusivamente com o contexto da pandemia, como, por exemplo, sobre as condições de trabalho, a participação docente nas decisões da política educacional e as relações entre as famílias e a escola, ainda que esta última tenha sido um aspecto que parece ter melhorado para 44% dos respondentes.

Ao mesmo tempo, o cenário pandêmico, de acordo com as indicações efetuadas, pareceu agregar novos elementos a essas dimensões, na medida em que o trabalho com as crianças de 0 a 5 anos exige o atendimento às especificidades próprias da educação infantil, dentre elas, a interação com e entre as crianças, bastante dificultada pelo ensino remoto.

De modo geral, os dados evidenciaram percepções de aprofundamento de desigualdades, sobretudo no que tange ao acesso das famílias à internet e a equipamentos que permitam o contato, a distância, entre crianças e docentes, o que impede a realização de um trabalho mais sistemático por parte da escola. Soma-se a isso a percepção dos sujeitos sobre a dificuldade de muitas famílias em compreender as orientações e atividades disponibilizadas pela escola, além de parte delas não possuir tempo suficiente para desenvolver tais atividades com as crianças, pois muitos responsáveis trabalham em tempo integral, de modo presencial.

Alguns respondentes também mencionaram preocupações com a alimentação das crianças, garantida pelas instituições de educação infantil, que para muitas famílias é essencial. No momento da aplicação do *survey*, essa era uma questão para a qual ainda não havia encaminhamentos da política educacional. Porém, ao longo de 2020 e no início de 2021, notícias sobre a disponibilização de alimentos pelas escolas, para alunos e famílias mais vulneráveis, pareceu ter sido uma ação importante em muitas redes educacionais.

Por fim, destaque-se que professores enfrentaram o mesmo dilema das famílias, de acordo com as indicações efetuadas pelos respondentes, no que concerne ao acesso à internet e equipamentos para realizar o trabalho remoto, além de dificuldades em lidar com as tecnologias digitais, o que demandaria ações de formação mais efetivas para dar conta dessa realidade.

2. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO ARCABOUÇO LEGAL DAS TRÊS ESFERAS FEDERATIVAS E DE NOTÍCIAS PUBLICADAS PELA SME/SP, CONCERNENTES À EDUCAÇÃO INFANTIL, NA PANDEMIA

Neste item apresenta-se o segundo relatório do estudo “Contornos das desigualdades na educação infantil, no contexto da pandemia”, que compõe o projeto temático “Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professores e estudantes da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio: o enfrentamento das desigualdades” (Villas Bôas; Unbehaum, 2020).

No item anterior, apresentamos a descrição e análise das informações relativas à educação infantil, coletadas via *survey* pela pesquisa “Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professores/as da educação básica” – o que deu origem ao projeto temático supracitado.

Como dito anteriormente, a escolha do município de São Paulo como lócus da investigação em tela se deu pelo fato de a maioria dos sujeitos que concordaram em participar do estudo atuar como professores da educação infantil na capital paulista.

A leitura e análise das normativas nacionais, estadual e municipal, que envolvem a educação infantil no contexto pandêmico, foram necessárias, na medida em que buscaram estabelecer encaminhamentos e orientar as instituições e profissionais da educação quanto à continuidade do processo educacional das crianças pequenas. Desses documentos foram extraídos elementos que auxiliaram na construção do instrumento de coleta de dados junto aos sujeitos que concordaram em prosseguir colaborando com o estudo e compuseram o grupo focal. Como já informado, também foram analisadas notícias sobre a educação infantil, constantes do *site* da SME/SP e publicadas de 2020 a junho de 2021.

Este item está dividido em três seções:

- descrição e análise das orientações estabelecidas por normativas nacionais, do estado de São Paulo e do município de São Paulo, de cunho administrativo e pedagógico, que envolvem a educação infantil no referido contexto;
- descrição e análise de notícias publicadas no *site* da Secretaria Municipal de Educação, relativas à educação infantil na pandemia;
- algumas considerações sobre as normativas e as notícias da rede.

2.1 NORMATIVAS QUE ESTABELECEM ORIENTAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA PANDEMIA

2.1.1 Procedimentos metodológicos de coleta e organização das normativas legais

A coleta das normativas foi efetuada nos *sites* do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE/SP) e da Prefeitura e da Secretaria Municipal de Educação da capital paulista. Os documentos compreendem o período de março de 2020 a julho de 2021, configurando um leque de publicações concernentes a quase um ano e meio de pandemia.

Foram consideradas, neste estudo, as normativas que continham informações sobre a educação infantil e referiam-se ao contexto pandêmico, mesmo que tratassem, também, das demais etapas da educação básica. A partir desses critérios, foram encontradas 10 normativas nacionais, 7 estaduais e 16 municipais que abordam diferentes aspectos e dimensões da educação infantil. Os conteúdos dessas normativas são descritos nos itens subsequentes. Ao final de cada um deles, encontra-se uma sistematização das indicações legais.

2.1.2 Normativas nacionais

Em 18 de agosto de 2020, foi publicada a Lei n. 14.040, emanada pela presidência da República, que estabelece “normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009”. Em seu artigo 2º, determina que:

Art. 2º – Os estabelecimentos de ensino de educação básica, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino, ficam dispensados, em caráter excepcional:

I – na educação infantil, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de trabalho educacional e do cumprimento da carga horária mínima anual previstos no inciso II do *caput* do art. 31 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 2020g).

A Lei não trata de outros aspectos relativos ao processo educacional, deixando a cargo do a edição de “diretrizes nacionais” para implementação dos calendários escolares e orientações para a realização do trabalho pedagógico.

Anteriormente à aprovação e publicação dessa Lei, o Conselho Nacional de Educação já havia publicado orientações aos sistemas de ensino dos diferentes entes da federação, relativas à condução do processo educacional no contexto pandêmico. Em 18 de março de 2020, o Conselho emitiu uma nota que trazia orientações gerais às diversas instâncias “para a organização das atividades escolares e execução de seus calendários e programas, ficando, a critério dos próprios sistemas de ensino, redes e instituições de educação básica e educação superior, a gestão do calendário e a forma de organização, realização ou reposição de atividades acadêmicas e escolares” (Brasil, 2020b, p. 1). A normativa afirma a autonomia dos sistemas e redes de ensino, desde que respeitados parâmetros e normas legais estabelecidos, para “propor formas de realização e reposição de dias e horas de efetivo trabalho escolar, em articulação com as normas e a legislação produzidas pelo correspondente órgão de supervisão permanente do seu sistema de ensino e de dirigentes municipais, estaduais e do Distrito Federal” (Brasil, 2020b, p. 1). Ainda que trate de ambos os níveis de ensino, a Nota, ao discriminar as etapas e modalidades da educação básica, não menciona a educação infantil.

Em 1º de abril de 2020, a Medida Provisória n. 934, editada pela Presidência da República e o Ministério da Educação, estabeleceu “normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior”, apenas indicando, em seu artigo 1º, a dispensa “em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, [...] desde que cumprida a carga horária mínima anual [...], observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino” (Brasil, 2020c).

No final do mesmo mês, dia 28, o CNE emitiu o Parecer CNE/CP n. 5, que dispôs sobre a “reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da covid-19” (Brasil, 2020d). Nesse parecer surgem as primeiras orientações relativas à etapa objeto do presente estudo.

No que tange à carga horária da educação infantil, o documento afirma que a definição dessa questão deveria ficar a cargo dos respectivos sistemas de ensino, como indicado pela Medida Provisória n. 934. O item 2.7 do Parecer, que trata especificamente dessa etapa educacional, assinala que,

[...] em razão da carga horária mínima obrigatória prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9.394/96) e de não haver previsão legal nem normativa para oferta de educação a distância, mesmo em situação de emergência [para a educação infantil], a simples reposição de carga horária na forma presencial ao final do período de emergência poderá esbarrar na indisponibilidade de espaço físico necessário e da carência de profissionais da educação para uma eventual ampliação da jornada escolar diária (Brasil, 2020d).

Nesse sentido, é registrada a delimitação de frequência mínima de 60% da carga horária obrigatória, estabelecida pela Lei n. 9.394 (Brasil, 1996), como possibilidade de flexibilização da reorganização do calendário escolar pelos sistemas de ensino, no contexto da pandemia.

No que se refere ao trabalho pedagógico a ser realizado com as crianças, o Parecer recomenda que os estabelecimentos educacionais procurem emitir orientações, síncronas e assíncronas, para as famílias, além de elaborar atividades sistemáticas “de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo”, disponibilizadas de modo virtual ou impresso, para que os pais e/ou responsáveis possam realizar “com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais”. Tal medida, segundo a normativa, poderia, inclusive, evitar “a necessidade de reposição ou prorrogação do atendimento ao fim do período de emergência, acompanhando tão somente o mesmo fluxo das aulas da rede de ensino como um todo, quando do seu retorno”. Além disso, sugere que o uso de ferramentas virtuais teria potencial de promover aproximações “dos professores com as famílias, de modo a estreitar vínculos e melhor orientar os pais ou responsáveis na realização destas atividades com as crianças” (Brasil, 2020d).

O Parecer CNE/CP n. 5 delimita, ainda, as atividades a serem elaboradas para a creche e a pré-escola, com orientações que abarcam ambos os segmentos e outras dirigidas a cada um deles. De modo geral, tanto a creche quanto a pré-escola “devem indicar atividades de estímulo às crianças, leitura de textos pelos pais, brincadeiras, jogos, músicas infantis”, sendo que, para a pré-escola, acrescenta-se o desenvolvimento de “algumas atividades em meios digitais, quando for possível” (Brasil, 2020d).

Para as creches, especificamente, o documento orienta que as unidades educativas proporcionem condições para “pais ou responsáveis que não têm fluência na leitura” e auxiliem as crianças nas atividades, ofertando “algum tipo de orientação concreta, como modelos de leitura em voz alta em vídeo ou áudio, para engajar as crianças pequenas nas atividades e garantir a qualidade da leitura” (Brasil, 2020d).

Para a pré-escola, recomenda-se que “a ênfase deve ser em proporcionar brincadeiras, conversas, jogos, desenhos, entre outras para os pais ou responsáveis desenvolverem com as crianças”, além de “orientar as famílias a estimular e criar condições para que as crianças sejam envolvidas nas atividades rotineiras, transformando os momentos cotidianos em espaços de interação e aprendizagem”. Também se assinala que, “além de fortalecer o vínculo, este tempo em que as crianças estão em casa pode potencializar dimensões do desenvolvimento infantil e trazer ganhos cognitivos, afetivos e de sociabilidade” (Brasil, 2020d).

Em relação à avaliação, o Parecer ressalta as indicações da Lei n. 9.394 (Brasil, 1996) que compreende a avaliação, nessa etapa, com a finalidade de “acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”, dado que nessa “fase de escolarização a criança tem assegurado o seu direito de progressão, sem retenção” (Brasil, 2020d).

Por fim, no que se refere à alimentação das crianças, a normativa recomenda que os estabelecimentos educacionais e as redes orientem os responsáveis quanto “aos cuidados com a higiene e alimentação das crianças, uma vez que elas não têm acesso à merenda escolar” (Brasil, 2020d).

Em 8 de junho de 2020, foi emitido o Parecer CNE/CP n. 9, que teve como objetivo re-examinar o Parecer CNE/CP n. 5/2020. Em relação à educação infantil, o documento não fez nenhuma alteração nas recomendações elaboradas anteriormente (Brasil, 2020e).

Já o Parecer CNE/CP n. 11, de 7 de julho de 2020, que trata sobre “orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia”, apresenta diferentes estudos que tratam sobre a educação brasileira, no referido contexto, destacando, por exemplo, um estudo realizado pela Fundação Roberto Marinho (FRM), que recomendava, naquele momento, o retorno presencial prioritário das crianças da educação infantil, o que proporcionaria a liberação de “maior número de mão de obra para vários setores da economia formal e informal”, além de que “o retorno dos estudantes mais novos” impactaria menos os serviços de transporte porque, geralmente, as crianças pequenas residem mais próximas das escolas. Soma-se a isso o fato de que o número de alunos por turma é menor nessa etapa, o que facilitaria “a reorganização da sala de aula e o distanciamento” (Brasil, 2020f).

Outro estudo citado pelo Parecer foi conduzido pelo Instituto Rui Barbosa (IRB) em parceria com a organização Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede), trazendo informações sobre as atividades pedagógicas realizadas com as crianças, como se segue:

Em relação à educação infantil, a pesquisa mostra que 41% (quarenta e um por cento) das redes municipais disponibilizam semanalmente conteúdos aos alunos; 31% (trinta e um por cento) quinzenalmente e 28% (vinte e oito por cento) diariamente. Em geral, as redes ofereceram orientações aos pais sobre atividades lúdicas, interações e brincadeiras, alimentação saudável e suporte psicológico (Brasil, 2020f).

Ao que parece, naqueles primeiros meses da pandemia, as redes e escolas responsáveis pela oferta de educação infantil vinham procurando atender ao que foi estabelecido pela legislação, no que concerne às orientações às famílias e à disponibilização de atividades para essa etapa educacional.

Em 6 de outubro de 2020, o Parecer CNE/CP n. 15, que trata de “Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020”,² reitera, com maior detalhamento, indicações realizadas em pareceres anteriores quanto à carga horária a ser cumprida na educação infantil, bem como orientações concernentes ao contato com as famílias e atividades pedagógicas a serem realizadas com as crianças (Brasil, 2020h).

No parágrafo 1º do artigo 16 do Parecer CNE/CP n. 15/2020, recomenda-se a dispensa do controle de frequência na educação infantil, diante do contexto pandêmico.

Já o parágrafo 2º estabelece que as atividades para as crianças da creche (0 a 3 anos) devem ser estimulantes, com “leitura de textos pelos adultos, brincadeiras, jogos, músicas infantis” e com orientações concretas para as famílias das crianças, “como modelos de leitura em

2 A Lei n. 14.040 (Brasil, 2020g) estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020.

voz alta, em vídeo ou áudio” de modo a “engajar as crianças pequenas em atividades lúdicas” (Brasil 2020h).

No parágrafo 3º, relativo à pré-escola, além das mesmas indicações feitas para a creche, recomenda-se que sejam agregadas “algumas atividades em meios digitais quando for possível, transformando os momentos cotidianos em espaços de interação e aprendizagem que fortaleçam o vínculo e potencializem dimensões do desenvolvimento infantil que possam trazer ganhos cognitivos, afetivos e de sociabilidade” (Brasil, 2020h).

O parágrafo 1º do artigo 17 do referido parecer estabelece, ainda, que as “instituições escolares de Educação Infantil que adotarem processos pedagógicos não presenciais devem priorizar atividades de estímulo cognitivo e socioemocional e experiências lúdicas com espaço para brincadeiras e estimulação de habilidades específicas propostas nos campos de experiência pela BNCC” (Brasil 2020h). Para tanto, as instituições devem fornecer orientações às famílias, consubstanciadas no princípio de indissociabilidade entre o cuidar e o educar, além de articular profissionais e famílias, de modo a preservar os vínculos entre todos. Ainda nesse artigo, o parágrafo 4º assinala que é responsabilidade dos sistemas de ensino e das instituições garantir “que as crianças e os professores tenham acesso aos meios necessários para realização das atividades não presenciais, considerando as habilidades específicas das crianças para a utilização das tecnologias de informação e comunicação” (Brasil, 2020h).

O artigo 18 traz indicações relativas aos protocolos sanitários na educação infantil:

Art. 18. Para os sistemas de ensino e instituições escolares que desenvolverem atividades não presenciais de Educação Infantil, é importante inserir, no processo pedagógico, materiais lúdicos e interativos com explicações sobre a COVID-19 e hábitos para a preservação da saúde, que possam reforçar comportamentos adequados ao contexto de pandemia em casa e no retorno à escola, com atendimento adequado dos protocolos dos órgãos de saúde e educação.

Parágrafo único. Os gestores de creches e pré-escolas devem assegurar:

I – a comunicação e a interação dos professores com as famílias, fortalecendo os vínculos e sugerindo ao mesmo tempo atividades às crianças, considerando que as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem brincando;

II – estratégias de comunicação permanente com os pais ou responsáveis para acompanhamento mútuo, sobre os encaminhamentos e decisões tomadas, reforçar a importância da parceria escola-família para que as crianças possam compreender os riscos da COVID-19 e serem mobilizadas a comportamentos positivos de autocuidado e prevenção;

III – a definição de protocolos para o retorno das crianças ao ambiente escolar, explicitando as responsabilidades da escola e da família;

IV – o atendimento aos alunos imunocomprometidos, com doenças crônicas ou contraindicações de retorno à escola em atividades não presenciais até quando necessário, considerando as condições do aluno e dos profissionais que o acompanham; e

V – práticas criativas para as explicações sobre o vírus e a importância do distanciamento social para evitar contaminação (Brasil, 2020h).

O artigo 19 trata do planejamento, da necessidade de as instituições e redes ofertarem suporte às famílias e da organização do retorno presencial:

Art. 19. Para as crianças da Educação Infantil, a suspensão brusca das aulas e práticas de interação presenciais representou uma quebra da rotina exigindo que a escola planeje as ações e considere a importância de:

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

II – organizar o retorno gradual com dias alternados de aulas presenciais, que permitam rodízio do grupo e organização das classes com número reduzido de alunos (Brasil, 2020e).

Quanto ao retorno presencial, o artigo 20 estabelece que as instituições devem:

I – investir em atividades que possibilitem uma transição tranquila entre as rotinas vivenciadas em casa para uma nova rotina escolar, cuidando dos aspectos psicoemocionais dos estudantes e das condições de oferta de escolaridade;

II – articular com as famílias sobre o retorno às aulas presenciais, garantindo aos pais a possibilidade de continuidade de atendimento escolar não presencial, na forma concomitante, em condições e prazos previamente acordados;

III – fundamentar o trabalho pedagógico de educação integral, marcado por processos de acolhida, segurança, cuidados, escutas e diálogos de todos e para todos os sujeitos da comunidade escolar;

IV – garantir atenção ao planejamento didático-pedagógico dos professores para que não envolvam atividades de interação com contato direto, nem compartilhamento de materiais, privilegiando o uso de áreas ao ar livre; e

V – organizar os horários de intervalo e de saída dos alunos, evitando aglomerações (Brasil, 2020h).

Em 10 de dezembro de 2020, o CNE aprovou a Resolução n. 2, que

[...] institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade, reconhecido pelo Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020 (Brasil, 2020j).

A Resolução reproduz o conteúdo redigido no Parecer CNE/CP n. 15/2020.

O Parecer CNE/CP n. 19, de 8 de dezembro de 2020, alterou o Parecer CNE/CP n. 15/2020, afirmando o caráter excepcional do uso de atividades pedagógicas não presenciais para integrar a carga horária da educação básica, mas não faz nenhuma outra alteração, mantendo os indicativos relativos à educação infantil (Brasil, 2020i).

Em 6 de julho de 2021, o Parecer CNE/CP n. 6 foi emitido, de modo a estabelecer “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” (Brasil, 2021). No que concerne especificamente à educação infantil, o documento explicita preocupações quanto aos impactos da pandemia no processo de alfabetização das crianças

dessa etapa e dos anos iniciais do ensino fundamental, ao tratar do contexto dos municípios brasileiros, responsáveis prioritários pela oferta de creches e pré-escolas. Entretanto, as orientações expressas no documento são apresentadas para a educação básica como um todo, destacando-se a importância da colaboração entre os entes federados para garantir o “direito à aprendizagem” de crianças e jovens, de modo a assegurar investimentos financeiros adicionais para serem gastos com serviços de internet para alunos e professores das redes públicas de ensino.

Em síntese, as normativas nacionais afirmam a necessidade de:

- flexibilizar a carga horária na educação infantil, tendo como parâmetro o mínimo de 60% de frequência;
- fornecer condições materiais para que professores e crianças possam continuar o processo educacional de forma remota;
- utilizar atividades pedagógicas remotas como integrantes do cumprimento da carga horária;
- fornecer orientações às famílias que passaram a ser entendidas como mediadoras do cuidado e da educação das crianças em conjunto com os profissionais da educação;
- ofertar atividades pedagógicas que atendam às especificidades da educação infantil;
- utilizar, excepcionalmente, meios digitais na pré-escola de modo a fortalecer vínculos e contribuir com o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças;
- seguir os protocolos sanitários no retorno presencial;
- garantir a possibilidade de atendimento remoto, no retorno presencial, para as famílias que necessitarem;
- planejar atividades que primem pela educação integral das crianças e, ao mesmo tempo, respeitem os protocolos de segurança contra a covid-19;
- haver colaboração entre os entes federados para investimentos necessários à garantia do direito à aprendizagem das crianças.

2.1.3 Normativas estaduais

Em 18 de março de 2020, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo publicou a Deliberação CEE n. 177 (São Paulo [Estado], 2020a) – consubstanciada na Indicação CEE n. 192 (São Paulo [Estado], 2020b) –, fixando “normas quanto à reorganização dos calendários escolares, devido ao surto global do Coronavírus, para o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo”. O artigo 2º, que trata da reorganização dos calendários escolares, estabelece para a educação infantil a necessidade de:

VI – respeitar as especificidades, possibilidades e necessidades dos bebês e das crianças da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem;

VII – utilizar um eventual período de atividades de reposição para:

- a) atividades/reuniões com profissionais e com as famílias/ responsáveis;
- b) atendimento aos bebês e às crianças, com vivências e experiências que garantam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no currículo (São Paulo [Estado], 2020a).

Em linhas gerais, para toda a educação básica, a normativa indica que a reorganização dos calendários escolares é de responsabilidade das secretarias de educação, dadas as “situações diferenciadas” que poderão ocorrer em cada escola e rede.

Em 15 de abril de 2020, o CEE/SP publicou a Indicação CEE n. 193, estabelecendo “normas para as escolas de Educação Infantil do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo devido ao surto global da covid-19”, referendando as indicações presentes na Deliberação CEE n. 177/2020, quanto ao respeito às especificidades da educação infantil na elaboração dos calendários escolares, à necessidade de parceria com as famílias e à consecução de ações que visem a garantir o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças (São Paulo [Estado], 2020a). Além disso, tratou com maior ênfase a necessidade de atendimento das orientações curriculares para a educação infantil, presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo Paulista.

No que tange à implementação do Currículo Paulista para a educação infantil, no período de quarentena, a normativa apresenta um conjunto de ações discutidas e elaboradas pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc) e a Secretaria Municipal de Educação (SME) da capital paulista como, por exemplo, a formulação de orientações às famílias dos estudantes das redes estadual e municipais do estado.

No caso da SME/SP, de acordo com a Indicação CEE n. 193 (São Paulo [Estado], 2020c, p. 4), houve a “disponibilização de materiais e conteúdos pedagógicos para serem utilizados na Educação Infantil”, tendo como propósito “promover o contato com o conhecimento para milhares de bebês e crianças que frequentam a rede municipal de ensino”. Tais materiais ficariam disponíveis no formato *on-line* para que outras redes e escolas brasileiras pudessem utilizar. E acrescentam:

Para as crianças que vivem na cidade de São Paulo, será realizada a entrega via correio, direto no endereço cadastrado e atualizado pelas famílias durante o período de matrícula. Os materiais foram desenvolvidos com atividades de forma que os as crianças de maior idade possam realizar de forma autônoma (São Paulo [Estado], 2020c, p. 4).

A normativa indica o material impresso como estratégia fundamental para garantir a realização de atividades pelos estudantes com pouco ou nenhum acesso às tecnologias e, no caso da educação infantil, sustenta que o “material apresenta possibilidades de interação e brincadeiras que complementam e auxiliam nos processos de aprendizagem, além de indicações de leitura, montagem de brinquedos e jogos” (São Paulo [Estado], 2020c, p. 5). O documento também traz considerações sobre como orientar as famílias:

Por meio de carta, os pais e responsáveis também terão orientações de como organizar uma rotina de estudos, que inclui as atividades, brincadeiras e jogos para que os estudantes se mantenham motivados a estudar e sigam aprendendo, durante a quarentena. O material traz ainda recomendações às famílias de alunos com deficiência, para orientarem e integrem os estudantes à rotina de conhecimento em casa (São Paulo [Estado], 2020c, p. 5).

Para além das ações encetadas pela SME/SP, a Indicação do CEE sintetiza contribuições de diferentes atividades remotas que estavam sendo implementadas por redes e escolas paulistas, na educação infantil, quais sejam: “programas de TV, vídeos indicados ou enviados, CDs, livros ou indicação de leituras, atividades, ações motoras, brincadeiras, jogos, atividades com computadores ou *smartphones* ou *tablets*, sugestões de reflexões entre pais e professores” (São Paulo [Estado], 2020c, p. 5).

A normativa destaca a importância de as atividades promoverem a interação e a brincadeira entre as crianças, a curiosidade e a comunicação, inclusive, para além do momento de contato com a escola, ou seja, indica a necessidade de orientação às famílias no sentido de aproveitarem diferentes momentos do convívio em casa para realizar essas atividades, como, por exemplo: “na hora de escovar os dentes, na hora das refeições, na realização de brincadeiras e jogos, na confecção de brinquedos ou pequenos instrumentos que produzam sons diversos, em momentos de exploração com cores e tintas, sempre pensando no desenvolvimento da autonomia dos pequenos” (São Paulo [Estado], 2020c, p. 5). E acrescenta:

É possível usar esse tempo de recolhimento para resgatar as histórias da família. Ou incluir brincadeiras com palavras que são simples, mas divertidas, como trava-línguas, parlendas, adivinhas, entre tantas outras para desenvolver a oralidade. Em todas as propostas ou sequências que os educadores enviarem para as famílias há que se considerar a intencionalidade de desenvolver os campos de experiência e respeitar os direitos de aprendizagem acima mencionados (São Paulo [Estado], 2020c, p. 5).

Por fim, recomenda-se que todas as atividades desenvolvidas no âmbito das instituições de educação infantil devem ser devidamente registradas e arquivadas, de modo a possibilitar sua contabilização na carga horária definida para a etapa. Ademais, tais registros devem ficar disponíveis para a supervisão.

Na mesma data de publicação da Indicação supracitada, 15 de abril de 2020, a Seduc publicou Resolução referendando a Deliberação CEE n. 193/2020, sobre o respeito às especificidades da educação infantil na elaboração dos calendários escolares, a necessidade de parceria com as famílias e a consecução de ações que visem a garantir o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A Indicação CEE n. 199, de 29 de julho de 2020, disponibilizou “estudos e documentos para a retomada das aulas e atividades pedagógicas presenciais nas instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, em razão do surto global da covid-19” (São Paulo

[Estado], 2020d), de modo a subsidiar redes e escolas na implementação de ações voltadas a minimizar os efeitos da pandemia no processo educacional de crianças e adolescentes.³

Em 7 de outubro de 2020, o Conselho aprovou a Indicação CEE n. 200, concernente à organização para o retorno presencial da educação básica “nas instituições escolares e sistemas de ensino estadual e municipais do estado de São Paulo” (São Paulo [Estado], 2020e), tomando por base a classificação das fases previstas no Plano São Paulo e afirmando que, na fase amarela (que apresenta certa estabilidade no número de casos e de mortes pelo novo coronavírus), as instituições de educação infantil poderiam acolher até 35% das crianças que nelas estudam, respeitadas as normas de segurança previstas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e estabelecidas pelo arcabouço legal do estado. Esse percentual é o mesmo para os anos iniciais do ensino fundamental e superior aos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

A justificativa para essa diferença percentual entre as etapas, de acordo com a normativa, relaciona-se aos distintos graus de autonomia existentes entre crianças e adolescentes, sendo que os primeiros necessitariam de maior mediação dos adultos na realização de suas atividades e no seu processo de desenvolvimento, situação muitas vezes impossibilitada seja pela ausência de recursos, seja por conta da falta de tempo ou preparo dos responsáveis para apoiar as crianças. Esses fatores podem contribuir para que as crianças pequenas sejam as mais prejudicadas em relação ao processo educacional, especialmente entre as famílias de maior vulnerabilidade social. Nesse sentido, a normativa alerta sobre os efeitos do fechamento das escolas para educação infantil:

O fechamento das escolas pode impactar negativamente o desenvolvimento infantil de crianças de 0 a 5 anos, especialmente as mais vulneráveis e em situação de pobreza que nem sempre contam com as condições adequadas para seu desenvolvimento pleno (São Paulo [Estado], 2020e, p. 4).

A normativa traz, ainda, diferentes estudos que assinalam a pouca ou nenhuma probabilidade de transmissão do novo coronavírus por crianças e adolescentes, reforçando a premissa de que o retorno às aulas presenciais não potencializaria a disseminação da covid-19 no interior das escolas. Vale afirmar que esse retorno, na época da publicação da referida Indicação, não se configurava como obrigatório, sendo opção da família enviar ou não a criança para a escola.

Em 13 de janeiro de 2021, a Seduc homologou a Deliberação CEE n. 195, que “Fixa normas para a retomada tanto das atividades presenciais quanto das por meio remoto e para a organização dos calendários escolares para o ano letivo de 2021 no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, devido ao surto global do Coronavírus, e dá outras providências” (São Paulo [Estado], 2021a). No que tange ao cumprimento do calendário escolar, estabelece que, na educação infantil, devem ser observadas as seguintes condições:

3 Para a educação infantil, o estudo disponibilizado foi elaborado pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV) e intitula-se “Como voltar às atividades na educação infantil? Recomendações aos municípios no planejamento para a retomada no contexto da pandemia de covid-19”.

I – nas creches e pré-escolas, respeitar as especificidades, possibilidades, necessidades e direitos das crianças em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, realizando o atendimento a partir dos eixos estruturantes previstos no Currículo Paulista: brincadeiras, interações, vivências e experiências;

II – na pré-escola devem ser garantidas as condições para a frequência mínima de 60% (São Paulo [Estado], 2021a, Art. 8º).

Além disso, devem ser cumpridas as exigências de retomada gradual das atividades presenciais, de acordo com o estabelecido pelo Plano São Paulo, como se segue:

I – nas fases vermelha ou laranja, com presença limitada a até 35% do número de alunos matriculados;

II – na fase amarela, com presença limitada a até 70% do número de alunos matriculados;

III – na fase verde, admitida a presença de até 100% do número de alunos matriculados (São Paulo [Estado], 2021a, Art. 14).

Também em 13 de janeiro de 2021, o Conselho aprovou a Indicação CEE n. 205, que:

[...] fixa normas quanto à criação e utilização do Sistema de Informação e Monitoramento da Educação para covid-19 – SIMED, bem como quanto à organização dos calendários escolares para a retomada das aulas e atividades presenciais no contexto da pandemia de covid-19 em 2021 no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo e dá outras providências (São Paulo [Estado], 2021b).

O conteúdo do relatório presente nessa normativa condensa todas as deliberações, indicações e pareceres do Conselho Estadual de Educação emanados até aquele momento, bem como os decretos e demais indicações legais do governo paulista, concernentes à organização das políticas públicas estaduais, para os diferentes setores da sociedade. Além disso, apresenta alguns estudos que tratam do aprofundamento de desigualdades educacionais em função do contexto pandêmico, aumento de ansiedade e de casos de depressão entre crianças e adolescentes – como consequência do distanciamento social –, cujos efeitos sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento podem ser preocupantes. No caso da educação infantil são destacadas, ainda, especificidades relativas à forma como as crianças aprendem e se desenvolvem, o que estava sendo prejudicado pelo necessário fechamento das unidades escolares:

Com relação ao fechamento das escolas de Educação Infantil, é necessário considerar que as creches e pré-escolas são serviços educacionais, fundamentados no valor da interação, que constroem cultura da infância e promovem os direitos das crianças ao cuidado, à educação e à aprendizagem (São Paulo [Estado], 2021b, p. 13).

Para fundamentar tal afirmativa, o relatório traz estudos de Brunner (1998), Giudici (2020) e Dahlberg, Moss e Pence (2003),⁴ bem como o Currículo Paulista e a Base Nacional

4 BRUNER, J. *I processi di conoscenza dei bambini e l'esperienza educativa di Reggio Emilia*. Reggio Emilia: Centro Documentazione e Ricerca Educativa Nidi e Scuole dell'Infanzia, 1998; GIUDICI, C. *VII Encontro Internacional de Educação da FAACG*. Reggio Emilia: Centro Internacional Loris Malaguzzi, 2020; DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Comum Curricular. Tais estudos reafirmam as interações com as pessoas, ambiente e materiais como fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas e que as instituições de ensino seriam os espaços com melhores condições de proporcionar essa situação, por sua intencionalidade educativa, ou seja, por estarem organizadas para esse fim. E conclui:

Portanto retomar as atividades presenciais na Educação Infantil de forma progressiva, a partir dos protocolos de saúde e senso de responsabilidade, é afirmar o direito da criança ao atendimento, o direito à socialização, ao sentimento de pertencer a um grupo, ampliando as experiências e, conseqüentemente, a aprendizagem (São Paulo [Estado], 2021b, p. 14).

Por fim, o documento reitera indicações presentes em outras normativas, quanto ao cumprimento dos protocolos de segurança para atendimento nas escolas, bem como seu monitoramento.

Em síntese, as normativas estaduais indicam:

- o respeito às especificidades da educação infantil na elaboração do calendário escolar, das atividades e orientações para as crianças e suas famílias;
- a necessidade de buscar garantir a continuidade do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, com a proposição de atividades que:
 - promovam interações entre e com as crianças e que tenham as brincadeiras como estratégia;
 - sejam orientadas de forma clara para as famílias, elucidando como os responsáveis podem auxiliar as crianças na realização das atividades propostas, sugerindo, inclusive, ações cotidianas que podem ser efetuadas pela família;
 - sejam intencionais e vinculadas aos campos de experiência presentes na BNCC e no Currículo Paulista;
- a necessidade de articulação da escola com as famílias, de modo a garantir a mediação do trabalho com as crianças;
- a necessidade de registrar e arquivar as atividades para fins de comprovação de cumprimento de carga horária na educação infantil;
- protocolos a serem seguidos no retorno presencial;
- preocupações com aspectos socioemocionais das crianças e a defesa do retorno presencial para minimizar possíveis “perdas” no período de isolamento social, especialmente para as crianças de famílias mais vulneráveis.

2.1.4 Normativas municipais (São Paulo)

Em 12 de março de 2020, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc/SP), a União Municipal dos Dirigentes de Educação (Undime/SP), a Secretaria Municipal de Educação (SME/SP) e o Conselho Estadual de Educação (CEE/SP) lançaram uma nota con-

junta na qual reforçam a orientação para que todas as escolas das redes públicas dos sistemas de ensino do estado e município de São Paulo sigam as recomendações dos órgãos oficiais de saúde para a prevenção da transmissão do novo coronavírus (São Paulo [Estado] *et al.*, 2020).

Naquele momento, a Portaria n. 356, de 11 de março de 2020 – publicada pelo Ministério da Saúde, então sob a gestão de Luiz Henrique Mandetta –, dispunha que qualquer eventual medida sobre suspensão de aulas seria tomada sob a orientação da Secretaria de Saúde do Estado, com a qual seria mantida interlocução permanente (Brasil, 2020a).

Em 16 de março de 2020, o Decreto n. 59.283 declara situação de emergência no município de São Paulo e define medidas para o enfrentamento da pandemia decorrente do novo coronavírus. Nesse decreto, no artigo 16, fica determinado que a Secretaria Municipal de Educação:

- I – capacite os professores para atuarem como orientadores dos alunos quanto aos cuidados a serem adotados visando à prevenção da doença;
- II – realize mutirão de orientação aos responsáveis e alunos;
- III – busque alternativas para o fornecimento de alimentação aos estudantes;
- IV – promova a interrupção gradual das aulas na rede pública de ensino, com orientação dos responsáveis e alunos acerca da COVID-19 e das medidas preventivas;
- V – oriente as escolas da rede privada de ensino para que adotem o mesmo procedimento estabelecido no item anterior (São Paulo [Município], 2020a).

Em 19 de março de 2020, a Instrução Normativa SME n. 13, por meio de seus artigos 1º, 2º e 3º, estabelece medidas de prevenção e redução de riscos de contágio pelo novo coronavírus, ao abonar as ausências dos estudantes entre 16 e 20 de março de 2020 e decidir pela manutenção deles e dos profissionais da educação em isolamento social, antecipando o recesso escolar para o período de 23 de março a 9 de abril de 2020 (São Paulo [Município], 2020b).

A Instrução Normativa SME n. 15, de 8 de abril de 2020, resolve, entre outros, que “o processo de aprendizagem a partir de 13/04/2020 e enquanto durar o período de suspensão mencionado no artigo anterior, dar-se-á *prioritariamente por meio de material impresso e complementarmente em ambiente virtual*” (São Paulo [Município], 2020c). Segundo a normativa, a comunicação entre professores e alunos deveria se dar na plataforma digital disponibilizada pela SME, porém “o material impresso deveria ser considerado o ponto central para o desenvolvimento das estratégias e atividades durante o período de suspensão, *não havendo prejuízo aos estudantes que não possuem acesso remoto*, e deveria ser utilizado nas aulas no retorno às atividades presenciais” (São Paulo [Município], 2020c).

Em 20 de julho de 2020, o então prefeito Bruno Covas encaminhou para a câmara municipal um Projeto de Lei com medidas para o retorno das aulas presenciais. O PL previa a aquisição de vagas para a pré-escola na rede privada e o objetivo era suprir a demanda das crianças que os pais tiraram das unidades particulares. Abaixo alguns trechos relevantes:

(Art. 6º) Fica o Poder Executivo autorizado a instituir o Programa Mais Educação Infantil consistente na concessão de benefício mensal pago individualmente por criança de 4 e 5 anos, diretamente a instituições de ensino previamente credenciadas.

§ 1º A concessão do benefício de que trata o «caput» deste artigo tem caráter provisório e emergencial e cessará ao final do ano letivo, após a disponibilização de vaga nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino.

§ 2º O número de beneficiários do Programa não pode ser superior a 5% (cinco por cento) do número de alunos de 4 e 5 anos de idade matriculados na rede pública municipal, direta e parceira (São Paulo [Município], 2020j).

No dia 17 de julho de 2020, por meio do Decreto n. 59.621, a Prefeitura suplementou, a partir do Programa de Transferência de Recursos Financeiros, a verba para utilização no retorno às aulas presenciais. Ao todo foram repassados R\$ 73,6 milhões, cuja distribuição, por etapa e modalidade de ensino, pode ser vista nas tabelas apresentadas nas figuras 1, 2, 3, 4, 5 e 6 (São Paulo [Município], 2020i).

Figura 1 – Recursos financeiros transferidos para Cieja, EMEF, EMEFM

NÚMERO DE ALUNOS	VALOR FIXO (A)	VALOR VARIÁVEL (B)	VALOR TOTAL POR ESCOLA (A+B)
Até 300	R\$ 13.860,00	Alunos Matriculados x R\$ 5,40	Valor Fixo + Valor Variável
301 a 500	R\$ 15.480,00		
501 a 700	R\$ 17.100,00		
701 a 900	R\$ 18.720,00		
901 a 1200	R\$ 20.340,00		
1201 a 1500	R\$ 21.960,00		
1501 a 1800	R\$ 23.580,00		
Acima de 1800	R\$ 25.200,00		

Figura 2 – Recursos financeiros transferidos para EMEBS

NÚMERO DE ALUNOS	VALOR FIXO (A)	VALOR VARIÁVEL (B)	VALOR TOTAL POR ESCOLA (A+B)
Até 250	R\$ 18.000,00	Alunos Matriculados x R\$ 5,40	Valor Fixo + Valor Variável
251 a 350	R\$ 21.600,00		
Acima de 350	R\$ 24.300,00		

Figura 3 – Recursos financeiros transferidos para EMEI, Ceci, Cemei

NÚMERO DE ALUNOS	VALOR FIXO (A)	VALOR VARIÁVEL (B)	VALOR TOTAL POR ESCOLA(A+B)
Até 200	R\$ 10.800,00	Alunos Matriculados x R\$ 3,60	Valor Fixo + Valor Variável
201 a 300	R\$ 12.240,00		
301 a 400	R\$ 13.680,00		
401 a 500	R\$ 15.120,00		
501 a 600	R\$ 16.560,00		
601 a 700	R\$ 18.000,00		
Acima de 700	R\$ 21.240,00		

Figura 4 – Recursos financeiros transferidos para CEI Direto

NUMERO DE ALUNOS	VALOR FIXO (A)	VALOR VARIÁVEL (B)	VALOR TOTAL POR ESCOLA(A+B)
Até 200	R\$ 10.800,00	Alunos Matriculados x R\$ 3,60	Valor Fixo + Valor Variável
201 a 250	R\$ 11.760,00		
251 a 300	R\$ 12.720,00		
Acima de 300	R\$ 13.680,00		

Figura 5 – Recursos financeiros transferidos para CEU Gestão

VALOR VARIÁVEL: (A) Nº de educandos + atividades complementares cadastradas no EOL, e constantes no Censo Escolar 2019 x R\$ 5,40	VALOR FIXO: (B)	VALOR TOTAL POR CEU (A+B) Valor Fixo +Valor Variável
Exemplo: 1.980 alunos + 527 atividades complementares cadastradas = 2.507 x R\$ 5,40 = R\$ 13.537,80	R\$ 17.400,00	R\$ 17.400,00 + R\$ 13.537,80 = R\$ 30.937,80

Figura 6 – Recursos financeiros transferidos para o Programa São Paulo Integral

NÚMERO DE ALUNOS	VALOR FIXO	PERCENTUAL (por repasse)	VALOR TOTAL
EMEIs:		Até 03 turmas: 20% sobre o valor fixo	Valor normal do PTRF +
Até 200	R\$ 10.800,00		
201 a 300	R\$ 12.240,00		
301 a 400	R\$ 13.680,00		
401 a 500	R\$ 15.120,00		
501 a 600	R\$ 16.560,00		
601 a 700	R\$ 18.000,00	Com 04 turmas: 25% sobre o valor fixo	+
Acima de 700	R\$ 21.240,00		
EMEFs:		Acima de 04 turmas: 30% sobre o valor fixo	R\$ 10.000,00 (adesão)** ou R\$ 5.000,00 (permanência)**
Até 300	R\$ 13.860,00		
301 a 500	R\$ 15.480,00		
501 a 700	R\$ 17.100,00		
701 a 900	R\$ 18.720,00		
901 a 1200	R\$ 20.340,00		
1201 a 1500	R\$ 21.960,00		
1501 a 1800	R\$ 23.580,00		
Acima de 1800	R\$ 25.200,00		

* nos três repasses
** apenas no 1º repasse

Em 7 de agosto de 2020, foi publicado o Comunicado n. 354, visando à contratação específica de professores de educação infantil, em razão da pandemia. Essa contratação seria temporária, no período máximo de 12 meses (São Paulo [Município], 2020k).

A partir de 15 de agosto de 2020, houve paralisação do canal de notícias, em decorrência do período eleitoral.

Em 15 de janeiro de 2021, o então prefeito Bruno Covas enviou ao Ministério da Saúde um ofício, solicitando que os profissionais da educação fossem incluídos na fase 1 do calendário nacional de vacinação contra a covid-19 (São Paulo [Município], 2021a).

No dia 27 de janeiro de 2021, foi publicado o Decreto n. 60.058 que regulamenta a retomada das atividades presenciais nos estabelecimentos de ensino da cidade de São Paulo a partir do dia 1º de fevereiro de 2021 (São Paulo [Município], 2021b). Naquele momento, essa retomada contava com 35% da capacidade, observando as normas sanitárias. Além disso, seu caráter não era obrigatório.

Em 29 de janeiro de 2021, a Prefeitura criou o Comitê de Gerenciamento do Retorno às Aulas na rede pública em um cenário de pandemia da covid-19, por meio da Instrução Normativa SME n. 1, de 28 de janeiro de 2021, que resolve os procedimentos para a organização das unidades educacionais com vistas ao retorno dos estudantes às atividades presenciais. Abaixo, destaque para instruções para educação infantil:

(Art. 5º) A partir do resultado da pesquisa, a Equipe Gestora deverá organizar os agrupamentos, turmas e classes presenciais para atendimento conforme segue:

I – Educação Infantil (CEIs, CEMEIs e EMEIs) – sem revezamento:

- a) máximo de 35% de bebês e crianças por turno de funcionamento;
- b) excedendo o número máximo de interessados por turno, priorizar o atendimento das crianças na seguinte ordem:
 1. com maior idade;
 2. bebês e crianças que tenham irmãos mais velhos que serão atendidos na mesma Unidade;
 3. em situação de vulnerabilidade.
- c) outras formas de organização com vistas ao atendimento presencial de todos os interessados, desde que autorizada pela Diretoria Regional de Educação (São Paulo [Município], 2021c).

A retomada das atividades presenciais foi interrompida em 17 de março de 2021, por meio da Instrução Normativa SME n. 7, de 12 de março. Abaixo as disposições sobre a educação infantil.

(Art. 1º) Antecipar para o período de 17/03/21 a 01/04/21, o recesso escolar, previsto na Instrução Normativa SME n. 3, de 2021, para todas as Unidades Educacionais Diretas, Indiretas e Parceiras da Rede Municipal de Ensino - RME. Parágrafo único. O retorno às atividades presenciais ocorrerá no dia 05/04/21, mantendo o limite de atendimento de 35% dos estudantes.

(Art. 2º) Farão jus ao recesso escolar antecipado os bebês, crianças e estudantes matriculados, Professores, Auxiliares de Desenvolvimento Infantil e Instrutores e Intérpretes de LIBRAS (São Paulo [Município], 2021e).

O Comunicado n. 429, de 25 de março de 2021, dispõe sobre o curso Trilha Formativa em Ensino Híbrido da RMES, que tem a “intenção de prover formação continuada para uso de tecnologias no ambiente escolar, de forma híbrida e de modo que favoreça as aprendizagens e a recuperação dessas aprendizagens pelo afastamento dos estudantes das atividades escolares presenciais devido à pandemia causada pelo novo Coronavírus, o Sars-CoV-2” (São Paulo [Município], 2021f).

No dia 1º de abril de 2021 foi publicada a Instrução Normativa SME n. 8, sobre a retomada das aulas presenciais em 12 de abril de 2021.

(Art. 1º) O recesso escolar previsto na IN SME n. 3, de 2021, para todas as Unidades Educacionais diretas, indiretas e parceiras da Rede Municipal de Ensino – RME, fica alterado para os períodos de 17 a 25/03/2021 e de 05 a 09/04/2021.

(Parágrafo único). O retorno às atividades presenciais ocorrerá no dia 12/04/2021, condicionado à decisão da Secretaria Municipal da Saúde, e com prioridade aos profissionais dos serviços essenciais: saúde, educação, assistência social, transporte público, segurança e serviço funerário, limitado ao percentual 35% dos estudantes (São Paulo [Município], 2021g).

Em 26 de abril de 2021 foi publicada a Instrução Normativa SME n. 11, que dispõe sobre a distribuição de máscaras aos educadores da rede pública municipal e garantia da implementação dos protocolos sanitários nas unidades educativas (São Paulo [Município], 2021h).

Em síntese, as normativas municipais indicam:

- seguir as orientações dos órgãos de saúde oficiais: Ministério da Saúde, Secretaria de Estado da Saúde e Secretaria Municipal de Saúde;
- considerar profissionais da educação como trabalhadores essenciais para a fila da vacina;
- antecipar períodos de recesso nos momentos de alta dos casos de covid-19;
- definição dos materiais impressos como centrais nos períodos de isolamento e dos materiais digitais como complementares;
- soluções para manutenção da alimentação escolar durante os períodos de isolamento (cartão alimentação);
- número máximo de alunos a serem atendidos nos retornos presenciais (35%);
- seguir as normas sanitárias dos órgãos oficiais nos retornos presenciais.

2.1.5 Análise das indicações legais

Considerando o conjunto de normas publicadas durante o contexto de isolamento social, tornou-se necessário fazer uma síntese dos dispositivos que dispuseram sobre a educação infantil. Para isso foi elaborado um quadro analítico que considerou o tratamento que as normas dispensaram para princípios norteadores da etapa. Esse quadro permitiu comparar as indicações nacionais, estaduais e municipais e estabelecer uma interlocução entre as ideias presentes nos textos, de modo a identificar possíveis lacunas e/ou sobreposições entre os documentos normativos. O propósito é elucidar em que medida houve concordância e/ou complementações

dessas indicações para melhor orientar os profissionais da educação e as famílias, quanto aos procedimentos a serem adotados para dar continuidade ao processo educacional das crianças pequenas, no contexto pandêmico.

Quadro 1 – Indicações da legislação nacional, estadual e municipal para a educação infantil no contexto da pandemia, 2020/2021

ASSUNTOS	INDICAÇÕES NACIONAIS	INDICAÇÕES ESTADUAIS	INDICAÇÕES MUNICIPAIS
Respeito às especificidades da educação infantil	Ofertar atividades pedagógicas que atendam às especificidades da educação infantil.	Respeito às especificidades da educação infantil, na elaboração do calendário escolar, das atividades e orientações para as crianças e suas famílias.	Não houve
Relação com as famílias	Fornecer orientações às famílias que passaram a ser entendidas como mediadoras do cuidado e da educação das crianças em conjunto com os profissionais da educação.	Necessidade de articulação da escola com as famílias, de modo a garantir a mediação do trabalho com as crianças.	Não houve
Cumprimento de protocolos sanitários	Seguir os protocolos sanitários no retorno presencial.	Protocolos a serem seguidos no retorno presencial.	Seguir as orientações dos órgãos de saúde oficiais: Ministério da Saúde, Secretaria de Estado da Saúde e Secretaria Municipal de Saúde. Seguir as normas sanitárias dos órgãos oficiais nos retornos presenciais. Antecipar períodos de recesso nos momentos de alta dos casos de covid-19.
Uso excepcional de meios digitais	Utilizar, excepcionalmente, meios digitais na pré-escola de modo a fortalecer vínculos e contribuir com o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças.	Não houve	Definição dos materiais impressos como centrais nos períodos de isolamento e dos materiais digitais como complementares.
Vínculos afetivos e desenvolvimento emocional	Os materiais foram produzidos para [...] fortalecer vínculos e contribuir com o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças.	Preocupações com aspectos socioemocionais das crianças e a defesa do retorno presencial para minimizar possíveis “perdas” no período de isolamento social, especialmente para as crianças de famílias mais vulneráveis.	Não houve
Cumprimento da carga horária	Utilizar atividades pedagógicas remotas como integrantes do cumprimento da carga horária.	Necessidade de registrar e arquivar as atividades para fins de comprovação de cumprimento de carga horária na educação infantil.	Não houve

(Continua)

(Continuação)

ASSUNTOS	INDICAÇÕES NACIONAIS	INDICAÇÕES ESTADUAIS	INDICAÇÕES MUNICIPAIS
Planejamento das atividades pedagógicas	Planejar atividades que primem pela educação integral das crianças e, ao mesmo tempo, respeitem os protocolos de segurança contra a covid-19.	Necessidade de buscar garantir a continuidade do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, com a proposição de atividades que: promovam interações entre e com as crianças e que tenham as brincadeiras como estratégia; sejam orientadas de forma clara para as famílias, elucidando como os responsáveis podem auxiliar as crianças na realização das atividades propostas, sugerindo, inclusive, ações cotidianas que podem ser efetuadas pela família; sejam intencionais e vinculadas aos campos de experiência presentes na BNCC e no Currículo Paulista.	Não houve
Atendimento remoto no retorno presencial	Garantir a possibilidade de atendimento remoto, no retorno presencial, para as famílias que necessitarem.	Não houve	Não houve
Regime de colaboração federativa	Haver colaboração entre os entes federados para investimentos necessários à garantia do direito à aprendizagem das crianças.	Não houve	Não houve
Carga horária	Flexibilizar a carga horária na educação infantil, tendo como parâmetro o mínimo de 60% de frequência.	Não houve	Número máximo de alunos a serem atendidos nos retornos presenciais (35%).
Insumos	Fornecer condições materiais para que professores e crianças possam continuar o processo educacional de forma remota.	Não houve	Soluções para manutenção da alimentação escolar durante os períodos de isolamento (cartão alimentação).
Vacinação dos profissionais da educação	Não houve	Não houve	Considerar profissionais da educação como trabalhadores essenciais para a fila da vacina.

Fonte: Elaboração das autoras.

No que se refere às normas nacionais e estaduais, verifica-se que o estado apresenta estratégias de ação mais concretas, uma vez que – em tese – está mais próximo da educação infantil do que a União. Ao que parece, quanto mais o poder público se aproxima das instituições educativas, dos profissionais da educação, famílias e crianças, mais operacionais se tornam as normas, que vão além da definição de princípios e diretrizes. Esperava-se que o município aprofundasse esse detalhamento, no entanto isso não ocorreu.

Os registros presentes no Quadro 1 indicam que o município é o ente federativo que menos legislou sobre o processo educacional, durante o período mais crítico do isolamento social, apesar de ser o principal responsável pela oferta e atendimento da educação infantil.

Notou-se que questões pertinentes à relação das escolas com as famílias e ao desenvolvimento das crianças – aspectos fundamentais dessa etapa – não foram abordadas nas normativas exaradas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Contudo, o município foi o único a destacar a importância de priorizar a vacinação dos professores para um possível retorno presencial.

2.2 NOTÍCIAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Neste item é abordado o conteúdo de notícias publicadas no *site* da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, acerca de ações encetadas no contexto da pandemia para dar conta do processo educacional. Os assuntos englobam a educação básica como um todo, mas é possível depreender quais ações reverberaram/reverberam na educação infantil. As notícias explicitam, em alguma medida, a concretização das orientações emanadas pela legislação e são apresentadas, a seguir, em blocos por assunto, quais sejam: atendimento aos estudantes no início da pandemia; materiais didáticos e planejamento das atividades; acolhimento e percurso educacional; formação em serviço; educação e assistência a estudantes em situação de vulnerabilidade; e retomada das atividades presenciais.

2.2.1 Paralisação das atividades profissionais: como atender os estudantes?

Quando o Sars-CoV-2 atravessou as fronteiras brasileiras e colocou o país no mapa da pandemia de covid-19, criou-se um estado de alerta sobre as atividades sociais que envolviam a aglomeração de pessoas. Em particular na educação, os entes federativos avaliavam, em março de 2020, como proceder com as redes de ensino.

No município de São Paulo, em consonância com as orientações do Ministério da Saúde e Governo do Estado de São Paulo, a SME/SP anunciou, em 13 de março, que as aulas estariam mantidas nas escolas da rede municipal de ensino entre 16 e 20 de março e que o fechamento aconteceria a partir do dia 23. As atividades coletivas e eventos programados dos 46 centros educacionais unificados (CEUs) seriam suspensos já no dia seguinte, 14 de março. Com a decisão ficariam fechadas as piscinas e suspensos as atividades recreativas, as atividades de formação de professores e os eventos que concentravam pessoas.

Durante a semana que antecederia o distanciamento social nas escolas, a secretaria parece ter desenvolvido algumas atividades educativas para a prevenção à covid-19. Em notícia divulgada no portal da SME, em 13 de março, anunciava-se uma campanha a ser realizada no dia 17 de março, em todas as escolas, denominada “Dia D’ de prevenção ao covid 19”. A intenção era alcançar as 4 mil escolas das redes direta e parceira da SME, imbuindo-as de material informativo com orientações preventivas.

No dia 20 de março de 2020, a SME divulgou notícias e fotos dos eventos que foram realizados em algumas unidades, inclusive em instituições de educação infantil. A SME afirmava que, na semana de 16 a 20 de março, bebês, crianças e adolescentes que tivessem

dificuldades para permanecerem em suas residências estariam participando de atividades educativas de conscientização nas escolas. Entende-se, então, que a presença na semana de 16 a 20 não foi obrigatória e que esse tempo de atividade presencial foi permitido para que as famílias se programassem para o fechamento das escolas. Além disso, parece ter sido uma semana em que as atividades curriculares regulares foram suspensas.

Logo após o fechamento das instituições, a SME divulgou no seu *site* um programa de atendimento emergencial para crianças de 0 a 3 anos, matriculadas na rede municipal de ensino, destinado aos pais ou responsáveis que não tivessem condições de manter os filhos em casa e que atuassem nas áreas de saúde, assistência social, serviço funerário ou segurança. A iniciativa, noticiada em 27 de março de 2020, divulgava um formulário de inscrição no programa, em que os responsáveis indicavam dados pessoais, dados da criança e residência, para serem contatados e atendidos em um dos cinco polos destinados a essa finalidade:

- CEI Jardim Monte Azul – DRE Campo Limpo
- CEI Monteiro Lobato – DRE Freguesia/Brasilândia
- CEI Salesiana Domingos Savio – DRE Penha
- CEI Sonho Nosso – DRE Pirituba/Jaraguá
- CEI Bem-Te-Vi – DRE Santo Amaro

2.2.2 Materiais didáticos e planejamento das atividades a distância

Com a persistência da situação de emergência e o final do período de recesso, a continuidade do trabalho presencial, em sistema de plantão e rodízio de profissionais, sem a presença dos alunos, foi uma medida tomada pela SME, que preparou a distribuição de materiais pedagógicos a estudantes e orientações aos pais e responsáveis para que as atividades escolares pudessem ser retomadas. Em 30 de março de 2020, a SME divulgou um comunicado aos servidores, no portal de notícias, explicitando a necessidade de permanência de dois servidores por unidade escolar (sendo um gestor e um funcionário do quadro de apoio). Tal procedimento foi validado por profissionais da saúde e da vigilância epidemiológica.

Em 3 de abril, com a proximidade do fim do recesso escolar em 9 de abril, a secretaria divulgou a estratégia de distribuição de conteúdos e materiais pedagógicos para as crianças da educação infantil e alunos dos ensinos fundamental e médio. Para isso, a secretaria planejou a entrega do material via correio para os alunos que residiam no município, em endereço cadastrado e atualizado no ato da matrícula. O desenvolvimento desse material, fundamentado no currículo da rede municipal, foi responsabilidade da Coordenadoria Pedagógica (Coped) e das Diretorias Regionais de Educação (DREs) e previa atividades a serem realizadas de forma autônoma pelos estudantes, durante o distanciamento. A proposta era que os cadernos preenchidos fossem entregues aos professores no retorno das atividades presenciais.

Além da distribuição do material, o conteúdo permaneceria *on-line* para acesso digital, tanto para a rede municipal quanto para outras redes de ensino. Para isso, a SME estava desenvolvendo uma plataforma digital para que professores disponibilizassem conteúdos e

atividades e estudantes pudessem acessá-los. Para o funcionamento dessa plataforma, planejou-se que professores e gestores recebessem orientação sobre os procedimentos de uso da plataforma digital e organização da rotina de estudos com os estudantes. Em particular para a educação infantil, a intenção anunciada para o material pedagógico distribuído era possibilitar brincadeiras e atividades interativas que complementassem os processos de aprendizagem de bebês e crianças pequenas, além de orientações de leitura e montagem de jogos e brinquedos.

O conteúdo foi disponibilizado ao público no dia 13 de abril, consistindo em 14 cadernos denominados *Trilhas de Aprendizagens*, destinados a todas as etapas de ensino da rede municipal, quais sejam, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Para os alunos da rede municipal, de acordo com a SME,

Os Cadernos Trilhas de Aprendizagens chegarão impressos às casas dos estudantes via Correios. Eles foram elaborados de forma que as crianças, adolescentes, jovens e adultos que estudam nas escolas municipais de São Paulo possam realizar as atividades com autonomia e/ou ajuda dos familiares, por um período de até dois meses (São Paulo [Município], 2020d).

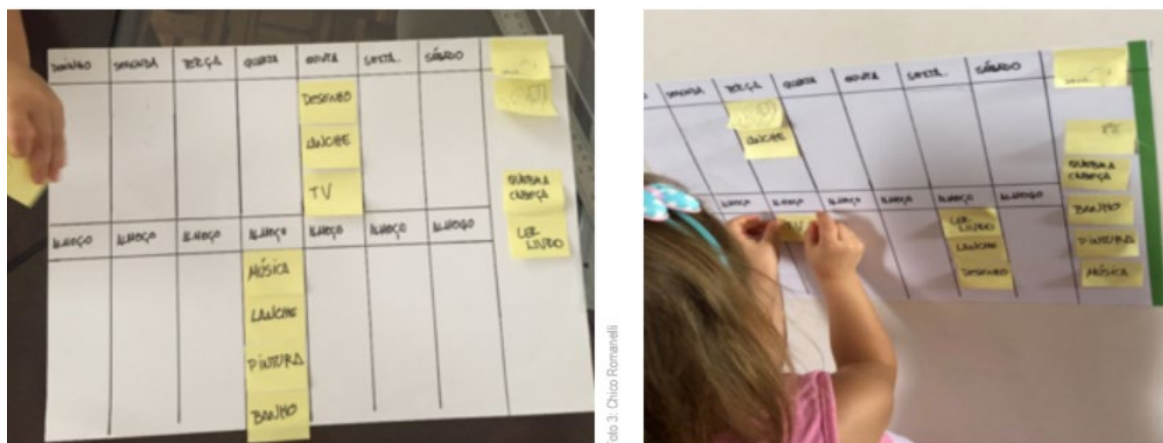
Para a educação infantil, foram elaborados dois cadernos, um para crianças de 0 a 3 anos e outro para as de 4 a 5 anos:

Eles apresentam possibilidades de interação e brincadeiras que complementam e auxiliam nos processos de aprendizagem dos bebês e das crianças pequenas, além de indicações de leitura, montagem de brinquedos e jogos (São Paulo [Município], 2020d).

Os cadernos apresentam algumas orientações sobre o desenvolvimento infantil e as experiências de aprendizagem para que a criança seja estimulada, indicando uma série de atividades, brincadeiras e jogos, normalmente realizados nas instituições educativas, com várias ilustrações, fotos e textos sobre o propósito das atividades. Há indicação de *sites* para aquisição de mais material pedagógico, além de acesso a livros infantis. O material é bem elaborado, mas pode representar um desafio para as famílias que não têm conhecimento sobre o processo educativo e formação para lidar com programação pedagógica. Além disso, o cumprimento das tarefas exigiria da família um acompanhamento sistematizado da criança durante o dia, o que é inviável para muitos pais e responsáveis. Para ilustrar o desafio que representa desenvolver essas atividades, trouxemos foto publicada em *Trilhas de Aprendizagens* para as crianças de 4 e 5 anos, em que se incentivam as famílias a organizarem uma rotina diária para as crianças, considerando interesses e possibilidades, bem como o tempo dos adultos (Figura 7).

A SME também elaborou, em conjunto com a Seduc/SP, material para famílias e responsáveis com orientações sobre como organizar uma rotina de estudos e atividades para os estudantes, durante o período de distanciamento. Essa publicação inicia-se com orientações ilustradas sobre a prevenção à covid-19 e, na sequência, apresenta uma proposta de atividades e rotinas para as diferentes etapas educacionais. Esse material seguiu também junto com os cadernos de conteúdos distribuídos para os alunos da rede.

Figura 7 – Proposta de organização da rotina educativa em casa



Fonte: *Trilhas de Aprendizagens: brincadeiras e interações para crianças de 4 e 5 anos* (São Paulo [Município], 2021k, p. 25). Fotos: Chico Romanelli.

A ilustração a seguir (Figura 8) mostra a página que trata das orientações para a prevenção da doença.

Figura 8 – Orientações para prevenção da covid-19

É hora de cuidarmos das nossas Famílias!!!!

Prevenção

- Evite sair de casa
- Lave as mãos frequentemente com água e sabão
- Evite tocar olhos, nariz e boca
- Não compartilhe objetos de uso pessoal
- Limpe objetos que trazemos da rua e aqueles que são tocados frequentemente
- Cubra com o braço, o nariz e a boca ao tossir ou espirrar
- Utilize lenços descartáveis, jogue-os no lixo após o uso
- Evite contato de crianças com idosos
- Mantenha os ambientes arejados

Sintomas

- Tosse
- Febre
- Dificuldades para respirar

Transmissão

- por contato físico
- Através de gotículas de saliva e catarro que podem contaminar
- compartilhando objetos

Cuidados com quem apresentar os sintomas

- Evite o contato com fluidos corporais
- Permaneça em isolamento domiciliar
- Utilize luvas descartáveis para limpar roupas, objetos e o ambiente
- Procure o médico caso ocorra agravamento dos sintomas

Mais informações em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/coronavirus>
www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/saude/
<http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portals/Default.aspx?tabid=9531>

UNDEME
 CIDADE DE SÃO PAULO EDUCAÇÃO
 SÃO PAULO GOVERNO DO ESTADO

Fonte: *Orientações às famílias dos estudantes das redes estadual e municipal de São Paulo* (São Paulo [Município]; São Paulo [Estado], 2020, p. 2).

Em seguida a essa página, encontra-se a “Carta para as famílias”, chamando a atenção sobre o fato de o momento de distanciamento não ser uma parada pedagógica como ocorre nas férias escolares. Sugere-se, portanto, que os familiares acompanhem os *sites*, mídias sociais e endereços oficiais das secretarias de educação do estado e dos municípios para buscarem orientações e informações.

Em relação à educação infantil, o material explicita algumas particularidades dessa etapa e indica brincadeiras, jogos e *sites* que as famílias poderiam acessar para selecionar leituras e demais.

O documento propõe um rol de brincadeiras e interage com as famílias pedindo para elas escreverem em um quadro outras que elas conhecem. As indicadas pelo documento são, por exemplo: corda, estátua, elástico, corrida de saco, mímica, batata quente, arranca rabo, pega-pega, telefone sem fio, caracol, bandeirinha, quente ou frio, morto ou vivo, passa três vezes, queimada, etc. Verifica-se que muitas opções de brincadeiras e jogos se realizam nas interações entre crianças, o que se torna impossível diante da pandemia e do isolamento social. Ainda que se pudesse imaginar as brincadeiras sendo realizadas entre as crianças e seus familiares, é preciso considerar o fator “disponibilidade de tempo” dos adultos da casa.

Os *sites* indicados aparecem com o seu endereço, um QR *code* e uma imagem para indicar o *layout* da página, tal como no exemplo abaixo:

Figura 9 – Sugestões de atividades para as famílias desenvolverem com as crianças



Fonte: *Orientações às famílias dos estudantes das redes estadual e municipal de São Paulo* (São Paulo [Município]; São Paulo [Estado], 2020, p. 2).

Nota-se que a intenção das secretarias de educação tem implicações, porque centralizam o processo educativo mais sistematizado nas famílias, dado que as instituições não teriam condições de assumir esse papel durante o distanciamento social e isso é mais problemático quando se pensa na educação infantil, uma vez que as crianças não têm autonomia para desenvolver as atividades sem o acompanhamento constante dos adultos. Outra questão que precisa ser considerada é que o documento pressupõe que as famílias tenham acesso à internet e equipamentos de informática que viabilizam a consulta ao material, desconsiderando a desigualdade social e as condições de pobreza que acometem muitas crianças e impedem que elas tenham tanto a experiência em realizar essas atividades como lugar adequado e um adulto responsável com disponibilidade e condições de acompanhá-las na realização de atividades

que não possuem o caráter espontâneo, uma vez que, no ambiente escolar, em particular na educação infantil, existe uma intenção educativa.

Em 7 de agosto de 2020, a SME anunciou a disponibilização do segundo volume de *Trilhas de Aprendizagens* a 465 mil estudantes da rede municipal de ensino. A entrega dos materiais impressos ficaria a cargo das escolas municipais. Nessa segunda edição foram elaborados 12 cadernos contendo as diversas áreas do conhecimento trabalhadas no currículo da educação básica: Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física), Matemática, Ciências Naturais e Ciências Humanas (História e Geografia). Previa-se um trabalho de três meses com esses cadernos e os novos materiais possuíam atividades para subsidiar o trabalho de professores e estudantes.

Outro material elaborado e anunciado pela SME em 8 de fevereiro de 2021 foi o guia *Charlotte e a volta às aulas* (São Paulo [Município], 2021i). Com linguagem lúdica e disponível em HQ, o material visava a contribuir para o fortalecimento dos cuidados pessoais, tendo em vista os protocolos de segurança sanitária. Segue a capa do guia, disponível no *site* da secretaria.

Figura 10 – Livro infantil sobre cuidados pessoais na retomada das atividades presenciais



Fonte: São Paulo (Município) (2021i).

2.2.3 Acolhimento e percurso educacional

A extensão das atividades a distância e a dificuldade de acessar a todos os alunos fizeram com que a SME estendesse o ano letivo de 2020 até fevereiro de 2021, prevendo atividades de reforço promovidas pelas escolas. Para a organização do novo ano letivo, a SME anunciou uma *live* para 30 de junho, intitulada “Narrar o tempo da distância e o da volta à escola”, entre outras ações que permitissem definir medidas para o retorno. Em relação à progressão dos alunos, a SME afirmou que realizaria uma prova para mensurar o que eles aprenderam no período de aulas em casa e estabelecer estratégias para deixar os alunos em patamares próximos de conteúdo.

Dentre as medidas de organização do retorno, em julho e agosto, as equipes dos núcleos de apoio e acompanhamento para aprendizagem (Naapas) das DREs tinham por proposta promover momentos de escuta e espaços de acolhimento *on-line* aos educadores da rede municipal de ensino, “mediando discussões sobre o impacto da saúde mental dos profissionais no período de pandemia do covid-19 (Coronavírus)” (SME, notícia de 1º de julho de 2020), de modo a alcançar práticas colaborativas entre os profissionais da educação e a SME. Os encontros seriam diários e simultâneos entre as 13 DREs, por meio das plataformas: Microsoft Teams, Google Meet, Facebook e YouTube.

Em relação aos estudantes, a SME afirmava, em notícia publicada em 1º de julho, que estabeleceu uma parceria com o Instituto Liberta, em que se criou um *site* para escutar os estudantes adolescentes e oferecer apoio durante o período de pandemia. No corpo da notícia havia um *link* para o programa, mas ele não estava ativo no momento de escrita deste texto. O *site* apresentado estava no seguinte endereço: <http://naapa.com.br/>.

2.2.4 Formação em serviço: o que a SME propõe para seus profissionais

Dar continuidade ao processo de formação em serviço exigiu que a SME repensasse a organização das formações e um dos pontos-alvo foi o uso de tecnologias para o desenvolvimento das atividades de ensino.

Em 13 de abril de 2020, a SME anunciou uma parceria com a Google e a Microsoft para a formação de 80 mil profissionais da rede municipal de educação, dia em que o recesso se finalizou, iniciando-se o período de aulas remotas. A formação foi uma das atividades realizadas durante o planejamento escolar, mediante o treinamento de diretores e professores para lidar com aplicativos das empresas Google e Microsoft.

De acordo com a notícia divulgada no *site* da SME, os encontros seriam virtuais e aconteceriam no dia 14 de abril, sendo um deles destinado a gestores e outro, a docentes. Aos diretores das unidades escolares foi planejada uma formação para ensiná-los a usar a ferramenta Teams, no período da manhã, e aos professores foi oferecida uma *live*, organizada em dois horários, em que se apresentou a plataforma Google Sala de Aula. A aula está disponível no YouTube (<https://bit.ly/CursoRME>) e foi ministrada por especialistas da Foreducation EdTech (<https://www.youtube.com/channel/UC1-B3xRsZpRmDSO8dBtbszw>).

Durante a *live*, os palestrantes mencionaram que os docentes receberam, cada um deles, um endereço de *e-mail* e uma conta Google educacional para administrar as aulas pela plataforma, com acesso ilimitado para utilização dos aplicativos disponíveis no Google (Gmail, Drive, Google Classroom, entre outros) e com alguns mecanismos de proteção e controle, para preservação de dados pessoais e sem a veiculação de propagandas. A *live* permitiu verificar que os professores já estavam cadastrados no Classroom e suas turmas atribuídas estavam disponíveis a eles na página de entrada do aplicativo. Isso significa que, até o fim do recesso, a SME já tinha se organizado para a volta às aulas a distância, adicionando as escolas, disciplinas, turmas e professores em uma plataforma de ensino, de modo a gerenciar o trabalho realizado a distância e garantir uma certa padronização das atividades, por meio de um ambiente virtual selecionado, com as ferramentas e programação curricular já definidas. Ao acessar os comentários⁵ de professores que participaram da *live*, foi possível observar algumas preocupações que anunciavam os problemas que, certamente, as escolas teriam diante da grande diferença social e das condições de vulnerabilidade de famílias:

PERGUNTA COMO OS PAIS IRAM ACESSAR, TEM SITE PRA ORIENTAR OS PAIS COM VIDEO DE COMO ACESSAR! HÁ SOU PROFESSORA DE CEI E JÁ ACESSEI O CLASSS SÓ ESTÁ FALTANDO ESTA QUESTÃO DE COMO OREINTAR OS PAIS PRA ACESSAR

Bom dia nao estou conseguindo conectar á senha que pede a escola não saber fornecer!! E muita informação sem resposta da escola.

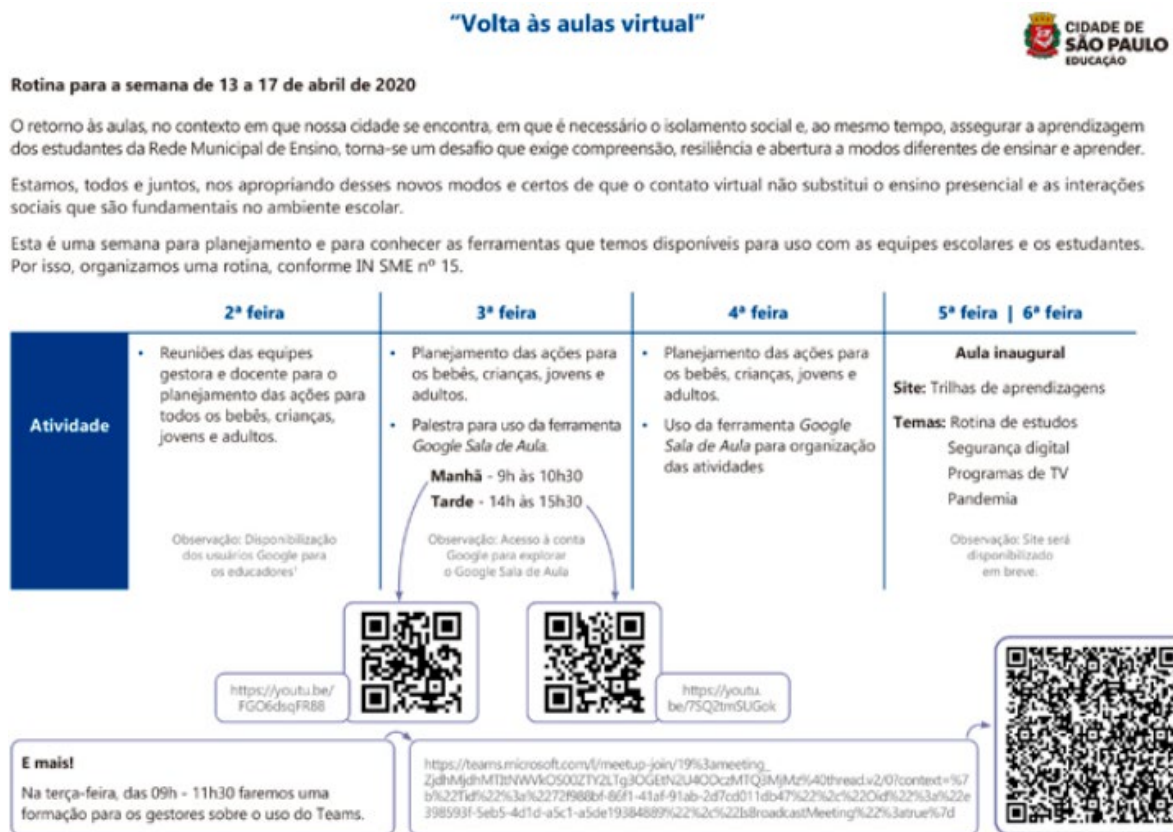
Faltou verificar se os professores em ferramentas e internet para o acesso. Diariamente nas escolas não temos computadores, internet e Wi fi para atuação pedagógica. Agora temos que ter acesso das nossas casas. Não temos formação tbem para atuar usando a tecnologia. O mínimo que eu esperava é que as orientações das autoridades médicas fossem acatadas e que houvesse uma distancia entre os apresentadores de 1,5 a 2,0 metros de distância. Um dos integrantes é professor de ciências. Assim caminhamos com passos lentos...

A prefeitura deveria disponibilizar a internet de forma gratuita.

No dia 13 de abril, os professores retornaram às suas atividades profissionais e a SME propôs uma rotina de atividades para o retorno, como forma de auxiliá-los a se ambientarem dentro de uma lógica de trabalho diferente.

5 Os comentários são públicos e estão disponíveis na reunião realizada e gravada no YouTube. Informa-se, também, que os comentários foram reproduzidos *ipsis litteris*, neste relatório, não havendo correção ortográfica por parte da equipe de pesquisa.

Figura 11 – Planejamento do retorno das atividades escolares



Fonte: São Paulo (Município) (2020e).

A SME também incentivou os profissionais da educação a utilizarem ferramentas gratuitas de comunicação para que as reuniões em equipe pudessem ser viabilizadas a distância. Nesse sentido, a SME publicou na sua página de notícias, em 14 de abril, opções de comunicação *on-line* para orientar equipes gestoras e docentes, sobre as possibilidades e a forma de uso dos aplicativos: Facebook Messenger, Google Duo, Hangouts, Hangouts Meet, House Party, Just Talk, Skype, IMO, We Chat, Discord e WhatsApp Messenger.

Em sua página de notícias, a SME também forneceu para as famílias orientações sobre o acesso às contas do Google, informando como acessar a plataforma de ensino, além de disponibilizar, via plataforma, os cadernos *Trilhas de Aprendizagens* e demais materiais didáticos. No dia 14 de abril, foi publicado um guia de orientações elaborado em parceria pela Google, SME e Prefeitura de São Paulo para acesso à plataforma, questionando as famílias se elas teriam acessado a sua conta. No comunicado, a SME afirma que todos os bebês, jovens e adultos matriculados na rede municipal de educação possuíam uma conta Google e que somente com ela seria possível acessar a plataforma de ensino para obter as atividades propostas pelos professores.

A ilustração mostra a página de acesso às orientações e aos conteúdos digitais para ingresso na plataforma Google Sala de Aula.

Figura 12 – Orientações sobre o ambiente de ensino virtual

Orientações às Famílias e Estudantes

Sejam bem-vindos ao site de apoio à família.

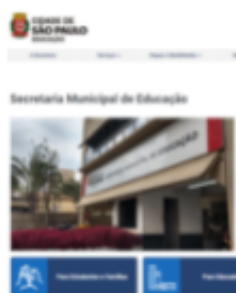
Estamos vivendo um momento único e é importante que estejamos unidos e focados em ações de combate e prevenção à COVID-19. Estamos em um momento de retomada às aulas e, por isso, organizamos esse site para que vocês tenham acesso a atividades que podem ser realizadas de modo remoto. Você encontrá-lo neste site:



[Materiais para atividades remotas](#)



[Acesso à Conta Google Educacional](#)



[Últimas notícias sobre a Educação na Cidade de São Paulo](#)



[Conteúdos de Cidadania Digital](#)

Você já ativou sua Conta Google Educacional?

- Todos os bebês, crianças, jovens e adultos, matriculados nas escolas municipais da Cidade de São Paulo possuem uma conta Google Educacional. É com ela que será possível acessar a plataforma Google Sala de Aula e ter acesso às atividades propostas pelos seus professores.
- Veja abaixo como fazer o primeiro acesso:

Confira como fazer o primeiro acesso à sua Conta Google Educacional

Tutorial - Computador



[Clique aqui para o primeiro acesso!](#)

Tutorial - Celular



Fonte: São Paulo (Município) (2020n).

O destaque atribuído à plataforma de ensino revela-se na frequência de notícias sobre as tecnologias disponibilizadas a estudantes e educadores. Em 23 de abril, retomou-se o tema, indicando que o material impresso *Trilhas de Aprendizagens*, que estava sendo enviado para as residências dos alunos e que se considerou a “base para o aprendizado”, seria disponibilizado na G Suite for Education, uma plataforma tecnológica utilizada para a realização de atividades de educação a distância. Além disso, a SME informou que, em parceria com o Google e a

Foreducation EdTech, disponibilizaria um conjunto de ações e ferramentas digitais gratuitas, desenvolvidas para a educação, que complementaríamos os cadernos.

Na notícia, explicitaram-se as estratégias para a implantação desse programa virtual de ensino, em que a primeira etapa foi a criação das contas Google educacionais para professores e estudantes para, em seguida, realizarem-se as atividades de formação para profissionais de TI, gestores da SME e professores da rede municipal.

O secretário municipal de educação, Bruno Caetano, afirmou:

Nossa equipe de educadores já desenvolveu materiais pedagógicos para que os estudantes realizem atividades durante o enfrentamento da pandemia, em suas casas. A ferramenta tecnológica é um complemento para as ações que deverão ser feitas à distância. A tecnologia possibilitará maior interação entre aluno e professor neste momento de distanciamento social⁶ (São Paulo [Município], 2020f).

O receio, provavelmente, de que essa medida se configurasse como educação a distância levou o diretor executivo da Foreducation EdTech, empresa responsável pela implantação do projeto, a afirmar que a parceria entre poder público e a empresa privada de tecnologia e informática não seria educação a distância, mas sim uma estratégia para dirimir o impacto da pandemia na aprendizagem dos alunos:

Nossa contribuição visa garantir que os estudantes tenham o menor impacto possível na aprendizagem. Considerando o contexto de suspensão de aulas presenciais, esta é a melhor solução, pois além de simples a utilização, contém aplicações de comunicação, produção, distribuição e recebimento de conteúdos em diversos formatos (São Paulo [Município], 2020f).

No dia 22 de junho de 2020, a Secretaria Municipal de Educação publicou uma notícia sobre a Jornada Pedagógica de Educação Infantil (São Paulo [Município], 2020h), evento realizado pelos professores da rede anualmente. No ano de 2020, anunciou-se a modalidade *on-line* da III Jornada Pedagógica de Educação Infantil, para ser realizada em 25 e 26 de junho, com a previsão de participação de 60 mil docentes. O evento, aberto a todos os interessados, foi organizado para ser transmitido no canal Foreducation EdTech, no YouTube. A programação desenvolvida pode ser acessada no YouTube e era composta do seguinte conteúdo:

25 de junho – Quinta

10h – *A Experiência do Retorno e da Educação Infantil em Portugal* (abre link externo para vídeo)

– Luís Ribeiro – Presidente da Associação de Profissionais de Educação da Infância (APEI) de Portugal

– Sara Barros Araújo – Instituto Politécnico de Porto

– Maria Carmen Barbosa – Mediação

6 Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/covid-19-estudantes-e-educadores-poderao-contar-com-tecnologias-do-google-e-foreducation/>. Acesso em: 2 out. 2021.

14h – *Infâncias Conectadas* (abre *link* externo para vídeo)

– Tona Castell – Professora de Universidades renomadas de Barcelona

– Cristiano Rogério de Alcântara – Diretor da Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

– Maria Carmen Barbosa – Mediação

Nesta mesma transmissão, acontecerá o lançamento da nova edição da *Revista Magistério*

26 de junho – Sexta

10h – *Os Fios da Infância* (abre *link* externo para vídeo)

– Angeles Abelleira e Isabel Abelleira – Fundadoras do Blog Innovarte

– Silvana Lapietra Jarra – Mediação

14h – *Os Projetos e o uso dos Mapas Mentais* (abre *link* externo para vídeo)

Alejandra Dubovik e Alexandra Cippitelli – Diretoras e fundadoras do Jardim Fabulinus

Cristiano Rogério de Alcântara – Mediação (São Paulo [Município], 2020h).⁷

Na primeira semana de agosto, a Prefeitura de São Paulo organizou a III Semana Municipal da Primeira Infância, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). O evento tratou de diversos temas, incluindo os impactos do novo coronavírus em crianças de 0 a 6 anos e suas consequências para as políticas públicas de primeira infância. A programação foi divulgada no endereço: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/08/Programacao_III-Semana-Municipal-da-Primeira-Inf%C3%A2ncia-2.pdf.

Em 13 de agosto, ainda sem data prevista para o retorno das aulas presenciais, a SME anunciou um investimento de R\$ 160 milhões em tecnologia para equipar as escolas e inaugurou o Centro de Formação de Professores (Ceforp), na Vila Mariana (São Paulo [Município], 2020l), que:


[...] atenderá todos os educadores da rede municipal de ensino, promovendo formações diárias. O CEFORP passou por reformas de R\$ 2 milhões e possui salas de aula equipadas com lousas digitais e computadores, sala de reunião, laboratório de Educação Digital, laboratório de Ciências e auditório, com capacidade para atender, diariamente, até 600 pessoas (São Paulo [Município], 2020l).⁸

No início de dezembro de 2020, a SME noticia a IV Jornada Pedagógica da Rede Municipal de Ensino, mediante um encontro *on-line* para abordar, entre outras questões, experiências pedagógicas na educação infantil, no período de pandemia. A Jornada foi realizada em 3 e 4 de dezembro, nos períodos da manhã e tarde, por meio da plataforma Google for Education (São Paulo [Município], 2020m). A programação divulgada foi a seguinte:


7 Disponível em: <http://www.capital.sp.gov.br/noticia/mais-de-60-mil-educadores-sao-esperados-na-jornada-pedagogica-on-line-da-rede-municipal-de-sao-paulo/>. Acesso em: 13 out. 2021.

8 Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/prefeitura-de-sao-paulo-investe-r160-milhoes-em-avancos-tecnologicos-para-retorno-das-aulas-presenciais/>. Acesso em: 7 jul. 2021.

Figura 13 – Programação da IV Jornada Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo



CIDADE DE SÃO PAULO



IV jornada pedagógica

As Jornadas Pedagógicas provocam momentos de reflexão a respeito do processo formativo na Educação Infantil e como impactam o fazer das(os) Educadoras(es) junto aos bebês e crianças no cotidiano educacional.

Em continuidade às ações formativas para a materialização do Currículo da Cidade: Educação Infantil, a **IV Jornada Pedagógica** contará com a apresentação de relatos de práticas das 13 DREs, com temáticas que elucidam as principais ações realizadas pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo de 2017 a 2020. Os relatos serão mediados pelas assessoras convidadas ao final de cada bloco.

Contamos com a participação de todas(os) para finalizar mais um ciclo de importantes aprendizagens e partilhas!

		UNIDADE	RELATOS DE PRÁTICAS
DIA 03/12	manhã - 9h às 12h Mediação: Maria Carmen Barbosa Apresentadora: Paula dos Santos Miranda https://youtu.be/l-eF7nK9G6w	EMEI ZUMBI DOS PALMARES Capela do Socorro	Educando além dos muros da escola Angélica de Oliveira Lima Miranda Professora Juliana Ferreira Costa Oliveira Professora Querina Felizardo Tenorio Rocha Professora
		EMEI MARIA JOSÉ DUPRÉ Pirituba-Jaraguá	Como o isolamento nos uniu: a construção de uma coletividade reflexiva Willian Vinicius Silva Coordenador Pedagógico
		CEI DIRETO MISSIONÁRIA DOROTHY STANG Itaquera	Reinvenção do espaço em movimento: a escola das crianças e a prática das professoras Priscilla Kelly de Jesus Professora
		CEI DIRETO PARQUE SANTA RITA São Miguel Paulista	Diálogos entre o Currículo da Cidade: Educação Infantil e as práticas de Reggio Emilia, na articulação do projeto político-pedagógico Débora Cristina Benavente Olandini Neves Coordenadora Pedagógica
DIA 04/12	tarde - 14h às 17h Mediação: Silvana Lapierre Apresentadora: Marcio dos Reis Sales https://www.youtube.com/watch?v=HjYA-dL7K-b&feature=youtu.be	EMEI ALLUÍSIO DE AZEVEDO Penha	Visita pedagógica: uma estratégia formativa em contexto Arlene Vieira Gonçalves Diretora Elaine Oliveira Della Ripa Assistente de Diretor Maria Fernanda Prota Coordenadora Pedagógica Viviane Viches Villas Boas Professora
		CEI DIRETO RUBENS GRANJA, VER. Santo Amaro	Bebês e crianças na centralidade do planejamento docente: a voz e a vez que se erguem na escuta Carla Cristina Lima Ferreira Professora Tainá Brasil Pantarotto Pelat Professora Natália Taznazzo Figueira de Oliveira Coordenadora Pedagógica
		CEI DIRETO JARDIM VILA CARRÃO São Mateus	Diário de bordo: narrativas das infâncias e intenções pedagógicas Érica Fernanda Cespa Rodrigues Coordenadora Pedagógica
		EMEBS MADRE LUCIE BRAY Jaguaré-Tremembé	Educação Infantil acessível em tempos de pandemia: a parceria família e escola de forma virtual Renata Silva dos Santos Professora Letícia Paloma da Costa Pereira Silva Coordenadora Pedagógica
DIA 04/12	manhã - 9h às 12h Mediação: Elizama Bhering Apresentadora: Cida Souza https://youtu.be/P1JBT644w	CEI PARCEIRO MARIA DE LOURDES FERRARINI Buzantim	Os trabalhos formativos em tempos de pandemia: saberes e não saberes e a reinvenção da ação docente Andréia Cordeiro Santos Coordenadora Pedagógica Helenia Aparecida Anacleto Diretora
		CEI DIRETO WILSON JOSE ABDALLA Ipiranga	A fotografia como materialização da escuta das crianças e do protagonismo docente Ana Bárbara dos Santos Professora
		CEI DIRETO JARDIM SANTA TEREZA Freguesia-Brasília	Educação alimentar e nutricional para a educação infantil Mariana Silva Lima Diretora Kátia Regina Ballo da Costa Moraes Coordenadora Pedagógica
		CEMEI ANDAGUACU Campo Limpo	Reinvenção da ação docente Gabriela dos Santos Nunes Coordenadora Pedagógica Luana Rabelho de Freitas Diretora
DIA 04/12	tarde - 14h às 17h Mediação: Suelly Amaral Apresentadora: Tatiana Augusta R. Lourenço https://youtu.be/1st4p9SvDA	CEI PARCEIRO QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO I Guaianeses	A importância da formação continuada Anna Gláucia Ferreira Martins Coordenadora Pedagógica Joana Dora Leal Cristino Diretora

Fonte: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/12/Folder-Virtual-FINAL-1.pdf>.

Além das atividades de formação, a Prefeitura teve que garantir suporte e infraestrutura para que os professores pudessem atuar a distância, promovendo consultas sobre uso de tecnologias digitais e entregando *notebooks* para professores da rede (notícias divulgadas em 31 de maio de 2021 e 9 de junho de 2021).

2.2.5 Educação e assistência: como cuidar dos alunos em situação de vulnerabilidade

Apesar do fechamento das unidades para crianças e alunos e do recesso escolar decretado no início da pandemia, alguns servidores municipais permaneceram trabalhando presencialmente, em regime de plantão, conforme as necessidades da organização escolar. Gestores e coordenadores educacionais estiveram em seus postos de trabalho para, entre algumas atividades, atribuir aulas e organizar turmas, receber materiais didáticos e cartão alimentação escolar para as crianças em situação de vulnerabilidade, atualização cadastral de alunos e atendimento de famílias e das DREs.

O “cartão alimentação” foi um programa emergencial para atender às crianças em situação de vulnerabilidade social durante o período de emergência da pandemia. A Prefeitura previa distribuir o cartão, tal como divulgado no Portal de notícias da SME, em 2 de abril de

2020, a famílias de 273 mil crianças matriculadas na rede municipal cadastradas no Programa Bolsa Família. Para a operacionalização do programa, foram acionadas as escolas, que se encarregaram de receber os cartões, cujos valores variavam conforme a etapa escolar (R\$ 101,00 para crianças matriculadas em creche/CEI; R\$ 63,00 para EMEI e R\$ 55,00 para EMEF).

Em notícia publicada em 4 de maio de 2020, a Prefeitura anunciava o segundo depósito do auxílio alimentação para 350 mil estudantes em situação de vulnerabilidade social. A SME afirmou que a liberação se deu pelos cartões alimentação que foram distribuídos, inicialmente, para 273 mil estudantes beneficiários do Bolsa Família e, posteriormente, a mais 80 mil famílias que atendiam a critérios do programa.

Além dessa iniciativa, conforme notícia de 4 de maio, a SME passou a redirecionar os alimentos estocados com prazo de validade curto para o Banco de Alimentos da cidade de São Paulo, vinculado à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e Trabalho, e para os Centros de Acolhimento da Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS).

Em 4 de junho de 2020, outra notícia sobre o cartão alimentação foi divulgada, anunciando a ampliação do programa para mais 250 mil estudantes da rede municipal. O secretário municipal de educação, Bruno Caetano, afirmou sobre o cartão alimentação (São Paulo [Município], 2020g):

Faremos uma expressiva ampliação ao benefício do cartão alimentação, atendendo 600 mil estudantes da cidade de São Paulo em situação de vulnerabilidade social. Estamos garantindo o direito à alimentação escolar para quem mais precisa neste momento de pandemia do Coronavírus.⁹

Em 30 de julho de 2020, a SME anunciou na página de notícias que a Prefeitura iria universalizar o cartão alimentação, alcançando cerca de um milhão de estudantes da rede municipal de educação.

Outra iniciativa assistencial anunciada nessa mesma notícia foi a adesão da Prefeitura a programas do Governo do Estado de São Paulo – “São Paulo Alimento Solidário” e “Higiene e Limpeza Solidária” –, por meio dos quais receberia 440 mil cestas básicas e 440 mil *kits* com produtos de higiene pessoal e limpeza para serem entregues às famílias em situação de vulnerabilidade social. Os itens recebidos seriam distribuídos via Secretaria Municipal de Educação.

Durante todo o período analisado (ano de 2020 e primeiro semestre de 2021), a SME publicou notícias sobre a distribuição dos cartões alimentação e de outras ações assistenciais que visaram a garantir a alimentação das crianças e adolescentes (15 de maio de 2021 e 4 de junho de 2021) e, também, o acesso ao ensino retomo, como a distribuição de *tablets* para 200 mil alunos da rede municipal (notícia divulgada em 30 de junho de 2021).

9 Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/amplia-cartao-alimentacao/>. Acesso em: 11 out. 2021.

A pandemia explicitou não somente as desigualdades sociais em termos de acesso às tecnologias e à alimentação, mas também a violência doméstica contra mulheres, crianças e adolescentes, impelindo o poder público a desenvolver uma campanha contra a violência. Em 6 de junho de 2020, a SME publicou, em seu portal de notícias, material didático produzido pela Comissão Técnica da Parceria Global pelo Fim da Violência contra Crianças e Adolescentes. De acordo com a SME, o confinamento requereria estratégias para lidar com a nova rotina familiar e a intensificação dos cuidados com bebês, crianças maiores e adolescentes. Além disso, a SME chamava a atenção para o combate ao abuso e à exploração sexual, indicando o *podcast* “Acontece em SP”¹⁰ para os leitores informarem-se sobre o tema, mencionando os números de telefones para denunciar os casos de violência.

2.2.6 A retomada das atividades presenciais: as tentativas da SME

Após a interrupção das atividades presenciais no primeiro semestre de 2020, a Prefeitura conjecturou a possibilidade de retorno em agosto, anunciando, em 25 de junho de 2020, que faria ciclos de debates e consultas a sindicatos para avaliar a reabertura das escolas. A ideia era discutir com os sindicatos e associações de pais e mestres o protocolo de atendimento lançado pelo Governo do Estado de São Paulo, que previa o retorno para o dia 8 de setembro, com ocupação máxima de 35% das salas e revezamento dos alunos. Seguindo as diretrizes do Governo do Estado de Paulo, a SME tinha por intenção que 1 milhão de alunos retornassem às escolas e, para isso, criou algumas medidas como a distribuição de *kits* individuais com máscara, sabonete e copo, além da disponibilização de álcool gel nas unidades, controle de temperatura e demarcação de lugares para garantir o distanciamento. No entanto a tentativa foi frustrada e não obteve a adesão necessária para o retorno.

Em 7 de agosto de 2020, a SME publicou outra notícia, informando sobre o investimento realizado pela Prefeitura com a compra de equipamentos para a retomada das aulas presenciais (“R\$ 23,2 milhões na compra de 760 mil Kits para alunos, compostos por frascadeira com copo e sabonete, R\$ 5,4 milhões na compra de 2,4 milhões de máscaras de tecido, R\$1,7 milhão na compra de 6,2 mil termômetros digitais e mais R\$ 1,8 milhão para a compra de 75 mil protetores faciais”. SME, 7/8/2020) e sobre o trabalho de escuta, realizado no dia 10 de julho, que reuniu, por meio do projeto Fala Rede, 140 educadores em 13 *lives*, com o secretário municipal de educação. Uma consequência desses encontros foi a organização de 14 grupos de discussão para debater sobre os protocolos de segurança para a retomada das aulas presenciais.

Outra notícia publicada no mesmo dia menciona a reunião que a SME realizou com profissionais para pensar uma estratégia de retorno das atividades presenciais. Essa reunião foi detalhada em notícia, de 19 de janeiro de 2021, quando a SME sediou a reunião, considerada a primeira de outras, com representantes de cinco entidades sindicais que agregam profissionais

10 Disponível em: <http://www.capital.sp.gov.br/noticia/escuta-ativa-das-criancas-e-uniao-da-familia-sao-trunfos-para-driblar-dificuldades-da-quarenten>. Acesso em: 3 out. 2021.

de educação do município: Claudio Fonseca, presidente do Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo (Sinpeem); Luiz Carlos Ghilardi, presidente do Sindicato Especialistas do Ensino Público São Paulo (Sinesp); Maciel Nascimento, secretário do Sindicato dos Trabalhadores na Administração Pública e Autarquias no Município de São Paulo (Sindsep); Margarida Prado Genofre, vice-presidente do Sindicato dos Professores e Funcionários Municipais de São Paulo (Aprofem) e Sindicato dos Educadores da Infância (Sedin). O evento contou com a participação do novo secretário municipal de educação, Fernando Padula Novaes, além da secretária executiva, Malde Vilas Boas, e da secretária adjunta de educação, Minea Paschoaleto.

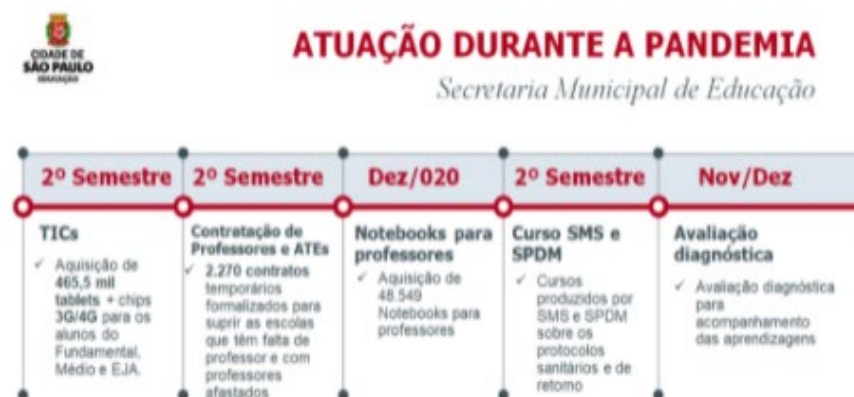
Nessa reunião, foi explicitada uma linha do tempo das ações da SME durante a pandemia, publicada na página de notícias do dia subsequente. Na expectativa de retomada das aulas presenciais, em 18 de janeiro de 2021, a SME fez um balanço das ações realizadas durante o período de afastamento, apresentando um quadro das ações consideradas as mais importantes para o ano de 2020, bem como a previsão para 2021. Os destaques foram o cartão alimentação, os cuidados com a saúde dos estudantes e a oferta de equipamentos de tecnologia para os professores utilizarem em suas aulas. A Figura 14 foi publicada pela SME e representa uma linha do tempo das ações destacadas pelo órgão.

Em 28 de janeiro de 2021, no *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, foi publicado decreto assinado pelo vice-prefeito em exercício no cargo de prefeito do município de São Paulo, Ricardo Nunes, autorizando estabelecimentos que possuam licença de funcionamento para atividades de ensinos regulares da rede municipal a retomarem as atividades presenciais, a partir de 1º de fevereiro de 2021 (São Paulo [Município], 2021c). A Secretaria Municipal de Educação aguardava o resultado de ação jurídica do estado para o retorno das atividades presenciais, prevendo que os dias entre 1 e 12 de fevereiro seriam de planejamento para preparar os profissionais para o início do ano letivo.

O decreto de 28 de janeiro indicava que a Secretaria Municipal de Educação regularia o retorno das atividades presenciais, obedecendo a protocolos de segurança e organizando as turmas de modo a atingir a capacidade máxima de 35% de alunos durante as atividades presenciais. Em agosto de 2021, o atendimento não se restringiu aos 35%, abrangendo 100% da capacidade física de cada unidade escolar.

A SME desenvolveu uma página exclusiva sobre o retorno das aulas no ano de 2021 – Ano Letivo 2021 – SME Portal Institucional –, em que vários documentos podem ser acessados, inclusive um protocolo de retorno presencial, de 156 páginas, para orientar as escolas (Acervo Digital).

Figura 14 – Linha do tempo sobre a trajetória da SME durante a pandemia



Como ainda estamos vivendo os reflexos da pandemia em 2021, a SME também desenvolveu um planejamento de ações, pensando no bem estar e na segurança de estudantes e equipe escolar. Veja:



Fonte: SME/SP.

O documento *Organização geral: retomada das atividades presenciais 2021*¹¹ orienta e estabelece procedimentos para o retorno das atividades presenciais, em relação aos docentes aptos para retornarem, cronograma para início do ano letivo, mapeamento das famílias, entre outros aspectos (São Paulo [Município], 2021j). Em relação à educação infantil, o documento estabelece que o número de professores que retornariam às atividades presenciais deveria ser definido considerando os critérios legais e a demanda de retorno presencial manifestada pelos responsáveis dos estudantes. Dessa forma, o grupo de professores deveria definir um Plano de Atendimento, respeitando, no máximo, 35% do total de matriculados na unidade. Em relação aos bebês e crianças dos Centros de Educação Infantil (CEI), Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e Centro Municipal de Educação Infantil (Cemei), o documento afirma que não haveria revezamento entre eles, assegurando, sempre que possível, todos os agrupamentos existentes na unidade para 2021. No entanto foi solicitado que, a partir de 15 de fevereiro, por sete dias, se evitasse a inclusão de novas crianças no grupo, considerando avaliar os ajustes e organização da unidade, diante da nova situação vivida. As novas inclusões seriam realizadas em função de desistências ou pelo fato de não ter atingido o limite de 35% dos matriculados.

Em 2 de fevereiro, a SME informou que, em uma ação intersetorial, as secretarias municipais de educação e de saúde publicaram uma portaria, em 29 de janeiro, no *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, em que foi criado um Comitê de Gerenciamento de Retorno às Aulas na rede pública. A composição do grupo seria de três representantes indicadas pela SME e quatro pela SMS, que atuariam tanto nas unidades próprias das Prefeitura quanto nas conveniadas. Entre as atribuições do Comitê, caberia (São Paulo [Município], 2021d):

[...] monitorar o processo de retorno às aulas presenciais e oferecer subsídios para a tomada de decisões nas diferentes fases desse processo, além de identificar cenários gerais de transmissão da covid-19 nas regiões da cidade onde estão instaladas as unidades educacionais. Outra tarefa a ser desempenhada pelo grupo é constatar as ocorrências de casos suspeitos e confirmados da doença na comunidade escolar e adotar as medidas necessárias para impedir surtos.¹²

A SME envidou esforços para preparar protocolos, materiais formativos e encontros entre profissionais da educação para discutir medidas de prevenção da covid-19, contratando profissionais da área da saúde para palestras com as escolas. Há várias outras notícias divulgadas no *site* da SME, além das que foram aqui destacadas sobre essas iniciativas: 12 de fevereiro de 2021; 15 de fevereiro de 2021, em que se discorre sobre a criação de um sistema *on-line* de monitoramento da transmissão da covid-19; 5 de maio de 2021, em que se anuncia o teste de sorologia para os profissionais da educação; 9 de junho de 2021, em que é comunicada a vacinação dos profissionais da educação; e 18 de junho de 2021, com a entrega de *face shields* e máscaras para os professores.

11 Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/organizacao-geral-retomada-das-atividades-presenciais-2021/>. Acesso em: 7 jul. 2021.

12 Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/prefeitura-de-sao-paulo-cria-comite-de-gerenciamento-para-volta-as-aulas-presenciais/>. Acesso em: 7 jul. 2021.

Embora em 28 de janeiro a SME já tivesse anunciado a volta às aulas, no dia 2 ela retrocedeu e divulgou a notícia de que a volta às aulas presenciais nas unidades municipais seria facultativa e estaria prevista para 15 de fevereiro, com presença máxima de 35% dos estudantes. Nesse sentido, manter-se-ia, paralelamente, o acompanhamento a distância das atividades escolares, nos casos em que os pais optassem pela permanência de seus filhos em casa, por conta da pandemia. Em consulta realizada com os responsáveis pelos estudantes a respeito do retorno às atividades presenciais, verificou-se que 66,74% das famílias tinham preferência pelo atendimento presencial, enquanto 33,23% preferiam o ensino remoto (informações sobre a consulta, divulgadas no *site* de notícias, em 11 e 12 de fevereiro de 2021).

Em 16 de março, com a nova situação de emergência na capital, a SME anunciou a antecipação do recesso escolar das escolas municipais para o período de 17 de março a 1º de abril de 2021. Foi publicada uma Instrução Normativa prevendo o retorno para 5 de abril, mantendo-se o limite de 35% dos estudantes. Em caso de não ser possível o retorno, o teletrabalho seria retomado. Nesse período de recesso, as escolas funcionariam das 10h às 16h para a realização de atividades como: entrega do cartão merenda; recebimento de materiais; atendimento às famílias e/ou responsáveis; limpeza; continuidade de obras em andamento; e realização de adequações ainda necessárias.

Em abril, a SME não conseguiu retomar as atividades presenciais e realizou nova consulta às famílias para avaliar se elas eram favoráveis à retomada em 12 de abril, além de receber entidades sindicais para negociação.

Nota-se que, durante o segundo semestre de 2020, houve um esforço para a retomada das atividades presenciais, sem que a SME tivesse êxito. Em 2021, ocorreu uma breve retomada, que teve que ser interrompida pela segunda onda de covid-19, em que a situação de emergência foi instalada novamente devido à falta de vagas em hospitais e ao aumento significativo de internações e contaminações.

A eminência de retomada e as diversas tentativas em se voltar com as atividades presenciais geraram momentos de tensão entre os profissionais de educação, cuja intenção era continuar em trabalho remoto. Entidades sindicais e associações de profissionais da educação atuaram no sentido de que as atividades presenciais não fossem retomadas até a completa vacinação da população e a diminuição dos casos de infecção. Havia uma tensão entre SME, sindicatos e uma parcela das famílias que eram a favor da retomada das atividades presenciais, uma vez que a escola é um equipamento importante para a permanência de seus filhos, para que os membros familiares possam trabalhar. Vale destacar, também, a impotência e a frustração de parte das famílias em acompanhar seus filhos nas atividades que a escola encaminhava para casa. Tanto as tensões que envolvem os profissionais da educação, como a frustração dos responsáveis pelos estudantes e crianças no acompanhamento das atividades escolares serão exploradas no grupo focal realizado com professores de educação infantil, alocados na rede municipal de educação de São Paulo.

2.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ARCABOUÇO LEGAL E AS NOTÍCIAS DA REDE

Durante o período crítico do isolamento social, os entes federativos produziram vários textos normativos, de modo a orientar a continuidade das atividades educacionais, mesmo que a distância. A União elaborou normas de natureza mais geral e estados e municípios detalharam questões relativas a disponibilização e uso de materiais, organização do trabalho escolar (currículo, avaliação, procedimentos didático-pedagógicos, carga horária, ensino remoto e presencial, protocolos de segurança, entre outros). No caso da educação infantil, houve uma preocupação com as especificidades da etapa, considerando-se as necessidades de desenvolvimento da criança, os desafios para realizar atividades remotas e promover interações entre as crianças e delas com os profissionais da educação, participação da família no processo educativo, entre outros.

A rede municipal de educação de São Paulo não legislou de modo tão incisivo sobre essa questão, contudo notou-se um trabalho intenso para a manutenção das atividades escolares. Por meio da análise das notícias publicadas no *site* da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, depreende-se que houve ações voltadas para diferentes aspectos do processo educativo: produção de materiais, formação de professores, distribuição de cartão alimentação e materiais didáticos, melhoria dos recursos tecnológicos e oferta de diferentes *softwares* educativos.

No caso da educação infantil, produziu-se material de orientação para as famílias sobre desenvolvimento e aprendizagem das crianças, além de cadernos de atividades impressos que foram enviados aos responsáveis. Ressalva-se que tais materiais são apropriados para os educadores, mas de difícil compreensão para as famílias.

Houve preocupações de cunho social mediante a realização de várias campanhas de prevenção contra a covid-19, atendimento emergencial para crianças de 0 a 3 anos, matriculadas na rede municipal de ensino, cujos responsáveis que atuassem nas áreas de saúde, assistência social, serviço funerário ou segurança que não tivessem condições de manter os filhos em casa pudessem contar com o apoio da escola. Ainda nessa esfera, a prefeitura distribuiu cartões alimentação para as crianças em situação de vulnerabilidade social.

A análise da legislação e das notícias publicadas no *site* da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo possibilitou depreender que houve esforços do município para assegurar a manutenção das atividades escolares, nas diferentes etapas de ensino.

No próximo item, a análise encetada será aprofundada mediante a triangulação com as informações obtidas via grupo focal, na interface com literatura pertinente ao objeto em tela.

3. GRUPO FOCAL

Tendo como objetivo explorar conceitos, significados e impressões de professores de educação infantil sobre desigualdades educacionais, considerando o contexto de trabalho delas durante a pandemia e a relação com as crianças e famílias, foi realizado um grupo focal no dia 16 de setembro de 2021. As professoras que participaram da pesquisa pertenciam à rede municipal de educação da cidade de São Paulo, sendo que uma delas era módulo (professora substituta) na rede pública e professora de educação infantil em uma escola privada. A intenção era realizar dois grupos focais, mas apenas um se efetivou, porque, no segundo, os sujeitos que confirmaram participar não compareceram. A realização de investigações qualitativas no contexto de pandemia foi um desafio, na medida em que entrevistas e grupos de discussão foram realizados por plataformas de videoconferência e os compromissos com esses encontros são mais fluidos. Quando o pesquisador se desloca até o local em que se encontra o sujeito da pesquisa, existem um comprometimento maior do participante e um compromisso em atendê-lo, diferentemente de quando o trabalho é realizado a distância, em que há um computador e um aplicativo separando as pessoas. Além disso, dado que a participação na pesquisa é um ato voluntário e livre, declinar da participação é mais fácil quando não existe a relação presencial entre pesquisador e sujeito participante.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi enviado 30 minutos antes da realização do grupo focal, via *e-mail*, para todas as professoras que confirmaram sua participação. A reunião foi gravada e realizada pela plataforma Zoom. No início da atividade foi lido um termo de autorização para gravação da reunião e explicado que os dados não seriam compartilhados com nenhum órgão ou pessoa física e que o anonimato seria garantido. Também foi explicitado que a participação era voluntária e que elas poderiam se retirar, caso desejassem. Após o consentimento de todas que permaneceram na sala virtual, a gravação teve início.

3.1 ROTEIRO E PROCEDIMENTOS ADOTADOS DURANTE O GRUPO FOCAL

Para explorar as concepções das professoras sobre o trabalho docente na educação infantil durante o período de distanciamento social, foi elaborado um roteiro com dois blocos temáticos. O primeiro é um apelo à memória sobre o momento de interrupção das atividades presenciais e o exercício da docência nessas condições. Foi solicitado a elas que pensassem sobre o trabalho realizado nesse contexto de pandemia, considerando o início da interrupção das atividades presenciais e o desenrolar das suas rotinas de trabalho ao longo desse período de distanciamento. Foram dados a elas 40 segundos para pensarem sobre esse contexto e, então, pediu-se para que falassem livremente sobre o tema. A intenção dessa atividade era explorar opiniões e sensações sobre o momento da interrupção das atividades presenciais, sobre como a pandemia afetou a rotina de trabalho dessas profissionais e questões referentes à relação delas com as crianças, nesse período. Outro propósito para essa primeira solicitação era saber se elas identificavam desafios e experiências que estivessem lhes causando algum impacto, tanto positivo quanto negativo. Quando os temas não eram colocados em pauta na discussão, a moderadora os introduzia para que elas pudessem se manifestar.

A segunda atividade do grupo focal pedia para que as professoras pensassem sobre uma lista de palavras e expressões e dissessem o que significavam para elas. As palavras e expressões anunciadas foram as seguintes:

- acesso à internet;
- educação infantil e ensino remoto;
- programação educacional e rotinas;
- contato com as famílias;
- educar e cuidar: desenvolvimento, saúde e bem-estar.

O roteiro foi elaborado como forma de trazer à tona lembranças, experiências vivenciadas e desafios enfrentados por docentes da educação infantil. Ainda que o foco seja a desigualdade educacional, entendeu-se que, para explorar esse tema no grupo focal, seria necessário que ele fosse extraído das falas dos sujeitos sem que fosse colocado diretamente no debate. Para isso, elaborou-se um roteiro em que os assuntos abordados levariam, necessariamente, a questões sobre vulnerabilidade e desigualdade social, como o acesso às tecnologias da informática, a relação com a família durante a pandemia e a realização do trabalho educacional e os princípios do cuidar e do educar, tão associados no desenvolvimento integral de bebês e crianças pequenas. Além disso, tomou-se o cuidado para que a discussão não fosse direcionada, pois entende-se que os temas assumem uma importância quando o indivíduo o acessa sem um direcionamento. O roteiro teve, portanto, por finalidade, apenas provocar reações sobre temas gerais.

3.2 DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE, TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Na sala virtual havia três pesquisadoras e uma delas foi a mediadora do grupo. As demais permaneceram como ouvintes. A gravação da atividade foi transcrita e a análise dos dados contou também com o registro das pesquisadoras. Foram elaboradas categorias de análise que organizaram as manifestações das professoras em blocos temáticos, considerando não somente os temas predefinidos no roteiro, mas, principalmente, as concepções expressas pelas professoras e as memórias acessadas.

A análise tentou extrair dos temas abordados as manifestações das professoras que expressavam algum aspecto relacionado com a desigualdade educacional, dado que, no contexto pandêmico, as circunstâncias de isolamento social para não disseminação da covid-19, o fechamento das escolas e a impossibilidade de acesso à instituição escolar explicitaram a profunda desigualdade social a que as crianças estavam expostas, bem como o desafio de manter um vínculo com elas por meio da utilização de ensino remoto, em contextos familiares, ora desprovidos de equipamentos tecnológicos, ora sem a presença de um adulto para acompanhar a criança.

As falas das professoras trouxeram questões instigantes para se pensar o papel da instituição de educação infantil não somente como instituição educativa, mas também como equipamento social, a importância das interações sociais para o desenvolvimento integral das crianças e, também, qual o valor dessa etapa da educação para as famílias, diante das dificuldades de acesso a atividades sistematizadas e programadas pelas docentes.

As manifestações mostraram um forte grau de compromisso com as crianças, na medida em que havia o medo de retrocessos e rupturas em sua trajetória educacional, principalmente da faixa etária de 4 e 5 anos. A relação com as famílias estreitou-se nesse período, contudo o investimento em plataformas de ensino, amplamente anunciado na página de notícias da SME de São Paulo, parece não ter surtido efeito, em função da dificuldade de acesso das crianças, uma vez que os responsáveis por elas não tinham familiaridade com tais ferramentas.

A análise dos dados contempla essas questões e está organizada em categorias que resumem os temas abordados, além de expor fragmentos de fala das professoras.

3.3 EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO REMOTO

Com a interrupção das atividades presenciais, as professoras, inicialmente, imaginavam que a situação da pandemia estaria resolvida em curto prazo, mas o contexto de isolamento foi se prolongando, trazendo inseguranças em relação à sua profissão e à adoção da *homeschooling* como uma alternativa de educação.

Eu vou trazer para vocês naquilo o que a gente tinha de imaginário e dos medos, né. Então, logo que afastaram a gente das atividades presenciais, e ficou um limbo, porque a gente não sabia direito o que ia ser, a ideia era que provavelmente seria um, dois meses afastados e que retornaríamos em

breve com as atividades presenciais. E eu trabalho com crianças muito pequenas, crianças de 0 a 3 anos. Então eu faço terapia e eu lembro que eu colocava para a minha psicóloga que o meu maior medo era um EAD de educação infantil, uma proposta de homeschooling.

O início da pandemia representou um contexto de caos e paralisação, sendo que o desenvolvimento de estratégias para a retomada das atividades educativas iniciou-se com o prolongamento do distanciamento social. Durante esse período inicial, o medo de mudanças na oferta da educação, materializado principalmente na ideia de “educação em casa” (*homeschooling*), assumiu uma importância que foi se esvaecendo à medida que os profissionais foram tomando consciência da situação e assumindo o controle novamente do processo educativo, mesmo com todas as dificuldades e desafios enfrentados. Percebeu-se que a educação remota não é uma estratégia viável para a educação infantil e a interação entre as crianças e delas com os adultos é um aspecto importante para o pleno desenvolvimento infantil. Ainda que o ensino a distância ou a educação remota tenham sido a forma que as secretarias encontraram para dar continuidade ao processo educacional e ao ensino e à aprendizagem, uma programação educacional a distância ou remota, para a educação infantil, mostrou que esse não era o caminho possível, diante das especificidades dessa etapa da educação básica, bem como do período da infância.

Porque a escola de educação infantil é um lugar privilegiado no desenvolvimento das crianças, e as nossas práticas são pautadas em dois eixos, que são as interações e as brincadeiras, como que a gente ia fazer isso, né? E eu achava meio que impossível qualquer proposta de uso de tecnologias para essa faixa etária. E aí um dos meus maiores medos se concretizou, porque, de alguma forma – não que a gente estava fazendo EAD, foi uma coisa que foi muito cara e muito discutida, principalmente pela parte técnica e pela parte do professorado da educação infantil aqui em São Paulo, que era o que a gente está fazendo com os bebês. Não é EAD, a gente está orientando as famílias com relação às propostas, mandando atividade... sugestões de propostas, mas tendo em vista também o respeito por todo esse contexto da família com as crianças em casa.

Eu acho que acabou, né. Quando se instaurou a pandemia e a gente foi afastado, eu trabalhava na prefeitura à tarde, e numa escola particular pela manhã. Nas duas situações a gente ficou absolutamente perdido, ninguém sabia, a coordenação, a gestão, não sabia precisar o que seria de nós, o que fazer conosco, o que orientar, para onde a gente ia. Então a gente ficou perdido mesmo, todo mundo estava perdido. Na escola particular, logo a gente começou a se organizar para propor coisas no OneDrive. Na prefeitura eu era módulo e as módulos... na ocasião eu era módulo, e as módulos, então, não tinham quase nenhum lugar, porque você não tinha um grupo para você pensar nele, e a distância ficou muito mais difícil, porque educação infantil conchama uma presença, né. A presença de um corpo, de uma palavra, de um toque, de um gesto, de um olhar. Então a gente ficou assim, sem saber o que fazer, sem saber para onde ir, sem saber o que pensar, e aguardando orientação, que também por sua parte, né, a gestão, a coordenação foi recebendo de outros lugares.

[...] o espaço da casa é diferente do espaço da escola [...] E a função da família é outra, é diferente da função da escola. Ainda que seja... mesmo que seja educação infantil, e a educação infantil é o espaço por excelência e para contribuir aí com a família no favorecimento de situações bacanas para as crianças. Eu acho que elas se colam um pouco. Eu acho que o acesso à internet e equipamentos foi muito complicado para os professores e para as famílias, e aqui falando também das

famílias da escola particular que eu atuava, e acho que é complicado entender [...]. Eu acompanhei de perto, posso falar disso, porque eu vi. Eu vi minha neta de ensino médio com essa dificuldade; eu vi meu neto de fund 1 [ensino fundamental I] com essa dificuldade. Eles precisam de uma mediação, precisam de uma pessoa do lado para ajudar a compreender o que o professor está ali pedindo, solicitando, qualquer encaminhamento daquilo. Minha neta, no ensino médio, ficou no paralelo aqui nas recuperações o tempo todo, gente. Então, nem tem a ver só com educação infantil, mas é só para ilustrar um pouco aqui a situação. Na educação infantil, então, eu não penso que seja possível ensino remoto na educação infantil. Para mim educação infantil é presença, e não é possível fazer educação sem presença.

É, eu acho que no começo a gente até vislumbrou que talvez seria possível pensar numa proposta de educação a distância para as crianças pequenas dentro da nossa realidade. Mas a gente viu que na prática não é possível, por tudo o que elas falaram: por conta da mediação, que as crianças precisam de uma mediação constante; pai e mãe não é professor, e não tem que assumir essa função. Muitos pais se penalizavam por não conseguir realizar as atividades com as crianças, porque as crianças não tinham atenção. E se penalizavam, mas eles são pais, eles não são professores, eles não têm essa formação e não tinham que ter essa obrigação de fazer essas atividades com as crianças. [...] Então é muito difícil a gente pensar numa educação a distância para crianças tão pequenas, porque as crianças não aprendem desse jeito, elas aprendem na interação, na essência da aprendizagem infantil. Não é a distância, não é com a mediação de um computador ou com a mediação só de um adulto. É na interação entre elas, né.

3.4 EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO SOCIAL

O fato de as crianças não estarem frequentando os espaços de educação infantil trouxe algumas reflexões entre as professoras, seja pelo receio em relação ao acompanhamento educacional das crianças em casa, seja pela sua própria condição familiar, dado que, além de professoras, elas são mães e também tiveram que acompanhar a rotina escolar de seus filhos. Nesse sentido, aflorou uma concepção de educação infantil, especialmente a creche, como um espaço que pertence não somente às crianças, mas também à família, em particular, à mulher, pois é um equipamento que permite a ela exercer seu trabalho.

A educação infantil é um local de proteção da criança e um direito social do trabalhador. Não poder levar a criança para a instituição de educação infantil trouxe prejuízos para muitas famílias que não tiveram a opção de se isolar e exercer sua atividade profissional em casa. Assim, o retorno presencial possibilitou à família, em especial à mulher, se organizar melhor para as atividades laborais e assegurou às crianças estarem em um espaço tido como de proteção, de cuidado e de segurança.

E, durante muito tempo, não sei, eu acho que vocês vão trazer mais perguntas para mediar, eu acho que a gente vê como que a questão da instituição-escola, a questão da instituição infantil enquanto um lugar que a família possa deixar essa criança, ainda faz parte do imaginário e é um lugar de proteção e direito social. Porque, o que a gente observa agora retornando, agora essa semana aqui em São Paulo 100% da creche, o que a gente observa é que a creche, ela estrutura uma possibilidade de mulheres, de famílias retornarem ao trabalho. Então também são várias reflexões. Por exemplo,

o direito a se isolar, e os professores contra a sociedade, porque de alguma forma a gente durante muito tempo teve o direito de se isolar e as famílias talvez não tiveram esse direito de se isolar.

3.5 EDUCAÇÃO INFANTIL: EDUCAR E CUIDAR COMO PRINCÍPIOS INDISSOCIÁVEIS

Se para educadores o princípio de indissociabilidade entre educação e cuidado na educação infantil é quase um “mantra”, anunciado e expresso nos mais variados documentos oficiais, normativos e nos projetos pedagógicos das instituições brasileiras de educação infantil, é possível que, para as famílias, não exista uma clareza sobre o significado desse princípio. Famílias valorizam muito os aspectos relacionados à proteção e ao cuidado das crianças e entendem que as instituições de educação infantil, principalmente a creche, zelam pela integridade física e a saúde das crianças. As concepções das famílias sobre o propósito da educação infantil, expressas nos discursos das professoras, levam a entender que os aspectos relacionados ao desenvolvimento cognitivo e emocional, talvez por serem definidos e mensurados de forma mais abstrata e menos palpável, não são acessados pelas famílias. Ao que parece, pais e responsáveis por bebês e crianças pequenas valorizam, e muito, o princípio do cuidar, sendo que o educar é entendido como uma tarefa do ensino fundamental. Um dos motivos que reforçam esse argumento, ou talvez essa hipótese, segundo as professoras, é o fato de que as famílias tenderam a priorizar as crianças mais velhas, especialmente quando os recursos tecnológicos eram/são escassos, dando a elas o acesso aos equipamentos, principalmente celulares. Professoras entendem que as famílias, ainda que valorizem as instituições de educação infantil, por ser o espaço de cuidado e de proteção, não as compreendem como lugares de aprendizagem e desenvolvimento tão importantes quanto o ensino fundamental.

É que agora, nesse ano, eu estou numa outra escola, aqui na diretoria de ensino do Butantã. Então, ano passado, eu estava no Campo Limpo. Esse ano, eu estou no Butantã. Mas, que eu observo, tanto na vivência que eu tive no Campo Limpo como aqui, que a educação infantil não é aula. Não é que eles têm clareza que não é aula. Mas eles, entre dar o celular para uma criança que está no ensino fundamental, que pode perder com relação a conteúdo, e entrar no celular para ver uma atividade proposta para educação infantil, vão preferir trabalhar com o ensino fundamental para os filhos mais velhos. Então tem essa questão também.

Havia expectativa de participação das famílias, mas elas não conseguiram – falta de condições, mesmo nessa escola que é central.

Além da priorização dos filhos mais velhos, a falta de tempo afeta o acompanhamento das crianças: os pais e responsáveis não deixaram de trabalhar e as crianças pequenas não possuem autonomia suficiente para desenvolver as atividades sem o acompanhamento do adulto.

Muitas vezes a gente pediu, quando a gente fez alguns encontros de Meet com as crianças – não foi uma proposta obrigatória, mas a gente na escola entendeu que era importante essa relação com a criança. A gente teve dificuldade de conciliar horários, porque as famílias não conseguiam entrar no horário que a gente estabelecia, que era durante o dia; muitos queriam à noite e a gente dizia que à

noite não era um horário perfeito para a criança estudar, se concentrar, enfim. Aí fugiu meu raciocínio. Enfim, a gente percebeu o quão difícil era para as famílias fazerem essa mediação, porque elas não têm essa formação e a gente não pode exigir isso das famílias. E quando elas queriam fazer, elas acabavam exigindo das crianças e criando uma relação ruim pai e filho com a criança, de briga, e a criança se frustrava, o pai se frustrava também.

Ademais, identificou-se a dificuldade de muitas famílias para compreender as atividades solicitadas pela escola. O material *Trilhas de Aprendizagens* foi consultado, por ocasião da sintetização das notícias da SME de São Paulo sobre as ações desenvolvidas durante o isolamento social, e o que se observou é coerente com a fala das professoras: ainda que o material seja bem elaborado e traga uma proposta de trabalho interessante, seu conteúdo é complexo e especializado, destinado a pedagogos e professores.

Além disso, segundo concepções da própria família sobre a instituição de educação infantil, a escola é um lugar preparado e pensado para as crianças e as famílias assim a entendem, ou seja, como um lugar seguro e adequado, construído para as crianças, sem móveis e espaços físicos que colocam em risco a sua integridade física.

[...] eu até ouvi ontem uma avó de uma criancinha em adaptação falando assim, "ah, aqui ele está seguro", no sentido do ambiente ser todo pensado para ele, "aqui ele pode caminhar livremente, eu não tenho que conter tanto os movimentos dele, aqui ele pode abrir as coisas e fechar as coisas". Então o que eu fico pensando, quando a gente começa a pensar as atividades do ensino remoto, ou como as famílias estão apropriando disso, e etc., e julgando... não julgando, mas tipo, avaliando os retornos que a gente teve, porque de alguma forma a gente é cobrado de produzir algum retorno enquanto professores. E aí para mim veio muito forte isso. Ali não é uma escola, é a casa. Então tudo bem os pais não terem formação. Que agora é um momento para a gente estar trazendo essas famílias para perto e reconstruindo junto com elas essa escola.

Independentemente da concepção que as famílias possuem sobre os objetivos da educação infantil, o apoio dos pais ao trabalho realizado na instituição é o mais importante e as professoras entendem que não é tarefa das famílias assumir o papel dos professores e que elas não têm a obrigação de desenvolver as atividades propostas com as crianças.

3.6 EDUCAÇÃO INFANTIL: O ESPAÇO DA APRENDIZAGEM

Uma questão mencionada pelo grupo de professoras foi a preocupação com o retrocesso do desenvolvimento, especialmente para as crianças da pré-escola. Para evitar o prejuízo, as professoras sabiam que o trabalho deveria ser continuado, mas como propor atividades que fossem significativas para serem realizadas em casa, sem o acompanhamento do professor? Considerando que as propostas para a educação infantil se sustentam em objetivos desenvolvidos de forma lúdica, como orientar os pais para que isso seja alcançado? Nas palavras das entrevistadas:

Eu dou aula... no ano passado estava dando aula para crianças de 5 anos. E assim que veio a pandemia e a gente já precisou planejar algumas atividades para as crianças, a minha maior preocupação

foi não ter um retrocesso. Porque nessa idade a gente já faz atividades... faz registros com as crianças, e nossa preocupação é que a gente não passe a realizar as atividades pensando no sentido de... essas atividades de copiar o "A" várias vezes, sabe, de ter um retrocesso. Como a gente sempre pauta as nossas propostas em brincadeiras, em interações, no lúdico com essas crianças, que não tivesse um retrocesso, que a gente começasse a imprimir um monte de atividade e mandasse para as crianças fazer sem sentido em casa. Essa foi a nossa maior preocupação: que a gente conseguisse manter o que a gente fazia na escola, no lúdico, ouvindo as crianças também nessa proposta a distância.

Outra questão apresentada pelo grupo foi como desenvolver as brincadeiras em casa, uma vez que a interação entre as crianças é um aspecto importante e, no ambiente familiar, a convivência entre crianças da mesma faixa etária poderia não existir.

Por conta do trabalho, porque elas [as famílias] continuaram trabalhando, e trabalhando muito. Então elas chegavam à noite em casa, não tinha condições de fazer as atividades com as crianças, de dar uma devolutiva para a gente. E tem uma questão também de algumas famílias que era muito difícil para eles entender alguns comandos. Por mais que a gente explicasse e tudo para eles, era muito difícil executar atividade com as crianças, com seus filhos. Então a gente percebeu essas dificuldades não só muito grande da internet, do uso da rede de dados, e também de compreensão das atividades. Muitas famílias – e isso não é uma crítica, é uma questão que a gente vive mesmo – não estão acostumadas a realizar as atividades como essas com seus filhos, mesmo uma atividade simples de pintura, muitas famílias nunca fizeram isso com seus filhos. Não é culpa deles, eles têm outras demandas, trabalham muito... Enfim, então eles não estão habituados a isso. Famílias que já estavam habituadas a realizar essas atividades com seus filhos naturalmente em casa, realizavam as atividades que a gente enviava mesmo por WhatsApp. E já outras famílias realmente não conseguiam e relatavam para a gente essas dificuldades, e a gente ia tentando ajudar na medida do possível, ou fazia algumas propostas impressas para as famílias irem buscar na escola e fazerem em casa, mas eu sinto que foi muito, muito difícil para as famílias, de maneira geral assim, com a demanda de trabalho deles, que eles tinham, com as dificuldades de acesso e fazer essa orientação com os filhos.

As professoras entendem que as atividades realizadas na educação infantil têm um caráter sistemático e pedagógico e que, em casa, “não é possível uma rotina pedagogizante”. Portanto, para elas, a educação infantil exige o trabalho presencial, não sendo possível o ensino remoto para essa etapa da educação básica. Além disso, a interação entre as crianças e a mediação do professor são aspectos importantes para que o desenvolvimento e a aprendizagem aconteçam. De acordo com o grupo, muitas crianças não tiveram a orientação de um adulto para acessar as atividades. Mesmo o material disponibilizado pela Prefeitura, o *Trilhas de Aprendizagens*, não pode ser explorado pelas crianças, uma vez que a presença de um adulto é necessária para que elas possam realizar as atividades.

3.7 OS SENTIMENTOS E AS ANGÚSTIAS DOS DOCENTES

A ansiedade foi uma emoção comum aos profissionais e os desafios geraram muito estresse para todos, inclusive para os gestores, que estavam à frente do processo de reorganização do trabalho escolar.

Sentir-se “totalmente perdida” foi uma expressão comum, compartilhada por todas as professoras participantes do grupo focal, e as incertezas em relação à situação profissional geraram medo. A sensação de solidão também foi um sentimento presente, porque para elas faltava a troca de olhares, o toque e a expressão corporal entre os sujeitos que se comunicam. Mesmo quando as reuniões *on-line* tiveram início, as câmeras ficaram fechadas e só as vozes se propagavam no ambiente.

Eu queria dizer que um sentimento muito forte também, que deve ter sido de muitas pessoas [...] E eu me sentia muito sozinha. [riso] Muito sozinha, porque era, praticamente, a gente com a gente mesmo para dar conta das... A gente se ultrapassando... os medos das dificuldades, porque mesmo que o outro falasse lá do outro lado, “olha, faz assim, faz assado”, era você enfrentando isso para poder avançar, né, ou resolver isso.

Além do sofrimento emocional, a dor física também se tornou um fator de desconforto, porque as professoras passaram a trabalhar sentadas por muito tempo.

O excesso de exposição a computadores e celulares gerou, conforme relatado no grupo, a dificuldade em focar nos assuntos. Isso revela o cansaço mental e o estresse aos quais os profissionais da educação foram submetidos ao longo dos meses de isolamento social.

E foi muito sofrido, para mim eu posso dizer que foi muito sofrido, dolorido mesmo fisicamente, porque essa coisa de ficar muito tempo sentada, aprendi a me concentrar mais, porque eu não tinha esse jeito. Não dominava isso também de me concentrar numa live – que houve muitas, né? – me concentrar numa live, numa reunião virtual, foi bem difícil. A minha experiência foi essa.

Outro aspecto que provocou estresse entre as professoras foi a dificuldade em organizar o tempo, diante de tantas demandas da escola e do aumento das atividades domésticas e cuidados com os filhos. Na primeira etapa da pesquisa, um dos resultados do *survey* foi o aumento do trabalho: 68% dos docentes indicaram que a programação das rotinas cresceu com o período da pandemia e a utilização de novos recursos, assim como ampliaram-se os cursos a distância, as reuniões pedagógicas e a frequência de utilização do WhatsApp – 87% dos professores de educação infantil que participaram do *survey* indicaram que responder às mensagens do aplicativo é uma atividade que aumentou.

Lá onde eu trabalhava como módulo na prefeitura, que eu não tinha acesso aos grupos, e a coordenação organizou algumas reuniões – e quando eu digo coordenação, eu quero dizer a gestão toda ali. E aí a gente criou os grupos de WhatsApp com as famílias, porque não tinha, né, a gente não tinha disponibilizado o número do celular para compartilhar e tal. E aí quando aconteceu isso, aí criou-se os grupos de WhatsApp e aí eu estava em todos, de manhã e de tarde eu estava em todos os grupos [riso].

Para 81% dos professores, a demanda de serviço doméstico também cresceu e conciliar o trabalho com a vida familiar e as atividades domésticas foi um grande desafio, principalmente para as mulheres. Esses dados estão refletidos nas falas das professoras que participaram do grupo focal e a expressão de cansaço e esgotamento que elas trouxeram nos depoimentos confirma as informações quantitativas.

Essa ansiedade de termos diferentes profissionais com diferentes habilidades, e que mesmo tendo pessoas jovens, pessoas mais idosas, né, variadas pessoas na unidade escolar que eu trabalhava, a ansiedade foi algo comum para todos, porque essa questão de você ser colocado para trabalhar em casa, quebra o tempo, né? O tempo, ele fica um tempo que tem que ser um tempo negociado com os grupos, porque muitos profissionais acumulam cargo e tudo mais. Então, teve essa questão da queda do tempo, que gerou ansiedade. Teve essa questão das habilidades, das múltiplas habilidades de cada profissional, que uns tomavam à frente nessa parte assim, tipo: eu consigo documentar, eu consigo salvar no Drive, eu consigo postar na plataforma. Então, eu pego essa tarefa e o outro consegue, por exemplo, fazer os vídeos e criar a atividade. Então todas essas coisas que foram muitos desafios, agregar e tudo mais, gerou um estresse muito grande, eu acho que até pela própria equipe gestora da escola que eu trabalhava.

A impotência diante de concretizar um trabalho via plataforma, tal como programado pela SME, e a falta de contato com as famílias também produziram sentimentos negativos nos professores:

Então, a escola que eu trabalhava, a equipe gestora manteve dois psicólogos que foram voluntários em fazer encontros com a gente, com os grupos de professores. Então a gente fazia encontros semanais, eu acho que a gente fez durante dois meses, encontros no dia da semana, dividiu a escola em dois grupos, e esses encontros eram bem, assim, uma mediação, sabe? [...] E aí eu acho que é uma experiência bem bacana, porque, de certa forma, acolheu boa parte do grupo, né, eu acho que todo mundo estava com essa ansiedade. A questão da impotência... porque no caso nosso que é um CEI, a gente teve muito pouco contato, de fato, com as famílias, no sentido de devolutiva por meio das plataformas digitais. O que a gente fez que foi, depois de um determinado momento, e de muita conversa, a gente ficou assistindo... eu acho que as meninas também devem ter assistido bastante live do Paulo Fochi. E ele deu uma inspirada na gente em ligarmos para as famílias. Então, as professoras dos agrupamentos começaram a ligar para as famílias, e isso deu um sentimento de menos impotência, né? Pelo menos de saber como é que está o seu aluno, de trocar essa coisa mais do afeto, do apoio, né?

Se 2020 foi um ano de grande esforço mental, emocional e físico, 2021, para as professoras, foi um ano ainda mais pesado, porque as várias tentativas de retorno às atividades presenciais, sem se vislumbrar a vacina e o fim da pandemia, geraram um desgaste grande para os docentes.

Eu sinto que o ano de 2021 para mim foi mais pesado do que o ano de 2020, porque o ano de 2020 a maior parte das pessoas ficou um bom período isolado, e o poder público entendia que a gente tinha que ficar isolado. No ano de 2021, vem uma retórica muito forte do "voltar", pensando que a gente lida com crianças e que o distanciamento é muito difícil com crianças. Então, para mim, foi mais pesado esse ano, porque aumentaram o número de mortes, mas uma tendência a como se a pandemia tivesse acabado.

No município de São Paulo, foi criado um programa para ouvir e cuidar da saúde mental dos profissionais da educação e, em alguns locais, conforme afirmado no grupo, psicólogos voluntários atuaram junto a grupos de professores. Os encontros com os psicólogos visaram a tratar do sentimento de solidão e do estresse causado pelo excesso de trabalho.

3.8 JORNADA DE TRABALHO: INTENSIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES DOCENTES

Além da dificuldade em conciliar o trabalho doméstico com as atribuições docentes, o tempo destinado às atividades escolares aumentou, dado que o nível de atenção ao plano virtual foi maior. Esse é um outro aspecto que foi observado no *survey* aplicado no início da pesquisa e, no grupo focal, ficou latente a intensificação do trabalho, pois a consulta a celulares e computadores não se restringia ao período do turno escolar, ocupando grande parte do dia do professor. Assim, o trabalho não se limitava ao tempo escolar e o professor não se desligava de suas tarefas profissionais no ambiente doméstico. Professores atendiam a diferentes grupos por dia, conectando-se ao WhatsApp por muito tempo, como já indicado em depoimentos das professoras. A sensação que elas tinham é que sua jornada de trabalho aumentou, apesar de a remuneração permanecer a mesma. Vale ressaltar que a partir dos primeiros movimentos de retorno presencial, em 2021, as escolas passaram a atender às crianças presencial e remotamente, dado que esse retorno, por um bom tempo, foi opcional para as crianças e suas famílias.

*[...] fico pensando sobre saúde. E aí eu estou pensando tanto na minha, quanto das famílias, né, porque assim: da mesma forma que as famílias que eu atendo são famílias de trabalhadores, eu trabalho, sou trabalhadora da educação. [...] A gente também vivenciou isso com os nossos filhos, com as nossas famílias: ter que integrar o espaço doméstico a uma qualidade do trabalho. E tipo, diferente de um trabalhador que escolhe o home office, porque ele se identifica mais, eu entendo que nós da educação, a gente escolheu estar um ou dois períodos atuando com um grupo de crianças. A gente escolheu organizar nossa rotina para alguns dias da semana [...] organizar a preparação de aulas. Não a gente estar à disposição o tempo todo do WhatsApp para estar falando de escola, né? Então assim, a pandemia traz uma coisa para a nossa saúde que é: quando a gente para? [riso] **quando a gente para de trabalhar?** [destaque nosso] E qual que é o olhar do poder público para isso? [...] a gente sabe que muitas famílias que, "já que a criança não frequentou o ano inteiro, não vou mandar agora, deixo para mandar ano que vem". Então essas famílias têm direito ainda do ensino remoto. Então esse professor, muitas vezes, ele está em três lugares diferentes, mesmo que não seja fisicamente, né? Ele está com um agrupamento que vem um dia, com um agrupamento que vem no outro dia, tendo que mediar essas relações de convivência, de cuidado e educar dessa criança; ele está tentando, de alguma forma, fazer a mediação de quem ficou remotamente. Então, ele está com um trabalho muito maior que não contempla nem salário e nem a jornada. E com uma exaustão mental muito grande, que a gente vê relato de professor com pânico, professor sendo afastado. Fora o medo também do adoecimento, porque agora... Por exemplo, eu tenho um filho de 12 anos. Agora que ele tomou a vacina. Então desde que eu retornei presencial tem sido um alerta muito grande, porque ele não estava vacinado. E no caso com crianças muito pequenas, eles não usam máscara, eles estão mais expostos do que a gente. Então são várias coisas que a gente pode trazer*

para o próximo encontro, inclusive, que, por exemplo, eu cheguei um momento que eu só pensava em protocolo, eu fiquei vários dias sem dormir pensando em protocolo, em como garantir que essa escola seja segura?

Questionaram-se sobre o olhar do poder público acerca da situação dos profissionais da educação, pois as ações estavam focadas na manutenção das atividades educativas e pouco na valorização e nas condições de trabalho do magistério. Ainda que reconheçam como positivo o apoio psicológico que receberam, a carga extenuante de trabalho se manteve e elas não viram uma ação do poder público para contornar esse problema.

3.9 OS DOCENTES E AS TECNOLOGIAS

No início da pandemia, os professores sentiam-se “perdidos”, sem saber como dariam continuidade ao seu trabalho. Soma-se a isso o fato de as equipes gestoras das escolas também não saberem como orientar esse trabalho. Tal contexto trouxe várias demandas para a organização escolar e a gestão da educação municipal, exigindo medidas emergenciais para que o trabalho escolar não fosse interrompido. Nas notícias divulgadas no *site* da SME de São Paulo, nota-se a intensificação do trabalho, corroborada pelas manifestações dos sujeitos participantes do grupo focal. Acredita-se que esse fenômeno não se limitou ao município de São Paulo, requerendo um esforço dos diferentes entes federativos na organização de seus sistemas de ensino.

Um aspecto a se considerar foi a dificuldade em utilizar os recursos tecnológicos disponíveis seja para a realização de reuniões, seja para o exercício da atividade docente. Trabalhar com planilhas e *softwares* de apresentação parecia não ser uma tarefa comum, antes da pandemia, e tornou-se um desafio acessar e organizar conteúdos com o uso de programas e *softwares* computacionais.

Era um grupo forte na educação, eles disponibilizaram, criaram lá uma plataforma própria, e aí a gente foi também se autoinstruindo com essa nova linguagem, porque eu, por exemplo, não dominava nada disso. Fiz 56 anos antes de ontem, então eu não sabia nada disso. [...] O que eu sabia disso era acessar o e-mail, WhatsApp, esses... eu dominava essa linguagem. E Word, eu, por exemplo, não sabia nada de planilha, de PowerPoint eu pelejava... então foi muito difícil a gente aprender a lidar com isso tudo. E mesmo fazendo uma reunião virtual, porque às vezes ninguém queria falar nada, todo mundo fechava a câmera, às vezes truncava muito. Então a gente também teve que... Fora isso, este ambiente, a gente teve que providenciar uma internet muito boa. Então eu lembro que eu também contei com a ajuda de outras pessoas, como meu genro...

Em relação ao ensino, uma grande dificuldade foi pensar em estratégias de ensino via plataformas virtuais, especialmente ao se considerar a faixa etária correspondente à creche e à pré-escola. No grupo focal foi mencionado que os professores não tiveram êxito, via essas ferramentas, em acessar as famílias, portanto o trabalho iniciado com esses recursos não teve continuidade, sendo necessário eleger outras estratégias, como o envio de material didático e atividades.

E aí a partir das reuniões virtuais é que a gente foi pensando, de fato, como... atender que possibilidades teria de atender as crianças, né, que era o nosso mote principal a distância. Então também na rede foi criado o caderno lá, o Trilhas de Aprendizagem, para apoiar as famílias e os professores, né, no encadeamento e no link das propostas, né?

Um recurso utilizado pela SME de São Paulo foi a organização de um caderno de conteúdos e atividades, fundamentado na proposta curricular do município, denominado *Trilhas de Aprendizagens*. O material foi distribuído para todas as etapas e as escolas encarregaram-se de entregá-lo às famílias.

Percebe-se que a organização do trabalho docente e da atividade de ensino e aprendizagem não foi um processo muito tranquilo, o que também corroborou para a publicação de vários atos normativos, o desenvolvimento de vários programas e ações e as mudanças constantes na organização e no planejamento das tarefas dos diferentes profissionais da educação, como se verificou, por exemplo, na SME de São Paulo, mediante o levantamento das normas e a análise das notícias que a secretaria divulgou no seu *site*. É provável que essa não seja uma realidade exclusiva do município de São Paulo e que demais entes federativos tenham vivenciado um cenário parecido, exigindo das equipes técnicas das secretarias, gestores, coordenadores pedagógicos e docentes um esforço de trabalho maior.

Ademais, o grupo focal abre a possibilidade de serem exploradas diferenças na organização do trabalho escolar, durante a pandemia, entre a rede pública e a privada, dado que foi mencionado que na escola privada houve uma agilidade maior na organização das atividades por utilização de “nuvens”, além do uso de plataforma de ensino, que já era empregada pela escola. Nesse sentido, ainda que não seja possível generalizar essa afirmação e que não seja objetivo dessa pesquisa explorar diferenças na organização do trabalho docente para o exercício do trabalho de ensino, a ideia expressa no grupo abre a possibilidade de se pensar, como uma hipótese de trabalho, que o fato de a escola privada já contar com plataforma virtual de ensino e de as famílias terem acesso e costume em utilizar as tecnologias digitais tenha facilitado, em alguma medida, a organização das atividades remotas.

Então, eu lembro que, num determinado momento, na prefeitura, a gente começou a fazer reuniões virtuais, mas tinha toda essa demanda de aplicativo, de plataforma para fazer qual era melhor, como que a gente se organizava com esses equipamentos, essa tecnologia toda, para a gente pensar a partir daí. Na escola particular eles disponibilizaram, criaram rapidamente assim.

Apesar de haver um acesso mais estreito às tecnologias pelas escolas privadas, o contexto de trabalho remoto parece ter gerado dificuldades tanto na rede pública quanto nas instituições particulares, pois, no grupo focal, foi expressa a percepção de que, a despeito da agilidade na proposição de estratégias de ensino remoto, existiam dificuldades por parte dos profissionais da educação sobre o uso de tecnologias, assim como a disponibilização desses recursos para o uso no ambiente doméstico. De forma geral, os profissionais da educação tiveram que promover readequações no seu espaço privado para poder continuar seu trabalho remotamente.

3.10 FAMÍLIAS E O USO DAS TECNOLOGIAS

Se para os professores havia a dificuldade no uso de tecnologias, para muitas famílias existia uma barreira quase intransponível. Muito se tem discutido sobre a falta de acesso à rede de dados e a equipamentos como *tablets* e computadores (Villas Bôas; Unbehaum, 2020; Datafolha, 2020a, 2020b, 2020c; Instituto Rui Barbosa – IRB; Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional – IEDE, 2020), mas é preciso considerar também que a pouca familiaridade de muito pais e responsáveis pelas crianças com *softwares* e plataformas virtuais de ensino gerou obstáculos importantes para o desenvolvimento do ensino remoto. Em São Paulo, houve uma parceria com a Google para a disponibilização do Google Classroom para toda a rede municipal de educação. No *site* de notícias da SME, esse fato foi divulgado, inclusive os cursos de formação para docentes. No entanto, no grupo focal, afirmou-se que as famílias não conseguiram acessar o Google Classroom.

[...] a escola que eu trabalho é na Vila Madalena. Então, a gente, por ser mais central, enfim, a gente tinha uma expectativa de que muitas famílias iriam acessar e fazer as atividades, e a gente viu que não, que muitas famílias tinham muitas dificuldades tecnológicas e não tinham uma internet adequada, né? Então, a nossa expectativa era não que todos acessassem, mas que a maioria das crianças iriam conseguir isso; e no final, a gente não teve nada disso, a gente teve pouquíssimas crianças com condições de acessar as atividades. Então, foi uma surpresa e uma frustração também, porque você trabalha tanto no coletivo, você articula tanto e o trabalho que você quer não chega para o aluno.

Considerando essas dificuldades de acesso e de uso das tecnologias, as escolas fizeram um mapeamento das famílias que tiveram dificuldade, para auxiliá-las, concluindo que, para poder se comunicar com seus alunos e dar continuidade às programações previstas, teriam que utilizar os recursos que as famílias estavam acostumadas a acessar, como WhatsApp e as redes sociais Facebook e Instagram. As escolas que não possuíam contas em redes sociais tiveram que as abrir para poderem se articular com a comunidade de pais e alunos e manterem uma relação entre eles. Além disso, para uma comunicação mais rápida, o WhatsApp era a principal ferramenta de comunicação.

Porque as famílias não tinham como acessar o GSA, o Google Classroom... não acessavam e não acessam até hoje, tá, gente? Mesmo que seja o instrumento oficial, não acessam. O que acessam é WhatsApp. Então, a gente começou a pensar nas propostas e enviar pelo WhatsApp; disponibilizava lá no GSA algumas coisas institucionais, como alguns vídeos nossos, eles fizeram vídeos apresentando, rerepresentando todas as professoras para as famílias. E aí a gente teve algumas respostas das famílias no WhatsApp, então, o Facebook e Instagram, que a escola acabou, eu acho, que fazendo o Instagram, porque não tinha. Mas, porque também eu trabalho numa região bem... aqui na Zona Sul, no Jardim São Luís, é uma zona bem periférica, né? E está na comunidade, mesmo. Então, eles não tinham mesmo condições de acessar, não tinha celular, não tinha internet, e nem a gente não tinha uma internet bacana. Foi com isso que eu, por exemplo, troquei a minha internet, fiz um upgrade. Mas eles não tinham. Então não acessavam. Muitos iam na escola...

Então, na escola onde eu estava já havia os grupos de WhatsApp porque a diretora já tinha essa prática há alguns anos. Então com a pandemia, ela continuou as conversas com as famílias e as informações por esses grupos de WhatsApp. Até a gente ter acesso ao Google Classroom, a gente enviava as atividades por WhatsApp também. Mas o que a gente percebeu? O que todo mundo... é engraçado, né. Os territórios podem ser diferentes, mas a gente viu as dificuldades serem as mesmas, independente da região onde a escola está situada. As famílias não tinham rede de dados, muitas vezes para baixar e assistir um vídeo no YouTube, porque a gente acabava mandando muitos vídeos no YouTube. Ou se mandava vídeos que nós mesmos estávamos fazendo, eles não tinham dados para baixar o vídeo, o que era uma dificuldade. Depois com o Google Classroom a gente continuava enviando no esquema WhatsApp e Google Classroom. Com o Google Classroom eles tinham muita dificuldade de acessar. A equipe gestora entrava em contato, fazia o passo a passo com as famílias; as famílias que não respondiam, mesmo no WhatsApp, de maneira nenhuma elas ligavam ou entravam em contato. E ainda assim a gente passou o ano inteiro sem ter notícia de algumas crianças. Da minha sala foram umas cinco crianças de trinta que eu não tive notícias de nada, durante o ano inteiro que a gente não conseguiu contato.

Eu acho... eu te ouvindo assim, eu acho que... principalmente para os maiores que já têm uma vivência de escola, o quanto que é importante esse lugar para eles, né? A escola que eu trabalhava ano passado não é tão longe do Jardim São Luís, era na região de Paraisópolis. Então, como eu falei primeiramente, a gente fez o mapeamento mesmo das famílias para entender como que estava, para... como se fosse um projeto mesmo de acolhimento, sabe? Para explicar para essas famílias, "olha, a partir de agora a gente vai oferecer as atividades numa plataforma, tentar mapear para auxiliar o acesso ao Google Classroom", mas é muito parecido esse relato de que eles não têm redes de dados, então acaba sendo WhatsApp a forma principal de comunicação, mesmo a gente criando formas alternativas via Facebook, etc., ainda o WhatsApp era a principal ferramenta. E uma outra coisa que a gente observa.

A falta de habilidade para lidar com os aplicativos de ensino e as ferramentas de videoconferência é um forte indício da desigualdade no acesso à tecnologia presente entre os professores e as famílias, o que ficou explicitado tanto nas pesquisas como nos depoimentos de docentes que estão diretamente envolvidos com as atividades escolares e educativas:

E para mim ficou ainda mais claro essa questão da desigualdade com o acesso à internet, não só das famílias, como de muitos professores que não tinham uma internet de qualidade e não tinham materiais, um computador ou um celular com memória para poder fazer as propostas com as crianças. Então a gente vê o quão desigual a gente está. Todo mundo tem WhatsApp, mas não é porque todo mundo tem celular na mão, todo mundo tem WhatsApp que as pessoas estão conectadas, virtualmente e definitivamente. Isso não acontece.

3.11 NEM TUDO FOI PERDIDO

Na fala das professoras havia ambiguidades devido ao turbilhão de sentimentos e experiências que elas vivenciaram durante a pandemia. Ao mesmo tempo que foram tomadas de medo e sentimentos de solidão, pela falta do contato com o outro, elas puderam ter acesso a todos os professores que trabalhavam na escola, algo que não acontecia antes da pandemia.

Entendiam esse aspecto como algo bom, que fortaleceu os laços entre os profissionais e proporcionou a realização de um trabalho coletivo.

Eu acho, eu sinto dois impactos. Um positivo, de constituição de grupo. Na escola que eu estava, tinha muitas professoras que era o primeiro ano naquela escola, que a gente mal se conhecia, porque eram dois horários de JEIF [é o horário de trabalho coletivo da SME de São Paulo], e com as possibilidades de a gente fazer reuniões em que todo mundo participava, a gente não tinha problemas de acúmulo, ninguém acumulava, a gente conseguiu organizar o grupo, debater ideias, construir esse planejamento a distância que foi feito todo o coletivo; então a gente refletiu sobre criança, a infância; e as dificuldades que as professoras apontaram, que algumas pessoas tinham mais e outras tinham facilidade em outras questões, a gente se apoiava, se articulava e estudava. Então esse impacto positivo na construção de grupos e de identidade de grupo mesmo, foi muito boa.

3.12 O RETORNO PRESENCIAL

O retorno às atividades presenciais também foi um momento valorizado pelas professoras, considerando a forma como as crianças se manifestaram, demonstrando afeto pelo espaço, por suas professoras e seus pares. Isso foi trazido na memória das professoras e se expressou nos sorrisos e falas comoventes sobre esse momento:

Este ano eu estou numa sala de infantil 1, as crianças falam, “ah, eu amo essa escola, eu amo a minha escola”, elas estão com muita saudade, saudosas de estar junto com o outro, saudosas de brincar junto, saudosas de falar, de tocar, de estar ali, de pertencer em alguma instância. Então para as famílias foi difícil, é difícil ainda, porque eles precisam, por N motivos, e as crianças também precisam. Precisam para além do direito, precisam para se constituir mesmo, precisam do espaço e precisam da gente. Eu escuto muito isso, sabe. Gente, eu escuto a tarde inteira, “professor, eu te amo, professor eu te amo. Eu amo a minha escola, eu amo o meu amigo”. Eles se referem uns aos outros assim como amigo. “Amigo”, “amiga”, “migo”, então eles sentiram muita falta.

Ao mesmo tempo que essa manifestação de afetividade é valorizada, o retorno também representa riscos, uma vez que as crianças querem e pedem interação, contato. Além disso, os cuidados com a higiene são intensos e bastante estressantes para os adultos:

[...] para a gente, 2020 foi um ano que ficou no limbo também [acha graça] e está sendo mesmo, porque retornar nas condições da pandemia, então pensar em protocolo... gente, na educação infantil é bastante complicado, porque você tem que lembrar o tempo todo – e aqui eu estou falando do segmento Emei, porque é o que eu estou trabalhando agora – mas dentro da creche, então é complicado, máscara, trocar. Às vezes não vem, às vezes esquece, e trocar calçado quando chega. E tem outros cuidados ali, e alimentação, e o momento de alimentação, e o momento de parque. As crianças querem estar junto. Elas ficaram muito tempo apartadas do lugar, das relações entre elas. Elas querem estar entre elas, e a gente também quer, a gente também ficou solitário, sozinho em casa, trancado por muito tempo. E a pandemia é, de fato, bastante... não estou minimizando ela, e também do ponto de vista da saúde tem outras coisas, outras doenças também, que aí quase não se fala, não aparece ou ficou também num segundo plano. Então eu acho que de fato está sendo bastante complicado também esse ano, a gente sempre pensou que voltaríamos... que seria diferente, que seria uma escola diferente, que seríamos pessoas diferentes, e está sendo bastante desafiador.

Eu acho que é diferente, mas não acho que é diferente do jeito que a gente pensava que seria, ou do jeito que a gente gostaria que seria.

Eu quero só finalizar com uma coisa que elas falaram desse retorno, porque para mim foi muito difícil quando a gente voltou presencialmente com as crianças que é acolhê-las. As crianças querem abraçar, e eu tenho alunos que falam, "prô, eu queria muito te dar um abraço", ou crianças que estão chorando nessa volta e você não pode nem colocar a criança no seu colo e dar um abraço nela. Como é que a gente faz esse acolhimento a distância com essas crianças, sabe? Isso para mim é muito difícil. Uma criança cai, você ajuda ali, mas você não pode abraçar. Que às vezes é um abraço só que a criança precisa. E por conta dos protocolos, a gente não pode. Até a Camila falou, "no CEI a gente pega no colo porque eles são muito pequenos", na EMEI que os alunos já têm 4, 5 anos... eles mesmos às vezes falam, "olha, prô, ele está muito perto de mim", "mantenha um pouquinho a distância". Mas um abraço, que a gente está tão acostumada a fazer, a gente não pode fazer. Teve uma criança esses dias que começou há pouco tempo chupando muito o dedo e eu não podia nem dar um abraço dela, porque às vezes ela precisava só disso, sabe. Então a gente retorna, as crianças retornam, mas ainda não é um retorno ideal, infelizmente.

3.13 OS FILHOS DA PANDEMIA

Um assunto que chamou a atenção foi a menção às crianças que ingressaram na educação infantil no contexto pandêmico e estão vivenciando essa experiência com a professora com máscara. Uma das professoras disse que os bebês a reconhecem com máscara.

A alimentação desses bebês também está mais difícil de ser realizada, uma vez que, de acordo com as professoras, as crianças criaram um vínculo muito forte com as mães, especialmente as que nasceram em 2020. Além disso, o maior tempo de amamentação e a introdução tardia de uma alimentação criaram dificuldades que antes não existiam: algumas crianças resistiam à introdução de leite artificial e a autonomia para se alimentarem sozinha era menor, comparada a crianças de anos anteriores.

Com relação ao retorno e como essas crianças estão retornando... Eu peguei a turminha... Esse ano eu estou com uma turminha que são filhos da pandemia, todos os meus nasceram entre 2020 e 2021. Então, a primeira experiência de escola está sendo agora, com as professoras com máscara, o repertório que eles têm de escola é esse. E aí a grande questão que a gente está – eu até sonhei isso hoje, para vocês terem uma ideia. A gente estava organizando, ontem, a pauta da reunião com as famílias para o final de semana, e aí a gente estava organizando uma pauta para falar de amamentação. E eu sonhei que vinha alguém de fora falar, ou alguém de fora, ou alguém mais antigo na escola falar que antes as mães não amamentavam, e que agora está aparecendo muito a questão para a gente do preparo ao trabalho, né? Essa mãe que amamenta, mas que não introduziu nenhum recipiente para oferecer o leite, que seja o materno ou a fórmula. E a gente está com muita dificuldade, porque em alguns períodos a criança não aceita o leite que vem da prefeitura, e a criança fica algumas horas sem se alimentar, e é muito preocupante. Então é uma das nossas pautas conversar sobre a necessidade da introdução de um recipiente para oferecimento seja do leite materno, seja da fórmula para essa criança muito pequena. Mas no meu sonho vinha isso, essa informação, tipo: está sendo um desafio, porque muitas crianças ficaram com vínculo muito forte com a mãe, e que bom, tipo, é uma coisa que é para a gente ver como uma positividade, porque essas crianças estão

indo até 1 ano, 1 ano e meio, 2 anos sendo aleitadas, e que bom. Então, a gente precisa se rever enquanto escola, pensar estratégias e até para a prefeitura tem uma política de incentivo ao aleitamento. Então a gente precisa se apropriar e conversar sobre isso.

Outro fator que gerou dificuldades foi o fato de a mãe não poder permanecer na creche, com a criança, no período de adaptação, em função da pandemia. Isso gera tensões tanto para o bebê como para as mães, que estão manifestando sentimento de culpa. A creche parece acolher não somente os bebês, mas as mães também. A creche parece preparar a mãe para uma separação física entre ela e o bebê.

Então, no caso dos bebês o que a gente percebe é isso: uma introdução alimentar tardia, uma relação com a mãe às vezes muito estressante para a mãe. Então, a mãe olha para a gente como uma fórmula mágica, ela acha que simplesmente ela deixar esse bebê na escola, ele vai se adaptar. E precisa preparar também, é isso o que a gente quer conversar um pouco. Que antes tinha os 4 meses de licença-maternidade e essa mãe ia se preparando. Então ela entrava em contato com a escola, aí quando começava o período de adaptação era o período mais longo, porque era todo mundo junto na adaptação, e aí como esse ano a gente foi entrando em parcelas. Primeiro 30%, depois 60%, agora 100%, a gente está... E não pode ficar esse adulto muito com a gente, porque no CEI normalmente tem uma prerrogativa que essa adaptação... o adulto fica até essa criança ficar bem. E por conta da pandemia a gente não pode ficar com tantas pessoas assim na sala. Então tem essa novidade que a gente está utilizando... porque, na verdade, a nossa reflexão é o quê? Sempre foi uma adaptação permanente, porque um bebê que fica doente, por exemplo, quando eu retorno no CEI, ele tem que ser acolhido de uma forma diferente, mas a gente está trabalhando isso como uma questão pedagógica. É uma adaptação permanente, aí o que a gente observa com relação às crianças maiores, mais velhas é que elas não têm a vivência de escola. Então, por exemplo, comer sozinho é uma dificuldade; se limpar sozinho é uma dificuldade; o desfralde é uma dificuldade; conversar sobre o que você quer, falar o seu desejo, comunicar ao adulto sem esse adulto ter que ficar interpretando ele, é uma dificuldade. E a gente vê essas mães carecendo não só da questão social, financeira, etc., que a gente já sabe que isso foi um problema da pandemia para todo mundo, mas essas mães carecendo de um acolhimento, tem muito sentimento de culpa envolvido. Eu acho que é isso, assim. Porque eu acho que são dois momentos distintos da pandemia. Um momento é 2020, que essas pessoas estão distantes da escola, e agora esse momento de 2021 é: como eu reconstruo essa escola? Porque não dá para ser a mesma inclusive nesses aspectos. Eu vou ter que ter uma escuta mais sofisticada para identificar essas coisas.

3.14 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Na manifestação das professoras de educação infantil fica latente a desigualdade no acesso à internet e a equipamentos tecnológicos não somente para as famílias, mas também para os professores, que tiveram que providenciar serviços de internet que não possuíam anteriormente. A falta de familiaridade com aplicativos, plataformas e tecnologias de informática é evidente e fruto da desigualdade de acesso a essas ferramentas.

Os principais instrumentos de comunicação com as famílias foram o WhatsApp e as redes sociais, por meio dos quais as escolas conseguiam ter alguma informação sobre as crianças, porque eram os recursos que os responsáveis sabiam manipular.

Em São Paulo, embora a Prefeitura tenha feito uma parceria com a Google para disponibilizar as ferramentas de ensino da empresa, estas não foram utilizadas pelos pais, tendo pouca repercussão sobre as famílias as postagens de vídeos institucionais na plataforma de ensino do Google, realizadas pelos professores. As comunidades mais periféricas não tinham nem condições de acessar internet, sendo que a estratégia foi abrir as instituições educativas para elas poderem receber o material impresso, além de cartões de alimentação, aspecto que não foi abordado no grupo focal, mas noticiado no *site* da SME de São Paulo. Ainda assim, poucos familiares tiveram condições de auxiliar as crianças, seja porque o material impresso era difícil para eles, seja porque a atividade laboral não os permitia acompanhar as crianças, que exigem uma atenção grande de um adulto por ainda não terem autonomia e maturidade suficientes para realizarem a programação indicada sem essa mediação.

No caso de trabalhadores e trabalhadoras que conseguiram permanecer empregados durante a pandemia, a impossibilidade de deixar os filhos na escola gerou o dilema do cuidado: como deixar as crianças e adolescentes em casa sob a supervisão de um adulto? No caso das famílias mais pobres, o dilema se tornou ainda mais cruel: como garantir a alimentação dos filhos, que antes era garantida com a merenda escolar? (Diehl, 2021, p. 308).

Nesse cenário, o desafio das professoras em manter um vínculo com as crianças, por meio da utilização de ensino remoto, foi aquilatado por contextos familiares, ora desprovidos de equipamentos tecnológicos, ora sem a presença de um adulto para acompanhar a criança.

Por fim, o princípio da indissociabilidade entre educar e cuidar é um aspecto muito particular dessa etapa educacional e que não se fez muito presente na fala das professoras que participaram do grupo focal, provavelmente porque esse é um aspecto que se realiza no espaço da educação infantil, na interação entre adultos e crianças e na programação de atividades, jogos e brincadeiras que proporcionam a articulação entre essas duas ações do trabalho do professor de educação infantil, o que denota a importância dessa etapa para o desenvolvimento integral e pleno do ser humano, cumprindo um papel distinto daquele exercido pelo ambiente doméstico.

4. EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DE PANDEMIA: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES NO CAMPO

Durante a pandemia, algumas produções acadêmicas foram divulgadas em revistas científicas, apesar do contexto de incertezas e das poucas evidências existentes sobre os fenômenos educativos e os efeitos do distanciamento social sobre o processo educacional.

Não obstante, com o propósito de extrair possíveis elementos que auxiliassem na composição de um quadro mais amplo de análises acerca da educação infantil no contexto pandêmico, foi realizado levantamento de produção acadêmica, entre janeiro e março de 2022, nas bases da SciELO Brasil, Periódicos Capes, Portal Educ@ e Plataforma Sucupira, referente a 2020 e 2021. Os descritores “educação infantil”, “creche” e “pré-escola” foram combinados com os descritores “pandemia”, “coronavírus”, “covid-19”. Essas combinações geraram nove palavras-chave que foram introduzidas nos sistemas de busca e, após o tratamento das informações – que envolveu a limpeza de produções duplicadas e a leitura dos textos na sua integralidade –, selecionaram-se 32 artigos e duas dissertações de mestrado.

O Quadro 2 apresenta os artigos selecionados com a identificação das revistas em que foram publicados e as instituições que as coordenam.

Quadro 2 – Identificação das revistas acadêmicas em que foram publicados os artigos analisados

REVISTAS	INSTITUIÇÃO
<i>Devir Educação</i>	Universidade Federal de Lavras (UFLA)
<i>EaD em Foco</i>	Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj)
<i>Olhar de Professor</i>	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
<i>Práxis Educativa</i>	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

(Continua)

(Continuação)

REVISTAS	INSTITUIÇÃO
<i>Psicología, Conocimiento y Sociedad</i>	Universidad de la República do Uruguai
<i>Research, Society and Development</i>	CDRR Editors – periódico interdisciplinar
<i>Revista Artes de Educar</i>	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
<i>Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil</i>	Instituto de Medicina Integral Prof. Fernando Figueira
<i>Linhas Críticas</i>	Universidade de Brasília (UnB)
<i>Sociedad e Infancias</i>	Universidad Complutense Madrid
<i>Zero-a-Seis</i>	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Fonte: Elaboração das autoras.

Dentre os artigos, a maioria foi publicada em números temáticos. A revista *Olhar de Professor*, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, publicou dois volumes de um caderno temático intitulado “Covid-19, educação em tempo de pandemia”: o volume 1 em 2020, com a publicação de 19 manuscritos, sendo um em formato de relato de experiência relacionado à educação infantil; e o volume 2 em 2021, com 37 artigos publicados, dos quais oito referentes à educação infantil.

A revista *Zero-a-Seis*, da Universidade Federal de Santa Catarina, organizou um dossiê especial intitulado “Educação infantil em tempo de pandemia”, em 2021, em que foram publicados 12 manuscritos.

A *EaD em Foco*, da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj), publicou um número especial intitulado “EaD em tempos de pandemia e pós-pandemia”, dividido em duas partes: a primeira publicada em 2020, com 21 artigos, sendo um deles sobre a educação infantil; e a segunda parte em 2021, contendo 32 artigos, dos quais dois sobre a referida etapa.

A revista *Linhas Críticas*, da Universidade de Brasília, publicou, em 2020, um dossiê intitulado “Do presencial ao remoto emergencial”, em que constam três artigos sobre educação infantil.

Em 2020, o volume 4 do periódico *Sociedad e las Infancias* foi dedicado à pandemia e intitulado “Las infancias en el foco de la investigación y vivencias infantiles de la pandemia”. Do conjunto de artigos publicados na revista, um era dedicado à educação infantil.

A revista *Devir Educação*, da Universidade Federal de Lavras, organizou uma edição especial, em 2021, intitulada “Formação de professores e tecnologias da informação e comunicação: perspectivas e implicações em tempos de pandemia e pós-pandemia”, em que foi publicado um artigo relacionado à educação infantil.

A seção temática “Adiando o fim da escola: perspectivas internacionais sobre educação em tempos de pandemia”, do periódico *Práxis Educativa*, publicada em 2020, também apresentou um artigo relativo à educação infantil, dentre os 24 manuscritos divulgados pela revista.

Em 2021, a *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil* publicou, em seu volume 21, um suplemento com o tema da pandemia e um dos artigos abordava a educação infantil.

Do conjunto do material selecionado nos periódicos científicos, identificaram-se: três artigos estritamente teóricos; dez estudos com abordagem teórica e empírica; dez trabalhos estritamente empíricos; e nove relatos de experiência.

Os artigos de natureza estritamente teórica trazem uma análise mais reflexiva, com enfoque argumentativo e opinativo sobre temas como desigualdade, ensino remoto, relação família e instituição educativa e qualidade da educação.

Como esperado, a maior parte da produção é de natureza empírica, o que envolveu desde o levantamento e análise documental de normatizações voltadas para a educação infantil, exaradas pelos diferentes entes da federação, até a aplicação de questionários e realização de entrevistas, rodas de conversa com diferentes sujeitos da comunidade escolar (professores, gestores, familiares das crianças). Os relatos de experiência, ainda que não apresentem aprofundamento teórico-metodológico, trazem aportes sobre ações pedagógicas e/ou formativas que professoras e outros profissionais conseguiram elaborar e implementar no contexto pandêmico, junto às crianças e suas famílias.

Era previsível a preponderância de produções de natureza empírica, uma vez que são trabalhos elaborados durante o isolamento social e a importância desse tipo de esforço reside, justamente, na reunião de dados, estudos de casos e experiências de profissionais da educação, crianças e famílias para que possam sustentar as produções que se debruçaram sobre esse período, de modo a compreender o que o afastamento significou em termos de exercício da profissão docente, das metodologias de ensino e procedimentos didáticos com a utilização das TIC, do processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, das relações das crianças com seus responsáveis no contexto educativo a distância, as interações e brincadeiras, entre outros aspectos que venham a ser explorados. Esse conjunto de material é uma fonte importante para as reflexões que serão elaboradas sobre esse período da história da educação no mundo.

Informa-se que a revisão bibliográfica se debruçou, especialmente, sobre os artigos científicos, uma vez que, após o refinamento do levantamento realizado, das duas dissertações de mestrado encontradas, apenas uma tinha relação com o objeto da presente pesquisa e ambas não estavam disponibilizadas publicamente na época do levantamento das produções.

4.1 SISTEMATIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES TRAZIDAS NOS ARTIGOS

As produções mapeadas e analisadas neste estudo foram classificadas em seis diferentes categorias. Ainda que parte dos artigos trate de aspectos presentes em mais de uma delas, optou-se por classificá-las na categoria cujos aspectos sobressaíram na produção. A seguir registram-se o(s) aspecto(s) contidos em cada uma das categorias eleitas:

1. *trabalho docente* – categoria voltada para a reorganização do trabalho dos professores em ambiente virtual e suas implicações;

2. *relações escola-famílias* – concernente ao desenvolvimento de ações mais diretas da escola com as famílias das crianças;
3. *escuta das crianças* – analisa ações em que as vozes das crianças são consideradas ou que, na investigação, as crianças foram ouvidas;
4. *trabalho pedagógico na educação infantil e ensino remoto* – reúne informações sobre planejamento, atividades e ações pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares e redes de ensino, evidenciando possíveis implicações do formato remoto para as singularidades da etapa;
5. *desigualdades na educação infantil* – contém dados e/ou análises que evidenciam aspectos das desigualdades na educação infantil, provocadas ou potencializadas pela pandemia;
6. *análise de recomendações normativas e políticas educacionais* – exame do arcabouço legal exarado no período pandêmico, que envolve a educação infantil, bem como de ações desencadeadas no âmbito das políticas educacionais.

4.2 TRABALHO DOCENTE

Silveira (2021) apresenta um relato de experiência de um grupo de docentes da educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis, acerca de uma dinâmica coletiva de teletrabalho, desenvolvida a partir da reflexão sobre orientações presentes em normativas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação e consultas efetuadas às famílias das crianças, sobre acesso a equipamentos tecnológicos e conexão à internet. Dessa dinâmica, resultou a elaboração de atividades disponibilizadas em meio virtual e também no modo impresso, para as famílias que não possuíam conectividade. A experiência ocorreu em uma unidade de educação infantil que atendia 249 crianças com idades entre 0 e 5 anos e contava com um total de 70 profissionais, composto por “professores, auxiliares de sala, equipe diretiva, servidores readaptados e trabalhadores terceirizados na área de alimentação, vigilância e limpeza” (Silveira, 2021, p. 320). A experiência relatada teve como foco os grupos de crianças da creche, com idades entre 0 e 3 anos, tendo como base o projeto político-pedagógico da escola e reflexões sobre as normativas exaradas pela SME-Florianópolis, voltadas para o processo educacional no contexto pandêmico e que orientavam quanto ao uso das tecnologias, a comunicação com as famílias e a construção da documentação pedagógica na educação infantil. Na unidade onde se desenvolveu a experiência, os profissionais se reuniam duas vezes por semana para discutir sobre as ações encetadas, planejar e elaborar vídeos com diferentes temas para trabalhar com as crianças e suas famílias. A experiência revelou desafios quanto ao uso das tecnologias, especialmente para a construção de materiais com qualidade do ponto de vista visual e do trato com temas que respeitam e abarcam as especificidades da educação infantil. De outro lado, segundo o autor, ficaram evidentes a importância do trabalho coletivo das docentes e o espírito colaborativo entre elas para planejar, refletir e desenvolver as ações pedagógicas, constituindo um processo significativo de formação que contribuiu

para o enfrentamento de “possíveis limitações que poderiam travar os processos pedagógicos em virtude da inusitada situação de um trabalho remoto na educação infantil” (Silveira, 2021, p. 330).

O relato de experiência de Reis, Stevanato e Menegasso (2021) circunscreve-se a um município do noroeste paranaense e objetivou apresentar o percurso e as práticas educativas propostas pela Secretaria Municipal de Educação, no contexto da pandemia, para que as escolas pudessem prosseguir com o processo de ensino e de aprendizagem em diferentes etapas e modalidades da educação básica, dentre elas, a educação infantil. Para essa etapa, segundo as autoras, houve a “produção de vídeos assíncronos com orientações para as famílias quanto à necessidade de estabelecer uma rotina para as crianças, com momentos para higiene pessoal e alimentação, privilegiando as interações e brincadeiras” (Reis; Stevanato; Menegasso, 2021, p. 4). Nessas ações, as professoras orientaram as famílias para que estas pudessem cumprir o papel de mediadoras do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, em função do isolamento social. As autoras afirmam que esse movimento estreitou os laços entre as famílias e as unidades educacionais.

Barros, Marini e Reali (2020) dissertam sobre uma mentoria realizada em formato virtual, no início da pandemia, com professoras iniciantes no magistério. Considerando as especificidades da educação infantil e as interações como princípio fundante da etapa, o trabalho buscou acolher e problematizar as angústias trazidas pelas professoras que, por sua vez, apontaram dificuldades de diferentes ordens para dar continuidade ao processo educacional das crianças de 0 a 5 anos de idade, como comunicar-se com as crianças e suas famílias e desenvolver atividades em formato remoto, além de registrarem a perceptível desigualdade de acesso à internet e a equipamentos tecnológicos. Destarte, as autoras mencionam que a realização de encontros virtuais com as professoras iniciantes evidenciou a “relevância de espaços para conversas entre pares”, ao proporcionar o diálogo entre docentes mais experientes e iniciantes na carreira, amenizando o sentimento de solidão imposto pelo contexto pandêmico, “por meio de aprendizagens que se fazem por trocas, compartilhamento de sentimentos e pertença a um grupo” (Barros; Marini; Reali, 2020, p. 1, 14).

Ferronato e Santos (2021) analisaram a percepção e os sentimentos de bem-estar e mal-estar dos professores em relação ao ensino remoto em tempos de pandemia, no município de Maracaju/MS. Segundo os autores, a profissão docente foi uma das que mais sofreu com fatores de mal-estar, porém também foi a que mais se reinventou durante a pandemia, superando várias dificuldades, entre elas a de manter o vínculo com os alunos a distância, principalmente quando muitas dessas crianças estavam em situação de vulnerabilidade social. O questionário foi elaborado com 13 questões de múltipla escolha sobre sexo, faixa etária, estado civil, nível e rede de atuação, para conhecer o perfil dos professores, e questões como saúde, percepção sobre as aulas remotas e apoio que consideraram importante no contexto pandêmico, para auxiliar no bem-estar docente. Dentre outros resultados, Ferronato e Santos (2021, p. 283) asseveram que os professores, “ao perceberem que nem tudo estava ao seu alcance, como

acesso à internet e aparelhos eletrônicos para todos os alunos, ou participação da família no processo de aprendizagem e vínculo com a escola, [...] se sentiram ansiosos e sobrecarregados”, ainda que a maioria não tenha desistido da docência.

4.3 RELAÇÕES ESCOLA-FAMÍLIAS

Aderne e Ferreira (2021) relatam experiência sobre o projeto “Acolhimento e exploração de mundo na infância: vivências no maternal 2 antes e durante o distanciamento social”, que foi pensado para realizar-se no ambiente doméstico. O projeto buscou promover práticas que articulem as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos relacionados com o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. As ações do projeto consideraram os eixos estruturantes da educação infantil, as brincadeiras, a interação, os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, que incluem conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Efetivou-se por meio de sugestões colocadas no grupo de WhatsApp da sala, semanalmente, e da realização de encontros virtuais com periodicidade quinzenal ou mensal, com a finalidade de “matar a saudade”. Segundo as autoras, as “propostas incluem momentos de leitura, sessão de cinema, preparação de receitas culinárias e refeições, organização da rotina das crianças, apreciação de álbuns de fotografias, brincadeira com lanternas, banho de bacia, banho de bonecas e brinquedos” (Aderne; Ferreira, 2021, p. 6). Todas as sugestões são dialogadas com as famílias das crianças que, por sua vez, participam das atividades apenas quando querem, não sendo obrigatória a sua participação. As autoras apresentam como resultados dessa experiência um maior comprometimento das famílias e maior envolvimento das crianças e que, “apesar das tensões e preocupações, as crianças têm-se divertindo e os vínculos familiares têm-se fortalecido” (Aderne; Ferreira, 2021, p. 7).

Honnef, Rampelotto e Machado (2021) relatam experiência ocorrida com três docentes que atuam na creche, com crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, na unidade de educação infantil da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no estado do Rio Grande do Sul. Ao retomarem estudos sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil e vídeos com o professor Paulo Fochi, respondendo questões sobre a Base para um município gaúcho, as professoras se fizeram as seguintes perguntas:

Como poderíamos manter nosso vínculo com eles [as crianças]? Como poderíamos ser suporte para as famílias vivenciarem momentos prazerosos e afetuosos junto com as crianças, nesse período em que elas estão em casa devido à pandemia do coronavírus?

A resposta se deu, segundo as autoras, com a detecção de um interesse significativo das crianças por histórias e livros, resultando “na construção de mini histórias para compartilhar com as famílias” (Honnef; Rampelotto; Machado, 2021, p. 3), o que promoveu o acolhimento de todos – crianças, famílias e professoras – e contribuiu “para trazer presença, afago e compreensão” (Honnef; Rampelotto; Machado, 2021, p. 9) no período da pandemia. Também

garantiu a efetivação de “alguns direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças” (Honnef; Rampelotto; Machado, 2021, p. 9), além de potencializar vínculos afetivos mais sólidos.

O artigo de Macedo, Pessanha e Alencar (2020) traz reflexões de três professoras-pesquisadoras que trabalham em instituições de educação infantil na região do leste fluminense, Rio de Janeiro, acerca dos desafios encontrados por essas instituições, no contexto da pandemia. O artigo teve como objetivo discutir alguns paradoxos que emergiram no referido contexto, por meio de “um exercício reflexivo fundamentado nos estudos da Sociologia da Infância, em diálogo com pesquisas e estudos etnográficos com crianças” (Macedo; Pessanha; Alencar, 2020, p. 2). As autoras assinalaram a necessidade de construção conjunta de dispositivos de escuta sensível com as crianças e suas famílias, negociada coletivamente e capaz de modificar as relações entre elas e a escola, ao longo da pandemia e após esse período.

4.4 ESCUTA DAS CRIANÇAS

Arenas *et al.* (2021) apresentam resultados preliminares de uma pesquisa-ação, realizada no âmbito de um programa de extensão universitária, da Faculdade de Psicologia da Universidade da República. O estudo se desenvolveu em um Centro de Educação Inicial, na cidade de Montevidéu – Uruguai. O desenho metodológico, de abordagem qualitativa e exploratória, buscou descrever, compreender e aprofundar percepções e experiências que as crianças vivenciaram no período de isolamento social imposto pela pandemia de covid-19. Segundo os autores, o estudo permitiu analisar o acesso de meninas e meninos à informação sobre as causas do confinamento e as medidas preventivas contra a doença, especialmente nas respostas de crianças de 4 e 5 anos de idade. A compreensão desse processo auxiliou no redimensionamento da realidade vivida pelas crianças e na identificação de emoções que foram geradas no contexto da pandemia, contribuindo para ressignificar seu aprendizado. Observaram-se relações importantes entre o nível de informação obtido pelas crianças e sua adaptação ao novo contexto, além da necessidade, expressa pela maioria delas, de socializar, brincar e aprender no centro educacional.

Antunes, Pires e Weber (2021) relatam experiência de escuta sensível de crianças em uma unidade de educação infantil, no contexto da pandemia. A ação, que se iniciou pelo contato por meio da ferramenta WhatsApp, se constituiu em encontros virtuais promovidos pelas professoras, para que as crianças pudessem ver os colegas e compartilhar diversas vivências. Em um primeiro momento, as próprias crianças deram o tom do que compartilhar, ou seja, decidiram apresentar para os colegas os seus brinquedos preferidos e, no brincar com bonecas, por exemplo, demonstraram preocupações com os cuidados do “neném”. Em um segundo momento, as professoras sugeriram a escolha de livros pelas crianças e suas famílias e a seleção de histórias que deveriam ser contadas semanalmente para os demais integrantes da turma. Contudo algumas mães/crianças solicitaram que as próprias professoras gravassem contações de histórias e enviassem pelo WhatsApp, de modo a contemplar as crianças que

não se sentiam à vontade para realizar essa tarefa e, ao mesmo tempo, proporcionar que as crianças as vissem, mesmo que de modo assíncrono. Segundo as autoras, os registros das ações realizadas, efetuados de modo compartilhado com as famílias, trouxeram aprimoramentos para as atividades e novas sugestões de ações que foram se desenhando nesse percurso. Elas defendem a escuta das crianças como um direito e um aspecto balizador das aprendizagens na educação infantil que, na pandemia, emergiu como importante ferramenta de enfrentamento dos desafios impostos no novo contexto.

4.5 TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO REMOTO

Franco, Nogueira e Prata (2021) analisam a prática pedagógica dos professores das escolas urbanas de educação infantil, localizadas no município de Humaitá/AM. Para tanto, foram sistematizados e examinados a legislação e documentos orientadores do trabalho nessa etapa da educação básica, as orientações da Secretaria Municipal de Educação de Humaitá para gestores e professores, além de informações fornecidas por docentes e familiares das crianças, por meio de questionário. A pesquisa não abrangeu as professoras das escolas rurais porque, segundo os autores, as docentes dessas unidades não tinham conectividade com a internet, o que as impediu de responder ao questionário a distância. Nesse contexto, acrescentaram-se informações relativas à falta de acesso de parte dos profissionais e famílias, também nas escolas urbanas. O estudo evidenciou, dentre outros resultados, que mais de 50% das famílias buscavam as atividades impressas nas escolas, enquanto aproximadamente 40% recebiam pelo WhatsApp. Tais atividades eram disponibilizadas pela escola, quinzenalmente, e realizadas em casa, pelas crianças, sob orientação das mães – em sua maioria quase absoluta – e das avós. Por fim, os autores defendem a necessidade de a política pública municipal propiciar o acesso à internet no município, de modo a evitar a ampliação da desigualdade de inclusão digital, que tem implicações diversas, dentre elas, as de cunho pedagógico, na medida em que as crianças e famílias que não possuíam acesso à rede recebiam material apostilado para fazer atividades, enquanto aquelas que dispunham de conectividade recebiam materiais diversificados, como vídeos e músicas enviadas pelo WhatsApp.

Em artigo que analisa documentos oficiais e normativos exarados pelo Ministério da Educação, anteriores e posteriores ao início da pandemia, Anjos e Francisco (2021) evidenciam e problematizam diretrizes sobre o uso de tecnologias na educação infantil. Os documentos foram selecionados de acordo com sua disponibilidade na internet e o tema foi tratado a partir das palavras-chave “Educação Infantil, tecnologias digitais, covid-19 e pandemia”. Os resultados apontaram que os documentos analisados: problematizavam a retomada das atividades da educação infantil em momento pandêmico, tendo em vista que não podiam ser asseguradas medidas sanitárias adequadas; não indicavam o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação com as crianças pequenas; e apresentavam preocupações com o atendimento às especificidades da educação infantil, relacionadas à importância do movimento, da brincadeira, das relações presenciais e da necessária pouca exposição às telas.

O artigo de Prazeres, Gil e Luz-Carvalho (2021) teve como objetivo refletir sobre a transição da educação infantil presencial para o modo remoto emergencial, em função da pandemia de covid-19, considerando que o uso de recursos tecnológicos não pode ser acatado integralmente na educação infantil. Os autores analisaram, a partir de referencial teórico e informações coletadas por meio de entrevistas com gestoras escolares, como os recursos tecnológicos foram utilizados e quais estratégias foram desenvolvidas por escolas e qual a avaliação da gestão sobre o período em questão. Como resultados, evidenciou-se a busca por garantir, no período de isolamento social, “a manutenção da escola como projeto, a conservação dos vínculos afetivos, a sustentação de compromissos estabelecidos com as famílias e a comunidade escolar e a continuidade da produção do conhecimento” (Prazeres; Gil; Luz-Carvalho, 2021, p. 16).

Medeiros, Pereira e Silva (2020) descrevem e analisam desafios de famílias na adaptação do ensino remoto para a educação infantil, no contexto inicial da pandemia de covid-19. O artigo constitui-se em relato de experiência reflexivo, fundamentado nas leis nacionais de educação e no viés filosófico e existencialista de Viktor Frankl. Para a discussão foram configuradas três categorias: dificuldades apresentadas nas primeiras aulas remotas; questionamentos acerca do aprendizado das crianças através do ensino remoto; e prioridade à saúde mental durante o isolamento. Os autores concluem que os futuros modelos de educação a distância devem considerar o contexto socioeconômico e familiar da população, desenvolver melhores ferramentas que incluam um ensino lúdico e adequado para cada faixa etária e garantir que os professores sejam atualizados nos modelos tecnológicos de forma permanente. Sugerem-se a realização de pesquisas sobre o nível de aprendizagem das crianças na modalidade ensino remoto e o conhecimento sobre experiências dos professores na adaptação profissional desse modelo.

Serrão *et al.* (2021) apresentam conteúdos debatidos na atividade “A (in)visibilidade de bebês e crianças na pandemia”, realizada pelo Fórum Paulista de Educação Infantil (FPEI), em 8 de junho de 2021. As falas proferidas tiveram como objetivo evidenciar e problematizar a complexidade da situação de retorno presencial nas escolas paulistas, com a “adoção de protocolos de biossegurança inexequíveis” nas instituições públicas de educação infantil, além da “subnotificação dos dados de contágio, adoecimento e óbitos por covid-19, na faixa etária dos bebês e crianças pequenas” (Serrão *et al.*, 2021, p. 1285). As autoras concluem a necessidade de problematizar as orientações exaradas pelos governos para a educação infantil, bem como ampliar a divulgação dos dados sobre a covid-19 em bebês e crianças pequenas, de modo a “contribuir para visibilizar os impactos e as consequências da pandemia [...] à infância brasileira” (Serrão *et al.*, 2021, p. 1285).

Gaidargi (2020) traz resultados de estudo sobre o uso de ferramentas de EaD na educação infantil, que teve como objetivo compreender de que modo foram efetuadas as adaptações para o ensino remoto com as crianças, no primeiro semestre de 2020, bem como as formas encontradas pelas famílias para organizarem as atividades educativas em casa, levando em conta

a necessidade de mediação de um adulto, nessa etapa educacional. Os sujeitos informantes da pesquisa foram os responsáveis de crianças matriculadas em instituições públicas e privadas do estado de São Paulo. Os resultados denotam que o uso de ferramentas virtuais com as crianças pequenas “se mostrou um quadro complexo para escolas e também para as famílias, com desdobramentos nas relações entre casa e escola” (Gaidargi, 2020, p. 3), além de, no caso das escolas privadas, ter contribuído para a ausência das crianças nas atividades educativas, em especial as de 0 a 3 anos de idade.

Ribeiro (2020) aborda alguns efeitos do isolamento social para crianças pequenas, matriculadas na rede pública de ensino do município de Goiânia/GO, especialmente em relação “à ruptura com as vivências e experiências promovidas nos Centros Municipais de Educação Infantil”. O estudo teve como objetivo apresentar e analisar propostas pedagógicas ofertadas para as famílias das crianças da educação infantil, pela rede municipal, que foram disponibilizadas na plataforma digital Conexão Escola. Após a análise documental das propostas, a autora conclui que as orientações realizadas para as famílias “respeitam parcialmente os modos de aprendizagem das crianças, defendendo as trocas sociais e as brincadeiras”, na medida em que se identifica a ausência de “uma oferta material que estabeleça laço mnêmico ou vínculo com o contexto institucional e a realidade singular da criança” (Ribeiro, 2020, p. 239).

Cerqueira, Gama e Zampier (2021) descrevem experiências realizadas com crianças de 3 a 6 anos de idade, em uma escola privada do município do Rio de Janeiro, durante o período de isolamento social. Compreendendo que o uso de ferramentas tecnológicas para dar continuidade ao processo educacional na educação infantil não era o ideal, mas que foi necessário para manter contato entre a escola e as crianças, as autoras relatam que o conjunto de professoras planejou atividades para desenvolver com as crianças, tomando as interações e as práticas intencionais como princípios da ação pedagógica. Dentre as atividades desenvolvidas, as professoras propuseram a realização de rodas de conversa virtuais com as crianças, das quais se originou a idealização de uma máquina do tempo, com resgate de suas histórias de vida e viagens ao passado da humanidade e do planeta, culminando em passeios virtuais no Museu Nacional de História Natural dos Estados Unidos. Nessa atividade, por exemplo, houve simulação de voo (colocação do cinto de segurança, momentos de turbulência, etc.) pelas crianças e chegada ao museu. Como conclusão, as autoras assinalam que “os encontros virtuais com crianças pequenas estão longe de ser o ideal”, porém contribuíram para a valorização das vozes das crianças, do imaginário criativo e da brincadeira “como ferramentas de mediação de aprendizagem” (Cerqueira; Gama; Zampier, 2021, p. 526).

O artigo de Sommerhalder, Oliveira e Masson (2021) discute as implicações da realização de atividades a distância na educação infantil e debate aspectos da implementação do Programa Rio Preto Educação, desenvolvido em 2020, de modo a elucidar “possibilidades de trabalho, limites e desafios” (Sommerhalder; Oliveira; Masson, 2021, p. 2), por meio de análise documental dos materiais produzidos pelo referido programa. As autoras assinalam que, em linhas gerais, os materiais propõem “atividades adequadas às crianças dessa faixa etária,

ampliando as possibilidades e experiências que elas poderiam vivenciar em contexto familiar, buscando minimizar os impactos da suspensão do atendimento presencial nas escolas” (Sommerhalder; Oliveira; Masson, 2021, p. 6) e concluem que as “estratégias e ferramentas” utilizadas no desenvolvimento do programa favoreceram as relações entre as escolas, os profissionais da educação, as crianças e suas famílias, bem como a realização do trabalho pedagógico. Por fim, as autoras defendem a necessidade de se avaliarem regularmente as propostas e ações oriundas do programa, de modo “que sejam intencionais, efetivas e não excludentes, garantindo os direitos educacionais de bebês e crianças, mesmo em um cenário tão complexo, urgente e inédito” (Sommerhalder; Oliveira; Masson, 2021, p. 2).

4.6 DESIGUALDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O estudo de Laguna *et al.* (2021), de cunho bibliográfico, teve como objetivo caracterizar o processo de ensino-aprendizagem das crianças na primeira infância, ensinadas por seus pais e/ou cuidadores, em modo remoto, em diferentes contextos sociais durante a pandemia. Os autores analisaram 35 materiais/documentos encontrados em três bases de dados (BVS, Lilacs e SciELO), com os descritores *crianças*, *pandemia*, *cuidadores*, *educação a distância* e *saúde mental*. Os resultados encontrados apontaram que, quanto mais vulnerável é o contexto social e econômico da família, maiores são os prejuízos para a aprendizagem das crianças. Além dos aspectos cognitivos, assinalam-se implicações psicológicas, relacionadas ao impedimento de socialização e compartilhamento entre as crianças, fundamentais para seu desenvolvimento.

O artigo de Tavares, Pessanha e Macedo (2021) teve como objetivo problematizar e provocar reflexões acerca dos impactos da pandemia na educação infantil voltada para crianças pequenas das classes populares que vivem em periferias urbanas do município de São Gonçalo/RJ, em que parte considerável das famílias é chefiada por mulheres. Segundo as autoras, a covid-19 teve impactos sobre a vida dessas famílias, especialmente durante o período de isolamento social, em que o fechamento das creches e pré-escolas agravou esse cenário ao impedir que muitas mães trabalhassem, pois não tinham um lugar para deixar as crianças, além de potencializar a insegurança alimentar, dentre outras vulnerabilidades.

O estudo de Barbosa e Soares (2021) traz reflexões acerca dos contornos da pobreza infantil antes e durante a pandemia, bem como sobre as consequências dessa situação para a educação das crianças pequenas. Para as autoras, o cenário de falta de emprego para as famílias, a falta de acesso à educação infantil, a violência doméstica e sexual contra crianças e adolescentes, a falta de alimentação, o pouco acesso às tecnologias digitais, dentre outras mazelas sociais, apenas se aprofundaram na pandemia, pois já eram velhas conhecidas da sociedade brasileira. Barbosa e Soares (2021, p. 52) criticam os conceitos de “normal” e “novo normal” – que demarcam o tempo anterior à pandemia e o tempo que emerge com ela e assinalam a necessidade de se “criar um outro modo de vida para as crianças e suas famílias”.

Maletta, Ferreira e Tomás (2020) buscam “correlacionar infância, EI, currículo, práticas pedagógicas e direitos em tempos de pandemia”, em experiências vivenciadas no Brasil e em Portugal, no primeiro ano da pandemia de covid-19. A partir de perspectivas da sociologia da infância e dos estudos sobre currículo, as autoras realizaram pesquisa documental, com foco em medidas e recomendações oficiais para a educação infantil, bem como coleta de informações – por meio de entrevistas e publicações no Facebook – sobre práticas pedagógicas e implementação do currículo, encetadas por professoras brasileiras e portuguesas. Os resultados denotam o agravamento de desigualdades já existentes em função das condições socioeconômicas, em que se incluem as de cunho regional, de escolas públicas e privadas, de facilidades e dificuldades dos adultos em lidar com as tecnologias, de famílias em teletrabalho e famílias sem trabalho, de crianças que contaram e que não contaram com apoio e acompanhamento dos familiares, entre outras.

4.7 ANÁLISE DE RECOMENDAÇÕES NORMATIVAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Campos e Durlí (2021) analisaram pareceres produzidos pelo Conselho Nacional de Educação, relativos às atividades escolares presenciais e não presenciais, decorrentes da suspensão dos calendários letivos, no contexto da pandemia. As orientações destinadas à educação infantil foram abordadas em seus pressupostos teóricos e políticos e em seus desdobramentos sobre a vida das crianças, suas famílias e, igualmente, dos docentes. Como procedimentos metodológicos pertinentes à análise documental, foram considerados o contexto de produção dos documentos e o entrelaçamento discursivo em que as “vozes” de diferentes atores sociais – individuais e coletivos – são chamadas para cunhar legitimidade e autoridade científica às recomendações oficiais. Em relação aos resultados desse estudo, os autores identificaram processos de resignificação da educação pública, em especial da educação infantil, e inferem que: a BNCC constituiu o principal dispositivo utilizado pelo Conselho para regular o trabalho docente e as atividades de ensino não presencial; a educação infantil foi/é tratada na perspectiva da preparação para trajetórias escolares futuras; e a interlocução com organizações e redes empresariais foi privilegiada, em detrimento de associações ou órgãos representativos de docentes e de pesquisadores. Os autores asseveram, ainda, que o CNE atuou de forma lenta e em sintonia com interesses empresariais, colaborando para o aprofundamento da privatização em curso da educação pública.

O artigo de Cruz, Martins e Cruz (2021) teve como objetivo contribuir para provocar reflexões acerca de variados aspectos que envolvem o desafio de educar e cuidar de bebês, crianças bem pequenas e pequenas em tempos de pandemia. O estudo traz elementos relativos às exigências postas pela pandemia para a educação infantil, em que são evidenciadas demandas de maior coordenação e comprometimento entre as gestões dos níveis municipal, estadual e federal e de colaboração intersetorial, envolvendo educação, assistência social e saúde, entre outros setores. As autoras defendem que, no planejamento do retorno, cada creche

e pré-escola considere as crianças como prioridade e tenha como referência os princípios, conhecimentos e valores já construídos na área e expressos na legislação. Apontam, também, que esse planejamento deve ser coletivo, para que todos contribuam e se responsabilizem pelas decisões. Concluem que, na educação infantil, a reação a esse contexto e a apropriação das ações, normas e orientações emanadas pelas diferentes esferas federativas e as contribuições advindas de entidades e organizações não governamentais exigem clareza e o fortalecimento das características que diferenciam a educação infantil de outras etapas da educação básica, que necessitam ser ressignificadas, mas não deturpadas.

Coutinho e Côco (2020) abordam as políticas governamentais voltadas para a educação infantil, cujas proposições, por vezes, não são implementadas de modo dialogado com as crianças, suas famílias e profissionais da educação. No contexto pandêmico, as autoras defendem “a centralidade da preservação da vida, associada ao zelo por processos democráticos” (Coutinho; Côco, 2020, p. 2) e, nessa perspectiva, à luz de dados contextuais, alertam para a necessidade de se refletir sobre as especificidades da etapa, sem decisões aligeiradas, de promover interlocuções necessárias para o enfrentamento do período pandêmico e, ainda, de atentar para as proposições relativas ao período pós-pandemia. No que tange ao período pós-pandêmico, as autoras asseveram a importância de não haver sobreposição das vozes adultas sobre as das crianças; ao contrário, defendem processos dialógicos entre os sujeitos. Além disso, relevam a necessidade de se compreender “as crianças como sujeitos políticos que são afetados pelas decisões, mesmo por aquelas que não estão focalizadas nesse grupo geracional, mas que trazem consequências para a sua vida” (Coutinho; Côco, 2020, p. 10). Ademais, alertam ser fundamental pensar sobre quem são as crianças consideradas e quem são as crianças desconsideradas nas ações pensadas pela política educacional.

Pinto (2021) analisa os desafios e as possibilidades existentes no âmbito das instituições integrantes do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte, no que concerne às determinações legais e às ações que garantam os direitos das crianças e a qualidade na educação infantil. A investigação, realizada por meio da apreciação de documentos, busca contribuir com as discussões acerca dos dilemas enfrentados pela educação infantil no contexto pandêmico. A autora infere que a situação de pandemia não pode se sobrepor à garantia do direito à educação de todas as crianças, tendo em vista as especificidades do processo de ensino-aprendizagem dessa faixa etária, bem como a vulnerabilidade social de diversas famílias e o aumento da desigualdade social.

Azevedo, Buchmann e Lopes (2021) problematizam o retorno presencial de crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em uma escola privada do Distrito Federal, no segundo semestre de 2020. A partir de análise de decretos publicados pelo governo no *Diário Oficial do Distrito Federal* e de informações fornecidas pelas famílias, por meio de questionários, as autoras concluíram que o retorno presencial se deu de forma paulatina, obtendo seu pico ao final do ano supracitado. Em um primeiro momento, a maior parte das famílias não se sentiu confortável em enviar seus filhos para a escola. No entanto, no

decorrer do semestre, mais e mais crianças retornaram presencialmente, o que obrigou a escola a criar sistemas de rodízio e promover o ensino híbrido (com aulas presenciais e remotas). As autoras consideram que as decisões acerca do retorno presencial, por parte das famílias, ocorreram em função da percepção de que as crianças precisavam compartilhar experiências para além do ambiente doméstico, da exaustão dos pais diante do cumprimento de tarefas antes circunscritas à escola e do desestímulo das crianças com as aulas *on-line*.

Magalhães e Farias (2021) problematizam as indicações do Parecer CNE n. 5/2020 para a educação infantil e defendem que a preocupação com essa etapa, no contexto pandêmico, não deveria ser apenas sobre as formas de “ensinar” e como efetuar o cumprimento do calendário letivo, mas também no sentido de garantir a alimentação para as crianças e manter o vínculo delas com a escola, de modo a preservar a infância e seus direitos.

Louzada (2020) discute a inserção da educação infantil no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e possíveis consequências para o trabalho pedagógico, nessa etapa educacional, em duas redes municipais de educação do estado do Rio de Janeiro. Ao analisar documentos do Saeb, normativas relativas à pandemia de covid-19 e literatura da área de avaliação educacional, a autora assinala que esse movimento – aliado ao cenário da pandemia de covid-19 – pode potencializar processos de alfabetização das crianças da educação infantil. Segundo ela, ações nessa direção já vinham sendo efetuadas no período anterior à pandemia e, dada a interrupção das atividades escolares e suas implicações para a alfabetização das crianças, a educação infantil pode ser vista como uma etapa estratégica para o início formal da alfabetização, o que confrontaria suas especificidades e finalidades.

4.8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ARTIGOS ANALISADOS

Os temas que mais se destacaram no conjunto da produção foram os relacionados ao desenvolvimento da programação educacional dentro do contexto de distanciamento, tendo em vista que as crianças não têm domínio sobre as ferramentas tecnológicas e possuem dependência maior do adulto para realizar uma atividade, além do fato de que as interações entre crianças e com os adultos são importantes para o processo de socialização, aspecto impactado pelo isolamento social imposto pela pandemia de covid-19.

De modo relacionado, as produções desvelam preocupações com respeito às especificidades da educação infantil, na medida em que o “aprender” e o “se desenvolver”, nessa etapa educacional, pressupõem, dentre outras questões, o contato com o outro, a brincadeira coletiva, a possibilidade de ler o gesto e as emoções corporais do outro.

Ainda na seara das especificidades da educação infantil, as produções problematizam a exposição em demasia das crianças às telas dos computadores e celulares, ferramentas que foram possíveis de se utilizar no contexto pandêmico. De outro lado, destaca-se que alguns relatos de experiência expuseram um uso aparentemente mais produtivo e consciente dessas ferramentas, possibilitando o contato e o desenvolvimento de atividades consistentes entre professoras, crianças e famílias.

O fortalecimento dos laços entre os profissionais da escola e as famílias das crianças aparece como tema em alguns artigos analisados, especialmente por meio de ações pedagógicas que permitiram o envolvimento e a escuta das famílias. Nesse contexto, também a escuta das crianças se apresentou como uma estratégia potente, permitindo a realização de atividades mais substantivas, conforme relatos constantes em parte das produções.

O teletrabalho foi outro aspecto importante e discutido nos artigos, tanto em termos do desafio que as tecnologias representavam para os professores, como no que concerne à potencialização de situações de estresse provocadas pelo excesso de trabalho a que esses profissionais estavam expostos.

Parte considerável dos artigos analisados se debruçou sobre as normativas exaradas pelos diferentes entes federativos, de modo a detectar potencialidade e limites da legislação em relação à educação infantil. Ainda que se reconheçam esforços no sentido de estabelecer diretrizes para orientar as redes, escolas e seus profissionais, os artigos alertam para a ausência de diálogos entre o poder público, as escolas, as crianças e suas famílias na implementação das orientações. Ademais, defendem a necessidade de as normativas respeitarem os direitos das crianças, considerando as especificidades do ensinar e do aprender na educação infantil.

Um dos artigos sistematizou discursos sobre a educação infantil, proferidos em *lives*. As videoconferências tornaram-se a possibilidade viável de reunião e discussão na comunidade científica e entre as entidades e associações de educadores e de movimentos que representam os interesses dos profissionais da educação e da comunidade escolar, reunindo diferentes experiências e reflexões sobre a educação das crianças pequenas durante a pandemia.

De acordo com os artigos em que sobressaiu o tema das desigualdades na educação infantil, a pandemia aprofundou mazelas já existentes na infância, especialmente durante o período de isolamento social em que muitas mães não tinham com quem deixar seus filhos para trabalhar, dado que a maioria delas atuava em serviços que exigiam sua presença física. Tal situação tornou a realidade de muitas crianças ainda mais vulnerável, com implicações de diferentes ordens, dentre elas, o aumento da insegurança alimentar, o pouco ou nenhum acesso às tecnologias, maior exposição às situações de violência e a falta de apoio e acompanhamento de um familiar adulto.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS EM TRÊS ATOS

5.1 PRIMEIRO ATO: DESAFIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA EM TEMPOS PANDÊMICOS

O estudo aqui apresentado nasceu do esforço de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas em compreender os desafios impostos para a educação básica brasileira, no contexto da pandemia de covid-19, iniciada em março de 2020 (Organização Pan-Americana de Saúde – Opas, 2023).

Em um primeiro momento, organizou-se um *survey*, intitulado “Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da educação básica”, para coletar informações de docentes de todo o país – atuantes nas diferentes etapas e modalidades desse nível de ensino –, sobre as percepções desses profissionais quanto à continuidade do processo educacional em contexto de exceção.

Com base nas análises dos dados captados pelo referido *survey*, construiu-se, a muitas mãos, o projeto temático nomeado “Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professores e estudantes da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio: o enfrentamento das desigualdades”, do qual decorre o estudo “Contornos das desigualdades na educação infantil, no contexto da pandemia”, tratado neste texto.

No início do estudo, optou-se por continuar a coleta de dados junto a docentes da educação infantil das quatro capitais do Sudeste brasileiro, que haviam respondido ao *survey* em 2020, de modo a aprofundar os estudos junto aos respondentes, dando continuidade às reflexões e ampliando o alcance analítico do fenômeno do ponto de vista tanto quantitativo quanto qualitativo.

Contudo o isolamento social determinado pela pandemia, a exagerada exposição às telas, a sobrecarga de trabalho dos professores, por meio do teletrabalho, e a dificuldade de

acesso à internet e a equipamentos tecnológicos contribuíram para que, no espaço de um ano, muitos profissionais se “recusassem” a continuar participando do estudo. A “recusa” não se deu de forma explícita e declarada, mas sim por meios proporcionados pelas relações agora estabelecidas no mundo virtual. Em outras palavras, as desistências se configuraram em *e-mails* e/ou questionários não respondidos, não acesso aos *links* disponibilizados para participação em entrevistas, rodas de conversa, grupos focais, saídas no meio das atividades de coleta de dados, realizadas em tempo real, entre outros.

Esse cenário, com o passar dos meses, acabou por delinear um estudo que se voltou a analisar o contexto paulistano, na medida em que docentes da rede municipal de educação de São Paulo constituíram maioria no aceite para continuar a fornecer informações à pesquisa. Ainda assim, na data agendada para realização do grupo focal, poucos docentes acessaram a atividade.

Se, de um lado, as contribuições desse grupo tenham sido relevantes para compreender os efeitos da pandemia na educação infantil e, de algum modo, outros profissionais possam se sentir contemplados com o exposto pelo grupo focal, de outro lado, não nos possibilita incorrer em generalizações, estando as informações circunscritas à realidade das professoras que participaram do grupo focal.

Para além das informações obtidas junto ao grupo focal, o estudo analisou: normativas que envolviam a educação infantil, exaradas entre março de 2020 e julho de 2021, pelo governo federal e pelos governos estadual e municipal de São Paulo; notícias publicadas no *site* da Secretaria Municipal de Educação e da Prefeitura de São Paulo, voltadas para essa etapa da educação básica; e artigos acadêmicos publicados em 2020 e 2021, que analisaram diferentes aspectos relativos à educação infantil, no contexto da pandemia.

Esse conjunto de informações sistematizadas, problematizadas e analisadas evidenciam esforços tanto dos governos quanto das redes, escolas e profissionais de educação, no sentido de minimizar os efeitos da pandemia na educação das crianças pequenas, bem como questões já velhas conhecidas da educação infantil, muitas vezes, de modo ainda mais contundente dados os limites do contexto pandêmico.

5.2 SEGUNDO ATO: SINTETIZANDO AS ANÁLISES DAS INFORMAÇÕES COLETADAS

A pandemia de covid-19 trouxe inúmeros desafios para a humanidade, provocando milhões de mortes pelo mundo, aprofundando desigualdades já existentes e tecendo novos contornos para a organização e implementação de políticas e ações públicas, em todos os setores, dentre eles, a educação.

No Brasil, o impacto sobre os diferentes níveis educacionais (educação básica e educação superior) foi vultoso, envolvendo questões estruturais, formativas, psicológicas, entre outras. No que concerne à educação básica, as diferentes etapas e modalidades de ensino se viram

diante de dilemas comuns a todas elas e, também, de naturezas distintas, dado que cada uma possui peculiaridades no modo de conduzir o processo educacional. No caso da educação infantil, tais peculiaridades relacionam-se intrinsecamente às interações entre as crianças e delas com os adultos, para que seu desenvolvimento e sua aprendizagem sejam plenos. Todavia, o isolamento e o distanciamento sociais, impostos pela pandemia, parecem ter comprometido sobremaneira esse princípio caro para a educação das crianças de 0 a 5 anos de idade.

No início deste estudo, em 2021, quando foram analisadas as informações fornecidas, entre abril e maio de 2020, por professoras/es da educação infantil atuantes em diferentes redes e regiões do país, identificaram-se manifestações abrangentes sobre conteúdos anteriores ao período pandêmico, mas que a pandemia parece ter jogado luz, quais sejam: as precárias condições de trabalho nas escolas; a não participação dos profissionais da educação nas decisões da política educacional; e a necessidade de fortalecer as relações entre as famílias e as instituições educacionais.

Já naquele momento, as professoras indicaram a existência de desigualdade de acesso das famílias a equipamentos tecnológicos e à internet, dificultando o contato, a distância, dos profissionais da educação com as crianças, o que comprometia o desenvolvimento de um trabalho pedagógico mais sistemático. Soma-se a isso, segundo elas, o fato de muitos pais e/ou responsáveis terem continuado a trabalhar presencialmente – dada a natureza das atividades laborais por eles exercidas –, não dispondo de tempo para acompanhar e auxiliar as crianças na realização de suas atividades escolares. Ademais, as professoras afirmaram que parte desses familiares não compreendia as orientações e atividades organizadas e disponibilizadas pela escola, comprometendo sua concretização. Ainda na seara da falta de acesso tecnológico, destaca-se que os docentes enfrentaram o mesmo dilema das famílias, comprometendo o trabalho remoto, além de dificuldades para lidar com as tecnologias digitais, dada a ausência de ações formativas substantivas para dar conta da nova realidade.

As adversidades aqui descritas parecem ter se estendido por todo o período pandêmico, como anunciado/denunciado por parte considerável da produção acadêmica analisada neste estudo e, também, pelas informações coletadas junto ao grupo focal da pesquisa, que assinalou a profunda desigualdade no acesso às tecnologias digitais, tanto para as crianças e suas famílias, como para as professoras, bem como a pouca familiaridade com plataformas *on-line* e aplicativos utilizados pelas redes, na tentativa de dar prosseguimento ao processo educacional.

Em função desse cenário, as diretrizes e orientações exaradas por meio de normativas publicadas pelas esferas federativas, para que as redes e escolas tivessem subsídios para organizar o processo educacional no contexto da pandemia, parecem não ter tido total aderência às ações desencadeadas no âmbito das instituições. No caso da rede municipal de São Paulo, por exemplo, o envio de cadernos de atividades impressos para que os responsáveis pudessem trabalhar com seus filhos parece ter sido inapropriado, diante das dificuldades de compreensão das famílias sobre materiais estruturados para serem utilizados por educadores. Vale ressaltar que os artigos analisados no presente estudo corroboram essas afirmações e,

embora reconheçam esforços no estabelecimento de diretrizes por parte dos governos, alertam para a ausência de diálogos entre o poder público, as escolas, as crianças e suas famílias na implementação das orientações, por vezes controversas e não atinentes às singularidades da educação infantil.

Não obstante, também foi possível desvelar ações, em São Paulo, que parecem ter se concretizado de modo mais completo, como a continuidade do fornecimento de alimentação às crianças e famílias mais vulneráveis – questão preocupante para os docentes, no início da pandemia –, por meio de um cartão alimentação disponibilizado mediante o atendimento a critérios estabelecidos pelo Programa Bolsa Família, mesmo que essa família não estivesse cadastrada no referido programa. Ademais, o município de São Paulo realizou outras ações que envolveram a educação infantil, como o atendimento emergencial para crianças de 0 a 3 anos matriculadas na rede municipal, cujos responsáveis atuassem nas áreas de saúde, assistência social, serviço funerário ou segurança – serviços considerados essenciais durante o período de isolamento social – e que não tinham condições de manter os filhos em casa.

5.3 TERCEIRO ATO: NOVOS/VELHOS CONTORNOS DAS DESIGUALDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL – ALGUMAS APROXIMAÇÕES

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, compreende as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. Essa é uma etapa que não pode ser “refeita”, “frequentada” novamente se a criança não a acessou na idade certa, como é o caso das demais etapas educacionais, em que – ainda que não seja desejável – o aluno pode acessar fora da idade estabelecida por lei, seja no ensino regular, seja em modalidades como a educação de jovens e adultos (EJA).

Isso significa que o longo isolamento social, iniciado em março de 2020 e intercalado por retornos presenciais revezados ao longo de 2021, comprometeu a educação na primeira infância, ao necessitar tratá-la de modo remoto, com implicações para os processos de interação e, por conseguinte, para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, como por exemplo:

- crianças que estavam na pré-escola (4 e 5 anos) tiveram pouco ou nenhum contato presencial com seus colegas e professoras;
- crianças que nasceram em 2020 ou 2021 e que acessaram a creche (0 a 3 anos e 11 meses), ainda com medidas de distanciamento e com uso de máscaras, tiveram dificuldades para reconhecer suas professoras quando seu uso deixou de ser obrigatório;
- ainda sobre a creche, crianças apresentaram dificuldades no desmame e no desfralde, como assinalado pelas professoras participantes do grupo focal.

Essa situação tem potencial para aprofundar ainda mais as desigualdades de acesso com qualidade à educação infantil, especialmente quando se levam em conta marcadores sociais, regionais, de gênero e de raça.

Outro ponto tratado nos diferentes documentos e artigos, bem como assinalado pelos docentes, tanto no início da pesquisa como na realização do grupo focal, relaciona-se às

implicações do contexto pandêmico para o atendimento às especificidades da educação infantil, que constituem um direito das crianças. O uso de telas de modo exagerado, a construção de ações pedagógicas que não consideram as singularidades do “ensinar” e do “aprender”, nessa etapa educacional, são exemplos dessas implicações.

Reitera-se que, nos contextos familiares mais vulneráveis, os prejuízos para as crianças foram ainda maiores, para além do precário acesso à educação infantil, mediado pelas tecnologias. Eles se ampliaram para questões estruturais necessárias à manutenção da vida, como a garantia de alimentação e a proteção contra a violência.

Por fim, vale destacar que o retorno presencial paulatino às instituições educacionais, com protocolos de segurança e distanciamento, ainda que tenha dificultado – em um primeiro momento – interações mais aproximadas entre professoras e crianças, também se configurou como um respiro e uma possibilidade de retomada da educação infantil, agora com novos elementos para serem problematizados e enfrentados em anos vindouros.

REFERÊNCIAS

- ADERNE, Aline da Silva Ferreira; FERREIRA, Tays da Silva. Educação em tempos de pandemia: (re)vivências na educação infantil durante o distanciamento social. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, PR, v. 24, e-16184.055, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.16184.055>
- ANJOS, Cleriston Izidro dos; FRANCISCO, Deise Juliana. Educação infantil e tecnologias digitais: reflexões em tempos de pandemia. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 23, n. especial, p. 125-146, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79007>
- ANTUNES, Jucemara Antunes; PIRES, Camila Schmitt da Silva; WEBER, Karine. Espaços e encontros de escuta sensível e acolhida das crianças e suas famílias em tempo de excepcionalidade/pandemia na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo – UEIIA. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, PR, v. 24, e-116123.030, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.16123.030>
- ARENAS, Gabriela Etchebehere; SIRI, Raúl Darío de León; PAREDES, Fernanda Silva; HERNÁNDEZ, Daniela Soledad Fernández; SASSONE, Silvana Mariela Quintana. Percepciones y emociones ante la pandemia: recogiendo las voces de niños y niñas de una institución de educación inicial pública del Uruguay. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, v. 11, n. 1, p. 8-35, mayo/jul. 2021. DOI: <https://doi.org/10.26864/pcs.v11.n1.1>
- AZEVEDO, Rayanne Linhares; BUCHMANN, Beatriz Macedo; LOPES, Larissa Santos. Covid-19 e as decisões governamentais no retorno presencial de uma rede privada de ensino do DF: um relato da equipe de psicologia escolar. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 4, e0910413725, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i4.13725>
- BARBOSA, Ivone Garcia; SOARES, Marcos Antônio. Educação infantil e pobreza infantil em tempos de pandemia no Brasil: existirá um “novo normal”? *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 23, n. especial, p. 35-57, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79044>
- BARROS, Bruna Cury de; MARINI, Carolina; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Percepções sobre a docência na pandemia: trocas entre professoras iniciantes e experientes no Programa Híbrido de Mentoria. *EaD em Foco*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, e1278, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i3.1278>

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 27894, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Portaria n. 356, de 11 de março de 2020*. Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20356-20-MS.htm. Acesso em: 24 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Nota de esclarecimento*. Brasília, DF: MEC, 18 mar. 2020b. Disponível em: <https://www.consed.org.br/storage/download/5e78b3190caee.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Medida Provisória n. 934, de 1 de abril de 2020*. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2020c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2020/medidaprovisoria-934-1-abril-2020-789920-publicacaooriginal-160236-pe.html>. Acesso em: 21 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n. 5, de 28 de abril de 2020*. Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: MEC, 2020d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n. 9, de 8 de junho de 2020*. Reexame do parecer CNE/CP n. 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, 2020e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n. 11, de 7 de julho de 2020*. Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da Pandemia. Brasília, DF: MEC, 2020f. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN112020.pdf?query=AEE. Acesso em: 22 fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020*. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF: Presidência da República, 2020g. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114040.htm. Acesso em: 21 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n. 15, de 6 de outubro de 2020*. Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei n. 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 n. 6, de 20 de março de 2020. Brasília, DF: MEC, 2020h. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN152020.pdf?query=2020. Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n. 19, de 8 de dezembro de 2020*. Reexame do Parecer CNE/CP n. 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei n. 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 n. 6, de 20 de março de 2020. Brasília, DF: MEC, 2020i. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN192020.pdf?query=2020. Acesso em: 24 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 2, de 10 de dezembro de 2020*. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020. Brasília, DF: MEC, 2020j. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22020.pdf?query=obrigatoriedade. Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n. 6, de 6 de julho de 2021*. 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, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=195831-ppcp006-21&category_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 ago. 2021.

BRUNER, Jerome. *I processi di conoscenza dei bambini e l'esperienza educativa di Reggio Emilia*. Reggio Emilia: Centro Documentazione e Ricerca Educativa Nidi e Scuole dell'Infanzia, 1998.

CAMPOS, Roselane Fátima; DURLI, Zenilde. Infância confinada: liturgias de escolarização e privatização da educação infantil. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 23, n. especial, p. 221-243, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79059>

CERQUEIRA, Maria Marta de Andrade; GAMA, Cláudia Vasconcellos Nogueira da; ZAMPIER, Patrícia da Paz. Educação infantil em tempos de pandemia: quando uma máquina do tempo aproxima as distâncias. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 522-548, jan./abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2021.55378>

COUTINHO, Angela Scalabrin; CÔCO, Valdete. Educação infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, PR, v. 15, e2016266, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.16266.088>

CRUZ, Silvia Helena Vieira; MARTINS, Cristiane Amorim; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. A educação infantil e demandas postas pela pandemia: intersectorialidade, identidade e retorno às atividades presenciais. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 23, n. especial, p. 147-174, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79003>

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DATAFOLHA. *Educação não presencial na perspectiva dos estudantes e suas famílias – onda 1*. São Paulo: Datafolha; Fundação Lemann; Itaú Social; Imaginable Futures, maio 2020a.

DATAFOLHA. *Educação não presencial na perspectiva dos estudantes e suas famílias – onda 2*. São Paulo: Datafolha; Fundação Lemann; Itaú Social; Imaginable Futures, jun. 2020b.

DATAFOLHA. *Educação não presencial na perspectiva dos estudantes e suas famílias* – onda 3. São Paulo: Datafolha; Fundação Lemann; Itaú Social; Imaginable Futures, jul. 2020c.

DIEHL, Diego Augusto. Pandemia e desigualdades sociais. *InSURgência: Revista de Direitos e Movimentos Sociais*, Brasília, DF, v. 7, n. 1, p. 303-314, 2021. DOI: <https://doi.org/10.26512/insurgncia.v7i1.36286>

FERRONATTO, Eliane Terezinha Tulio; SANTOS, Helen Thais dos. 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*, Lavras, MG, n. especial, p. 269-286, set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.30905/rde.v0i0.420>

FRANCO, Zilda Gláucia Elias; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite; PRATA, Welton de Araújo. Educação infantil no contexto amazônico: experiências em tempos de pandemia. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 23, n. especial, p. 244-268, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e78988>

GAIDARGI, Alessandra Maria Martins. Ferramentas de EaD na educação infantil: revisitando a relação da escola para crianças com a tecnologia. *EaD em Foco*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, e1223, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i3.1223>

GIUDICI, Claudia. *VII Encontro Internacional de Educação da FAACG*. Reggio Emilia: Centro Internacional Loris Malaguzzi, 2020.

HONNEF, Cláucia; RAMPELOTTO, Ana Paula; MACHADO, Angelita Maria. Educação infantil em tempos de pandemia: as mini-histórias como ferramentas de apoio às famílias. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, PR, v. 24, e-16064.034, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.16064.034>

INSTITUTO RUI BARBOSA – IRB; INTERDISCIPLINARIDADE E EVIDÊNCIAS NO DEBATE EDUCACIONAL – IEDE. *A educação não pode esperar*. Brasília, DF: IRB; CTE-IRB; Atricon; CNPTC, 2020.

LAGUNA, Thalyta Freitas dos Santos; HERMANNNS, Tanandra; SILVA, Ana Claudia Pinto da; RODRIGUES, Liana Nolibos; ABAID, Josiane Lieberknecht Wathier. Remote education: parents' challenges in teaching during the pandemic. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, Recife, v. 21, n. supl. 2, p. 393-401, maio 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9304202100S200004>

LOUZADA, Virgínia C. da Rocha. A educação infantil, o SAEB e o contexto gerado pela covid-19. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 26, e33949, 2020. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.33949>

MACEDO, Nayara Alves; PESSANHA, Fabiana Nery de Lima; ALENCAR, Carolina Silva de. Escola da pequena infância e alguns paradoxos no contexto da pandemia da covid-19. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, PR, v. 23, 20.16035.209209226804.0615, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.23.2020.16035.209209226804.0615>

MAGALHÃES, Cassiana; FARIAS, Cristiane dos Santos. A educação infantil no contexto da pandemia: os possíveis enfrentamentos após a publicação do Parecer 05/2020. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, PR, v. 24, e-15877.019, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.15877.019>

MALETTA, Ana Paula Braz; FERREIRA, Maria Manuela Martinho; TOMÁS, Catarina Almeida. Infância em tempos de pandemia: cadê o currículo e as práticas pedagógicas? *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 26, e34110, 2020. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.34110>

MEDEIROS, Angelica Yolanda Bueno Bejarano Vale de; PEREIRA, Eliane Ramos; SILVA, Rose. Desafios das famílias na adaptação da educação infantil a distância durante a pandemia de covid-19:

relato de experiência. *EaD em Foco*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, e1051, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i3.1051>

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE – OPAS. OMS declara fim da emergência de saúde pública de importância internacional referente à COVID-19. *OPAS*, Washington, 5 maio 2023. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>. Acesso em: 30 maio 2023.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha. A educação infantil em Belo Horizonte no contexto da pandemia de covid-19. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, PR, v. 24, e-15536.058, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.15536.058>

PRAZERES, Michele; GIL, Carolina; LUZ-CARVALHO, Tatiana. Do presencial ao remoto emergencial: trânsitos da educação infantil na pandemia. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 26, e36262, 2021. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.36262>

REIS, Elisângela Alves dos; STEVANATO, Patrícia de Araújo Abucarma; MENEGASSO, Mauriza Gonçalves de Lima. Práticas educativas em tempos de pandemia: relato de experiência. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, PR, v. 24, e-16178.020, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.16178.020>

REYGADAS, L. Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional. *Política y Cultura*, n. 22, p. 7-25, 2004.

RIBEIRO, Pollyanna Rosa. Crianças e distanciamento social: breve análise de uma proposta pública para a educação infantil. *Sociedad e Infancias*, Madrid, v. 4, p. 239-241, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5209/soci.69626>

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. *Deliberação CEE n. 177, de 18 de março de 2020*. Fixa normas quanto à reorganização dos calendários escolares, devido ao surto global do Coronavírus, para o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências. São Paulo: Conselho Estadual de Educação, 2020a.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. *Indicação CEE n. 192, de 18 de março de 2020*. Normas quanto à reorganização dos calendários escolares, devido ao surto global de Coronavírus, para o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. São Paulo: Conselho Estadual de Educação, 2020b.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. *Indicação CEE n. 193, de 15 de abril de 2020*. Normas para as escolas de Educação Infantil do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo devido ao surto global da covid-19. São Paulo: Conselho Estadual de Educação, 2020c.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. *Indicação CEE n. 199, de 29 de julho de 2020*. Disponibiliza estudos e documentos para a retomada das aulas e atividades pedagógicas presenciais nas instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, em razão do surto global da covid-19. São Paulo: Conselho Estadual de Educação, 2020d.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. *Indicação CEE n. 200, de 7 de outubro de 2020*. Manifesta a necessidade e recomenda a retomada das aulas e atividades pedagógicas presenciais da Educação Básica nas instituições escolares e sistemas de ensino estadual e municipais do Estado de São Paulo. São Paulo: Conselho Estadual de Educação, 2020e.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. *Deliberação CEE n. 195, de 13 de janeiro de 2021*. Fixa normas para a retomada tanto das atividades presenciais quanto das por meio remoto e para a organização dos calendários escolares para o ano letivo de 2021 no Sistema de Ensino do Estado de São

Paulo, devido ao surto global do Coronavírus, e dá outras providências. São Paulo: Conselho Estadual de Educação, 2021a.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. *Indicação CEE n. 205, de 13 de janeiro de 2021*. Fixa normas quanto à criação e utilização do Sistema de Informação e Monitoramento da Educação para covid-19 – SIMED. São Paulo: Conselho Estadual de Educação, 2021b.

SÃO PAULO (Estado); UNIÃO MUNICIPAL DOS DIRIGENTES DE EDUCAÇÃO; SÃO PAULO (Município); CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Nota conjunta*. Orientações para todas as escolas públicas dos Sistemas de Ensino do Estado e Município de São Paulo sobre a transmissão do coronavírus. São Paulo: Seduc/SP; Undime; SME/SP; CEE/SP, 2020.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Decreto n. 59.283, de 16 de março de 2020*. Declara situação de emergência no Município de São Paulo e define outras medidas para o enfrentamento da pandemia decorrente do coronavírus. São Paulo: SME/SP, 2020a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa SME n. 13, de 19 de março de 2020. Estabelece medidas transitórias e antecipa o período de recesso das unidades educacionais da rede direta e parceira em razão da situação de emergência no município de São Paulo – pandemia decorrente do coronavírus, e dá outras providências. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, São Paulo, ano 65, n. 54, 2020b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Instrução Normativa SME n. 15, de 8 de abril de 2020*. Estabelece critérios para a organização das estratégias disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação para assegurar a aprendizagem dos estudantes da rede direta e parceira durante o período de suspensão do atendimento presencial e dá outras providências. São Paulo: SME/SP, 2020c.

SÃO PAULO (Município). Covid-19: Prefeitura de São Paulo lança cadernos especiais para estudos em casa. *Prefeitura de São Paulo*, São Paulo, 13 abr. 2020d.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura promove formação online para 80 mil professores da rede municipal de São Paulo. *Prefeitura de São Paulo*, São Paulo, 14 abr. 2020e.

SÃO PAULO (Município). Covid-19: estudantes e educadores poderão contar com tecnologias do Google e ForEducation. *Prefeitura de São Paulo*, São Paulo, 23 abr. 2020f.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura de São Paulo amplia em 71% cobertura do cartão alimentação para estudantes da rede municipal. *Secretaria Municipal de Educação*, São Paulo, 4 jun. 2020g.

SÃO PAULO (Município). Mais de 60 mil educadores são esperados na Jornada Pedagógica on-line da rede municipal de São Paulo. *Prefeitura de São Paulo*, São Paulo, 22 jun. 2020h.

SÃO PAULO (Município). *Decreto n. 59.621, de 17 de julho de 2020*. Abre Crédito Adicional Suplementar de R\$ 28.622.960,07 de acordo com a Lei n. 17.253, de 26 de dezembro de 2019. São Paulo: Câmara Municipal, 2020i.

SÃO PAULO (Município). *Projeto de Lei 01-00452/2020 do Executivo*. (Encaminhado à Câmara pelo Sr. Prefeito com o Ofício ATIL SEI n. 030388914). Estabelece medidas para o retorno às aulas presenciais no Município de São Paulo. São Paulo: Câmara Municipal, 2020j.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Comunicado n. 354, de 7 de agosto de 2020*. Cadastramento de interessados a eventual contratação para a função de professor de Educação Infantil, em razão da situação de emergência declarada pelo Decreto n. 59.283/2020. São Paulo, 2020l.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura de São Paulo investe R\$ 160 milhões em avanços tecnológicos para retorno das aulas presenciais. *Secretaria Municipal de Educação*, São Paulo, 13 ago. 2020k.

SÃO PAULO (Município). IV Jornada Pedagógica da Rede Municipal de Ensino conta com a participação de 60 mil educadores. *Prefeitura de São Paulo*, São Paulo, 3 dez. 2020m.

SÃO PAULO (Município). Orientações às famílias e estudantes. *Guia de Orientações*, São Paulo, [2020n].

SÃO PAULO (Município). *Ofício n. 1, de 15 de janeiro de 2021*. São Paulo: Prefeitura de São Paulo, 2021a.

SÃO PAULO (Município). *Decreto n. 60.058, de 27 de janeiro de 2021*. Regulamenta a retomada das atividades presenciais dos estabelecimentos de ensino na Cidade de São Paulo, nas condições que especifica. São Paulo: SME/SP, 2021b.

SÃO PAULO (Município). *Instrução Normativa SME n. 1, de 28 de janeiro de 2021*. Estabelece procedimentos para a organização das unidades educacionais da rede municipal de ensino por ocasião do início do ano letivo e retorno dos estudantes às atividades presenciais. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2021c.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura cria comitê de gerenciamento para volta às aulas presenciais. *Prefeitura de São Paulo*, São Paulo, 2 fev. 2021d.

SÃO PAULO (Município). *Instrução Normativa SME n. 7, de 12 de março de 2021*. Dispõe sobre a antecipação do período de recesso das unidades educacionais diretas, indiretas e parceiras em razão da situação de emergência no município de São Paulo – pandemia decorrente do coronavírus, e dá outras providências. São Paulo: SME/SP, 2021e.

SÃO PAULO (Município). Comunicado SME n. 429, de 25 de março de 2021. O Secretário Municipal de Educação, no uso de suas atribuições legais, conforme o que lhe representou a Diretora da Divisão do Ensino Fundamental e Médio – DIEFEM em parceria com a Associação Alumni – COMUNICA o curso “Trilha Formativa em Ensino Híbrido da RMESP” – Instituto Superior de Educação de São Paulo – ISESP – Instituto Singularidades” – por meio de Acordo de Cooperação entre a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e o Instituto Singularidade. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, São Paulo, ano 66, n. 59, p. 35, 26 mar. 2021f.

SÃO PAULO (Município). Instrução Normativa SME n. 8, de 31 de março de 2021. Altera a Instrução Normativa SME n. 7/2021, que dispõe sobre a antecipação do período de recesso das unidades educacionais diretas, indiretas e parceiras em razão da situação de emergência no município de São Paulo – pandemia decorrente do coronavírus, e dá outras providências. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, São Paulo, ano 66, n. 62, p. 1, 1º abr. 2021g.

SÃO PAULO (Município). *Instrução Normativa SME n. 11, de 23 de abril de 2021*. Dispõe sobre a distribuição de máscaras aos educadores da Rede Pública Municipal e garantia da implementação dos protocolos sanitários nas Unidades Educativas. São Paulo: SME/SP, 2021h.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Charlotte e a volta às aulas*. São Paulo: SME/SP, 2021k.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Organização geral: retomada das atividades presenciais*. São Paulo: SME/SP, 2021j.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Trilhas de Aprendizagens: brincadeiras e interações para crianças de 4 a 5 anos – volume 1*. 2. ed. São Paulo: SME/Coped, 2021i.

SÃO PAULO (Município); SÃO PAULO (Estado). *Orientações às famílias dos estudantes das redes estadual e municipal de São Paulo*. São Paulo: SME/SP; Seduc/SP, mar. 2020.

SERRÃO, Célia Regina Batista; BIERRENBACH, Ana Luiza de Souza; GODINHO, Luci Aparecida Guidio; SOUZA, Maria de Fatima Marinho de. A (in)visibilidade de bebês e crianças na pandemia. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 23, n. especial, p. 1285-1304, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e83039>

SILVEIRA, Juliano. O teletrabalho coletivo durante a pandemia da covid-19: um relato de experiência na educação infantil de Florianópolis. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 23, n. especial, p. 316-332, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e76802>

SOMMERHALDER, Aline; OLIVEIRA, Raíssa Fernandes Bessa de; MASSON, Giseli Alcassas. Educação infantil diante da pandemia causada pela covid-19: no cenário o programa Rio Preto Educação. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, PR, v. 24, e-15596.026, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.15586.026>

TAVARES, Maria Tereza Goudard; PESSANHA, Fabiana Nery de Lima; MACEDO, Nayara Alves. Impactos da pandemia de covid-19 na educação infantil em São Gonçalo/RJ. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 23, n. especial, p. 77-100, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e78996>

VILLAS BÔAS, Lúcia; UNBEHAUM, Sandra (coord.). *Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da educação básica*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2020.

Como citar:

ABNT:

PIMENTA, Cláudia O. (coord.). *Contornos das desigualdades na educação infantil, no contexto da pandemia*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2024. (Textos FCC: Relatórios técnicos, 67).

APA:

Pimenta, C. O. (Coord.). (2024). *Contornos das desigualdades na educação infantil, no contexto da pandemia* (Textos FCC: Relatórios técnicos, 67). Fundação Carlos Chagas.

