

## EDUCAÇÃO INFANTIL E PANDEMIA: A ATUAÇÃO DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND THE PANDEMIC: THE ACTIVITY OF THE NATIONAL EDUCATION COUNCIL

Michele Matos de Souza <sup>1</sup>

<https://orcid.org/0009-0007-8602-0553>

Marta Regina Paulo da Silva <sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-8574-760X>

### Resumo:

Este artigo discute a atuação do Conselho Nacional de Educação (CNE) durante a pandemia de coronavírus, em 2020 e 2021. O objetivo foi analisar se as ações do CNE convergiram para a legislação vigente no que concerne às especificidades da Educação Infantil. Ademais, o estudo problematiza questões relativas à ética na relação com as crianças, à organização de espaços, tempos e materiais no contexto educativo e às ações dos(as) educadores(as), de modo a promover uma reflexão crítica acerca dos possíveis inéditos viáveis para as creches e pré-escolas após a retomada do atendimento presencial. Trata-se de uma pesquisa de natureza teórica, cujo procedimento metodológico é a análise documental. A análise foi inspirada no método de Análise de Conteúdo, proposto por Laurence Bardin, com a técnica Análise Categórica. Conclui-se que as contradições nos Pareceres emitidos pela instituição podem ter contribuído para o fortalecimento de práticas pedagógicas que se afastam da legislação educacional atual, o que evidencia as fragilidades quanto à concepção de criança e aos princípios que norteiam a Educação Infantil. Destarte, é preciso que os(as) educadores(as) exercitem a práxis nas instituições e em relação às políticas públicas, visando à construção coletiva de uma educação como prática da liberdade.

**Palavras-chave:** criança; Conselho Nacional de Educação; Covid-19; educação infantil; inéditos viáveis.

### Abstract:

This article presents a discussion about the performance of the National Education Council (CNE) during the coronavirus pandemic, in 2020 and 2021. The objective is to analyze to what extent the CNE's actions converge to the current legislation with regard to the specificities of Early Childhood Education. It also problematizes ethics in the relationship with children, the organization of spaces, times and materials and the actions of educators, promoting a critical reflection on the possible viable innovations for daycare and pre-schools after the resumption of face-to-face care. This is a theoretical research, and its methodological procedure involved

<sup>1</sup> Mestra em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), São Caetano do Sul / São Paulo, Brasil

<sup>2</sup> Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul / São Paulo, Brasil

document analysis. The analysis was inspired by the Content Analysis method, as proposed by Laurence Bardin, specifically using the Categorical Analysis technique. It is concluded that the contradictions present in the Opinions and Recommendations issued by the institution may have contributed to the reinforcement of pedagogical practices that deviate from the current educational legislation, highlighting weaknesses in the conception of children and the principles guiding Early Childhood Education. Therefore, educators need to exercise praxis in institutions and in relation to public policies, with the aim of collectively building education as a practice of freed.

**Keywords:** child; National Council of Education; Covid-19; child education; untested feasibility.

## INTRODUÇÃO

Atualmente, existe um reconhecimento consolidado – ao menos em âmbito legal e em pesquisas acadêmicas – da criança como sujeito histórico e de direitos, que procura compreender o que se encontra à sua volta, exercendo um papel ativo em seu processo de aprendizagem por meio das interações com seus pares, com adultos(as) e com o mundo, conforme prescrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) e reiterado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017).

Logo, como sujeito de direitos, a criança também é reconhecida como cidadã, portanto, tem o direito de participar da definição de ações que interfiram diretamente em sua vida – o que inclui a sua participação na formulação das políticas que lhe dizem respeito. Neste caso, tal como prevê a Lei nº 13.257 (BRASIL, 2016), a qual dispõe sobre as políticas públicas para a Primeira Infância, os processos de escuta das diversas formas de manifestação infantil deverão ser realizados por profissionais qualificados(as).

Embora a legislação e as pesquisas apresentem avanços significativos quanto à concepção de criança, sabemos que existe um longo percurso pela frente, a fim de que, de fato, as crianças sejam, nos diferentes contextos, reconhecidas como sujeitos de direitos e potentes, que não apenas se apropriam como também produzem cultura em seu meio, e que tenham seus direitos assegurados, tal como afirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990).

As fragilidades na efetivação das políticas públicas para assegurar os direitos das crianças tornaram-se mais evidentes e acentuadas no período de pandemia de Covid-19, em especial, a partir da atuação do Conselho Nacional de Educação (CNE) durante a crise sanitária, em 2020 e 2021, no que se refere às especificidades da Educação Infantil.

Em face desse cenário, compartilhamos neste artigo os resultados de uma pesquisa de natureza teórica que objetivou analisar as ações do CNE em relação às especificidades da Educação Infantil, por meio do método de Análise de Conteúdo, especificamente, a técnica Análise Categorical. Assim, primeiramente, fizemos um levantamento acerca de todas as resoluções e pareceres emitidos pelo CNE nos anos 2020 e 2021, relacionados à condução do processo educativo na Educação Infantil durante o período de pandemia. Após a leitura flutuante e a organização dos documentos, procedemos à codificação, que consiste em fragmentar os dados colhidos em unidades menores (unidades de análise), as quais são compostas por unidades de registro e unidades de contexto. A unidade de registro são unidades de base que representam a categorização a ser interpretada; já a unidade de contexto embasa (ou seja, dá significado e contextualiza) a unidade de registro, é, portanto, uma dimensão maior, que inclui a unidade de registro (BARDIN, 1977). Na pesquisa, foi considerada como unidade de contexto o parecer em

sua totalidade e, como unidade de registro, foram selecionadas frases ou parágrafos relacionados às ações direcionadas à Educação Infantil. Na terceira etapa, realizamos a categorização, que implica em agrupar em unidades semelhantes, a partir de um determinado critério, conforme apontado por Bardin (1977). Assim, foram estabelecidas duas categorias, quais sejam: 1) concepção de criança; e 2) princípios da Educação Infantil. Por fim, seguindo os procedimentos propostos pela referida autora, efetivamos as inferências, que consiste no ato de extrair significado a partir da categorização, bem como efetuamos a interpretação, que se refere à discussão e à conclusão da pesquisa.

O texto encontra-se organizado em duas seções, a saber: na primeira, apresentamos a análise da atuação do CNE; na segunda, problematizamos questões relativas à ética na atuação com crianças e à organização dos espaços e tempos, tecendo uma reflexão crítica sobre nossas ações enquanto educadores(as) da Primeira Infância. O intuito é construir possíveis caminhos que possam contribuir efetivamente para o processo de humanização de meninos(as) em creches e pré-escolas após o retorno presencial.

### **EDUCAÇÃO INFANTIL: OS PARADOXOS NA ATUAÇÃO DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19**

O anúncio da pandemia de Covid-19 provocou grande apreensão nas autoridades governamentais e na população em geral, diante de um cenário de muitos questionamentos e incertezas. Tal situação levou o CNE a tomar uma série de medidas quanto aos rumos da Educação Básica e do Ensino Superior naquele momento de crise sanitária. Sob esse contexto, apresentaremos algumas reflexões sobre os Pareceres emitidos pelo CNE em 2020 e 2021 no que se refere à Educação Infantil, no intuito de analisar se as ações tomadas neste referido período corroboram a visão de criança tal como prevista pelas DCNEI (BRASIL, 2010) e reiterada pela BNCC (BRASIL, 2017), bem como se atendem às peculiaridades desta etapa de educação.

Antes de iniciarmos qualquer análise, faz-se necessário realizar uma breve síntese desse momento histórico e doloroso. No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciou a propagação comunitária de Covid-19 em todos os continentes, o que caracterizava, portanto, uma pandemia. A fim de evitar a disseminação do novo coronavírus, a instituição recomendou três medidas principais, a saber: isolamento e tratamento dos casos confirmados, testes massivos e distanciamento social.

No dia 18 de março de 2020, o CNE manifestou às redes públicas de ensino e instituições privadas a necessidade de reorganizarem as atividades acadêmicas em razão do fechamento das unidades escolares, além de outras medidas para conter a disseminação do vírus. Contudo, somente no dia 28 de abril de 2020 é que foi aprovado pelo CNE o Parecer referente à reorganização do calendário escolar e à possibilidade de contagem de atividades não presenciais visando ao cumprimento da carga horária mínima anual, em virtude da pandemia. Tal Parecer destinava-se a todas as etapas de ensino, inclusive a Educação Infantil (BRASIL, 2020a).

Nesse Parecer são apresentadas algumas alternativas de cumprimento de carga horária mínima, como por exemplo: I) a reposição de carga horária de modo presencial, ao término do período de emergência; II) a realização de atividades pedagógicas não presenciais (por meio de tecnologias digitais de informação e comunicação ou não) durante as restrições sanitárias que

impeçam a presença de estudantes nas instituições educacionais, de modo a assegurar os demais dias letivos mínimos anuais/semestrais previstos no decorrer do ano; e III) a reposição com a ampliação de carga horária diária, com a execução de atividades pedagógicas não presenciais feitas por intermédio do uso de tecnologias digitais de informação e comunicação ou por outros meios, simultaneamente ao período das aulas presenciais, quando do retorno ao atendimento nas unidades escolares.

Tais medidas visavam evitar o “retrocesso de aprendizagem” por parte dos(as) educandos(as), bem como a perda do vínculo com a escola, o que, com efeito, poderia acarretar a evasão e o abandono, além de ser uma forma de reduzir a reposição de carga horária presencial ao término da situação de emergência (BRASIL, 2020a).

Nesse cenário, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e vários segmentos e setores que lutam pela Educação Infantil mostraram-se contrários a tal Parecer emitido. Em carta ao presidente do CNE, o MIEIB assevera que o envio de atividades para que as famílias as realizassem com as crianças não tem justificativa legal pedagógica, haja vista que as DCNEI consideram que as ações da família e das instituições educacionais devem ser complementares – e não sobrepostas. Dessa maneira, havia uma incompatibilidade entre o currículo da Educação Infantil e a modalidade de Ensino à Distância (EAD). Além disso, alguns fóruns estaduais ressaltaram que a educação de bebês e de crianças pequenas necessita de formação e de conhecimentos específicos, portanto, isso não poderia ter sido delegado aos(às) responsáveis pelas crianças (PEREIRA, 2021).

Mais um fator a ser ponderado é que o CNE parecia ignorar as diversas realidades das famílias, como se todos os pais, mães ou demais responsáveis pelas crianças pequenas permanecessem em casa e pudessem auxiliá-las na utilização das tecnologias ou na realização das “atividades” enviadas por outros meios. Segundo apontam dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em nosso país, somente 11%, em média, das pessoas ocupadas e não afastadas trabalharam de forma remota entre os meses de maio e novembro de 2020 (IPEA, 2020). Logo, tais dados revelam que apenas uma parcela privilegiada da população conseguiu manter o distanciamento social, visto que muitas famílias tiveram que continuar trabalhando de forma presencial.

Outro problema que evidenciou a desigualdade social existente refere-se à ausência de acesso à internet ou a aparelhos tecnológicos em famílias que se encontravam em situação mais vulnerável, o que acabou por impossibilitar a realização das atividades por meios digitais. No Brasil, o acesso às tecnologias de informação e de comunicação ainda não está totalmente democratizado, como aponta a Rede Nacional de Primeira Infância (2020); neste caso, caberia ao poder público viabilizar formas de garantir esse acesso.

Além dessas questões supracitadas que inviabilizam o ensino remoto na Educação Infantil, a Sociedade Brasileira de Pediatria – SBP (2019) alerta que o uso precoce e a prolongada exposição a telas de equipamentos digitais (*smartphones*, *tablets*, entre outros) na infância pode causar prejuízos à saúde, inclusive atraso no desenvolvimento da fala e da linguagem em bebês, dentre outros problemas. Dessa forma, recomenda-se evitar a exposição de crianças abaixo de 2 anos às telas, sem necessidade, ao passo que, para crianças entre 2 e 5 anos, deve-se restringir o tempo de uso, ao máximo, de uma hora por dia, sempre com a supervisão de um(a) responsável

adulto(a). Na Primeira Infância (0 a 6 anos), a afetividade é essencial, bem como as expressões faciais e a voz de pais, mães ou responsáveis, portanto, isso não pode ser substituído por nenhuma tecnologia.

O mais importante naquele momento crítico de pandemia seria a escuta às famílias e às crianças, a fim de compreender e acolher suas necessidades, dúvidas e anseios, além de orientá-las no que fosse preciso. Segundo Magalhães e Farias (2021), o Parecer CNE/CP nº 5/2020 (BRASIL, 2020a) desconsidera os problemas que as famílias poderiam estar passando no contexto pandêmico (problemas psicológicos, financeiros, violência doméstica, perda de entes queridos, dentre outros fatores) ao indicar “atividades” para creches e pré-escolas sob orientação de pais, mães ou demais responsáveis pelas crianças, sendo que estas eram afetadas diretamente por toda essa problemática.

Esse período de confinamento poderia ter se constituído como um momento privilegiado para envolver as crianças nas situações cotidianas do contexto familiar, tal como aprender a preparar uma comida diferente com a ajuda de familiares, cuidar das plantas e animais, dentre outras atividades que talvez instigariam a curiosidade dos(as) pequenos(as) e, por conseguinte, estreitar o vínculo entre pais/mães e filhos(as), ao invés de perder esse tempo precioso com a realização de tarefas escolares – como afirma o psicopedagogo italiano Tonucci (apud PANTALEONI; BATTISTA, 2020) – e que, além disso, contrariam as especificidades da Educação Infantil. Possivelmente, algumas unidades escolares procederam desse modo, como propõe Tonucci, no entanto não houve nenhuma manifestação do CNE quanto a isso.

O autor italiano também pontua que as crianças necessitam ter mais autonomia e liberdade, algo que já não tinham antes da pandemia, e tece uma crítica à sociedade de uma forma geral e aos políticos que não consideram o que as crianças pensam e dizem sobre os assuntos que impactam suas vidas.

Essa referida falta de autonomia e de liberdade já existente no período anterior à pandemia é evidenciada pela ausência de iniciativa, por parte do governo brasileiro, em escutar o que as crianças pensavam e falavam sobre esse momento de crise sanitária e acerca de como estava sendo, na perspectiva delas, o atendimento não presencial. Desse modo, perde-se a oportunidade de considerar as contribuições que as crianças poderiam fornecer quanto à condução do processo educativo, o que mostra a existência de um abismo entre a legislação e a realidade, pois, conforme dispõe o Marco Legal da Primeira Infância, em seu Art. 4º, inciso II:

Art. 4º. As políticas públicas voltadas ao atendimento dos direitos da criança na primeira infância serão elaboradas e executadas de forma a:

II- Incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento [...]

Parágrafo único. A participação da criança na formulação das políticas e das ações que lhe dizem respeito tem o objetivo de promover sua inclusão social como cidadã e dar-se-á de acordo com a especificidade de sua idade, devendo ser realizada por profissionais qualificados em processos de escuta adequados às diferentes formas de expressão infantil. (BRASIL, 2016, p. 1-2)

Embora o documento legal reconheça, na teoria, a importância de escutar o que as crianças têm a dizer ao criar espaços para que elas manifestem o que pensam, inclusive no âmbito das ações políticas, na prática, isso parece estar longe de se efetivar. Essa contradição revela que a sociedade,



de um modo geral, não confia nas potencialidades das crianças, cabendo, portanto, apenas aos(as) adultos(as) decidirem sobre todos os assuntos, dentre estes, também os que interferem diretamente na vida delas.

Outra ação contraditória por parte do governo na pandemia, apesar de não ter sido um parecer, refere-se ao edital para aquisição de obras literárias e pedagógicas do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2020-2022, lançado pelo Ministério da Educação. À época, ocorreram diversas manifestações contrárias ao edital por este conter obras que visam desenvolver habilidades preparatórias para a alfabetização, o que, segundo o Fórum de Educação Infantil do Distrito Federal, descaracteriza essa modalidade educacional, visto que o trabalho de creches e pré-escolas deve ter como eixos norteadores as interações e brincadeiras (FEIDF apud PEREIRA, 2021).

Neste sentido, tal medida do governo desconsidera totalmente as especificidades da Primeira Infância, pois, tal como orientam as DCNEI (BRASIL, 2010), deve haver uma continuidade do trabalho na transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, sem, contudo, antecipar conteúdos da próxima etapa. Além do mais, quando há essa antecipação de conteúdos, as crianças são impedidas de vivenciarem plenamente a sua infância, uma vez que precisam se dedicar ao processo de alfabetização, mais especificamente, às atividades de reflexão sobre o sistema de escrita, restando-lhes pouco tempo para brincarem e conviverem com seus pares. Sob essa perspectiva, a criança não é compreendida em suas necessidades do momento presente, mas sim como uma projeção que precisa de preparo para ter um futuro promissor, ou seja, é vista como um vir a ser.

As divergências entre as práticas pedagógicas e o que se encontra previsto na legislação podem se intensificar ainda mais quando o próprio Ministério da Educação se mostra contraditório em sua atuação, principalmente em um momento tão delicado como o da pandemia, caracterizado por inseguranças e incertezas. Segundo Barbosa e Gobbato (2021), as práticas pedagógicas realizadas remotamente durante a pandemia revelaram uma docência baseada na fragmentação e transmissão de conhecimentos que visam acelerar o desenvolvimento infantil e/ou algumas práticas centradas no atendimento às necessidades básicas das crianças.

Conforme foi se estendendo o fechamento das unidades escolares, aumentou a pressão pelo retorno às aulas presenciais, com o objetivo de atender às demandas e interesses do mercado, sobretudo das instituições privadas de ensino, o que resta evidenciado no discurso do Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado no dia 7 de julho de 2020 (BRASIL, 2020b). Tal Parecer apresenta algumas orientações educacionais para as aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais sob o contexto da pandemia, cujo fundamento é em um estudo desenvolvido pela Fundação Roberto Marinho, a fim de justificar e indicar que o retorno presencial se iniciasse pelas crianças da Educação Infantil, como uma alternativa para que as famílias conseguissem retornar para o trabalho nos vários setores da economia formal e informal. Essa medida também causaria menor impacto sobre os serviços de transportes, uma vez que as crianças pequenas geralmente residem no entorno da escola, além de garantir a educação destas que possuem maior dificuldade para realizar com autonomia as atividades não presenciais (BRASIL, 2020b).

Esses argumentos apresentados pelo CNE revelam um profundo desrespeito às particularidades na educação da Primeira Infância, dado que o trabalho a ser desenvolvido nesta

faixa etária deve ser norteado por experiências que contemplem as interações e as brincadeiras por meio das diferentes linguagens, de acordo com as DCNEI (BRASIL, 2010) e com as BNCC (BRASIL, 2017). Portanto, as crianças pequenas deveriam ser o último grupo a retornar para as instituições educacionais, visto que suas necessidades não cabem em protocolos sanitários que estabelecem o distanciamento social como medida de proteção ao vírus causador de Covid-19.

Por outro lado, nota-se um grande empenho para “salvar a economia do país”, em detrimento ao bem-estar emocional e financeiro das famílias e também à segurança das crianças. Compactuamos com Sanches, Toquetão e Monteiro (2020) ao afirmarem que o governo federal do Brasil, representado pelo então presidente da República, produziu um tipo de campanha publicitária com o *slogan* “O Brasil não pode parar”, em defesa da flexibilização do isolamento, além de realizar discursos subestimando os riscos do vírus, ações estas que provocaram uma desordem acerca das informações disponibilizadas à população quanto às medidas para evitar a propagação do novo coronavírus. As autoras asseveram que há uma negação explícita à ciência e à pesquisa, em defesa de um projeto neoliberal que conta com apoio e financiamento de parte do empresariado brasileiro que banalizou a morte em prol da economia do país, fato este que demonstra como as políticas econômicas têm privilegiado atender aos interesses do capital, deixando em segundo plano o amparo à população mais vulnerável.

Neste sentido, é possível verificar que as necessidades do mercado passam a ocupar maior centralidade do que a proteção à vida das crianças e de profissionais da educação, uma vez que o retorno presencial em uma fase em que ainda não havia um controle do vírus colocava em risco a saúde de todos(as) que estavam inseridos(as) no contexto educativo. Portanto, tal ato caracteriza-se como uma negligência ao direito de preservação da vida, sobretudo de meninos e meninas, conforme previsto no Art. 7º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA):

Art. 7º A criança e ao adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência. (BRASIL, 1990, p. 14)

O governo tentou transmitir à população uma imagem de “preocupação” em relação à subsistência das famílias como uma estratégia de convencê-las acerca da necessidade de todos os setores da economia voltarem a funcionar normalmente; entretanto, o fez sem viabilizar condições adequadas para que fosse mantido o distanciamento social nos transportes públicos para as pessoas poderem ir trabalhar. Frente a essa realidade, boa parte da população encontrou-se sem alternativa e, assim, retornou ao trabalho como forma de garantir o sustento de si e da família, mas, por outro lado, colocou em risco a própria vida e as de seus familiares.

Embora o governo tenha disponibilizado um auxílio emergencial para a classe mais desfavorecida, tal medida não se mostrou suficiente para atender às necessidades básicas, além do fato de que muitos(as) não foram contemplados(as) com o referido benefício. Os dados do Ministério da Cidadania apontam que somente 56,1% da população que atendia aos critérios estabelecidos na Lei nº 13.982/2020 conseguiram receber o auxílio (MARINS et al., 2021).

Um outro fator que chama a atenção no Parecer CNE/CP nº 11/2020 diz respeito à necessidade de ações intersetoriais entre as áreas de educação, saúde e assistência social para que houvesse a formulação dos protocolos de retorno presencial às instituições educacionais (BRASIL,

2020b). Para a implementação desse trabalho intersetorial, é necessário existir uma comunicação baseada no respeito, na escuta e na troca de conhecimentos entre os(as) profissionais das diversas áreas (CRUZ; MARTINS; CRUZ, 2021). Logo, não se trata de uma área se sobrepor a outra, mas sim de tentar chegar a um consenso para a tomada de decisões que visem ao bem-estar e à segurança das crianças.

Apenas após, aproximadamente, seis meses da emissão do primeiro Parecer, o CNE mudou sua decisão e dispensou a etapa da Educação Infantil quanto à obrigatoriedade do cumprimento da carga horária mínima anual referente ao ano letivo. Há, portanto, um novo posicionamento em relação às atividades pedagógicas não presenciais para creches e pré-escolas, cabendo às redes de ensino decidirem sobre a necessidade ou não de realizá-las, desde que verificadas as idades mínimas para o uso de cada mídia (BRASIL, 2020c). Essa mudança mostra que a mobilização dos diversos fóruns que lutam em defesa da educação infantil teve impacto na atuação do CNE, embora esta tenha sido um pouco tardia.

Um aspecto positivo presente no Parecer supracitado é referente às recomendações para a inclusão de propostas lúdicas sobre a Covid-19 e as formas de prevenção (BRASIL, 2020c), o que se mostrou essencial no processo de planejamento do retorno presencial às unidades escolares. Afinal, as crianças são capazes de se apropriarem de algumas medidas dos protocolos sanitários, contudo, exigir que elas mantenham o distanciamento social e que deixem de compartilhar brinquedos/objetos é negar-lhes o direito ao brincar e a conviver com seus pares, contrariando, portanto, a própria legislação quanto aos direitos de aprendizagem (BRASIL, 2017).

Ainda que vários equívocos tenham sido cometidos pelo CNE quanto às ações recomendadas para o retorno presencial das crianças em creche e pré-escola, há um ponto favorável ao ter recomendado, preferencialmente, a utilização de áreas externas no planejamento de propostas a serem desenvolvidas nas instituições educacionais (BRASIL, 2020c). Tal medida evita a contaminação por Covid-19, uma vez que o coronavírus se dissipa mais facilmente ao ar livre do que em locais com pouca ventilação (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2022).

Além disso, o uso de espaços externos promove uma maior proximidade entre crianças e a natureza. Horn e Barbosa (2022) ressaltam que na organização curricular da educação infantil a partir dos campos de experiência, as situações de aprendizagem acontecem em todos os espaços. No entanto, o destaque a áreas externas se deve ao fato de estas possibilitarem maior movimentação, interação e contato com os elementos naturais, além da pouca importância atribuída a essas questões por parte de várias instituições que ainda estabelecem uma dicotomia entre a área interna como local de aprendizagem e a externa como recreação ou para “gastar energia” das crianças.

Neste último Parecer (BRASIL, 2020c), houve uma preocupação quanto à escuta no intuito de promover o acolhimento e o bem-estar dos(as) educandos(as), mas não houve tanta ênfase em relação a este aspecto na fase de isolamento social, em que a atenção se centralizava no cumprimento da carga horária mínima anual.

Com o início da vacinação, no final de janeiro de 2021, intensificou-se a pressão para a reabertura das escolas. Entretanto, o governo precisou recuar em sua decisão devido ao grande aumento de contaminações e mortes, principalmente nos meses de março e abril de 2021, período mais crítico desde o começo da pandemia.



Embora o governo do estado de São Paulo declarasse nos meios de comunicação que a educação era uma prioridade, foi preciso uma grande movimentação por parte dos sindicatos e profissionais da área para que se iniciasse a vacinação de docentes acima de 47 anos. Contudo, o governo demorou para atender às outras faixas etárias no que se refere à imunização, o que fez com que muitos(as) retornassem ao trabalho sem a vacina, sendo que apenas após algumas semanas desse retorno é que receberiam a primeira dose. Tal fato torna mais visível o descaso com a educação, ao pôr em risco a vida de milhares de educadores(as) e de crianças.

Posteriormente ao processo de imunização dos(as) profissionais da educação, foi validado o Parecer CNE/CP nº 6/2021, de 6 de julho de 2021 (BRASIL, 2021), o qual, em seu Art. 2º, parágrafo 4º, dispõe que no retorno presencial deve-se considerar as especificidades de cada fase, etapa e nível de ensino, bem como as culturas locais, inclusive no que se refere às escolas indígenas, quilombolas, do campo e ribeirinhas. Entretanto, em diversos momentos durante o período de pandemia, o Conselho Nacional de Educação não se posicionou de modo a respeitar as singularidades da Educação Infantil, sobretudo quando determinou o cumprimento mínimo de carga horária.

Ao longo da pandemia, o CNE mostrou oscilações acerca da visão de criança, concebendo esta ora como um ser passivo, ou um vir a ser, que precisa se preparar para o futuro, sendo, portanto, silenciada em vários momentos, ora como um sujeito de direitos e cidadã, com saberes e capaz de tomar decisões, que precisa ser escutada e respeitada em suas escolhas. Toda essa ambiguidade presente na atuação do Ministério da Educação dificultou ainda mais aproximar o discurso expresso nas legislações com as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito das instituições educacionais.

## **A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS POSSÍVEIS INÉDITOS VIÁVEIS NO PÓS-PANDEMIA**

A pandemia de Covid-19 provocou grande impacto na Primeira Infância, acentuando ainda mais as desigualdades sociais, o que ficou comprovado em uma pesquisa que apontou queda na taxa de matrícula na Educação Infantil, principalmente na pré-escola, bem como aumento da desnutrição e redução nas taxas de notificação de casos de violência (FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL, 2022).

Esse período de crise sanitária também evidenciou a fragilidade quanto à concepção de criança e às peculiaridades da Educação Infantil, manifestas na atuação do CNE e que se refletiram em várias redes de educação durante o ensino remoto (BIAZAN; JULIANI, 2021).

Essa conjuntura indica que ainda há um longo caminho para que as crianças tenham seus direitos garantidos e que sejam consideradas, de fato, como seres potentes, curiosas e ávidas por desbravar o que se encontra à sua volta, realizando descobertas e produzindo cultura com seus pares.

Frente a esse cenário de contradições para com a Primeira Infância, temos duas alternativas, quais sejam: I) cruzar os braços, por compreender que o futuro já está predeterminado, portanto, não há nada que possamos fazer para mudar a realidade, visto que o amanhã é a repetição do hoje; ou II) ter a convicção de que, apesar das inúmeras adversidades, a mudança é sim possível, e, neste sentido, intervirmos no mundo para que os nossos sonhos se concretizem.

Um(a) professor(a) progressista, tal como nos propõe Freire (1996), sempre escolherá a segunda opção, pois, movido(a) pela esperança e reconhecendo-se como um ser inacabado, é impulsionado(a) pela busca por ser mais, o que significa que esse(a) docente se encontra em permanente processo de aprendizagem, de maneira a aprimorar o seu modo de ser e de estar no mundo.

Isso implica compreender a história como possibilidades – e jamais como uma fatalidade. Sendo assim, as desigualdades sociais, a violência, o trabalho infantil e tantos outros problemas que afetam, direta ou indiretamente, as crianças, impedindo-as de viverem plenamente suas infâncias, não é algo inevitável. Freire (1996) adverte-nos acerca da necessidade de mantermos uma postura vigilante de denúncia contra qualquer prática de desumanização; contudo, apenas tornar explícitos os problemas não basta, é preciso anunciar outras possibilidades que promovam mudanças.

Mas, o que nós, enquanto educadores(as) da Educação Infantil, podemos fazer por nossas crianças? De que forma podemos contribuir para o processo de humanização de meninos e meninas, seja na creche ou na pré-escola? Será que no período anterior à pandemia nossa atuação era coerente com a visão de criança estabelecida na legislação? O que efetivamente realizamos até o momento pré-pandemia e o que almejamos daqui para frente em relação ao processo educativo na Primeira Infância?

Não há a intenção de apresentar aqui uma resposta pronta a todos esses questionamentos, mas sim levantar aspectos a serem refletidos por aqueles(as) que têm esperança de que, por meio de nossa práxis educativa, é possível dias melhores para nossas crianças.

Provavelmente, o primeiro passo para a mudança é nos desprendermos de nossas certezas, tal como nos sugere Freire (1996), o que requer olharmos com estranhamento para tudo o que fazemos e que, com o tempo, tornou-se natural, desde quando adentramos na instituição educativa e acolhemos as crianças até a hora da saída. Um(a) professor(a) que afirma “sempre fiz assim e deu certo”, e que não se questiona sobre sua prática é porque se sente muito seguro(a) em relação ao que faz, impedindo seu próprio crescimento porque não se aventura na busca por “ser mais”, além de correr o grande risco de transgredir a ética na relação com as crianças, muitas vezes, sem nem mesmo se dar conta.

Portanto, se pretendemos realizar um trabalho pautado na ética, no respeito à dignidade e à autonomia de nossas crianças, assim como propõe Freire (1996), é preciso olharmos com lentes de aumento para as minúcias do nosso cotidiano no interior de creches e pré-escolas.

Nas atividades cotidianas, há a continuidade de determinadas situações que, por sua repetição, possibilita-nos criar intimidade e nos apropriarmos das práticas sociais, mas também nos fornecem segurança para vislumbramos o mundo que nos cerca e, neste sentido, ampliarmos nossos horizontes, pois no cotidiano podem emergir os acontecimentos imprevistos. Nesse sentido, as atividades cotidianas são como verdadeiros laboratórios para exercermos a cidadania, a participação, a democracia, a realização de descobertas, bem como fantasiarmos, admirarmos o que é belo e que nos fascina, enfim, a vida cotidiana nos possibilita inúmeras experimentações (FOCHI; CARVALHO, 2017).

Se o currículo da Educação Infantil emerge da vida e dos percursos das crianças, ou seja, de seus interesses, curiosidades e necessidades, conforme estabelecido nas DCNEI (2010), todos os detalhes são importantes em nossa relação com os(as) pequenos(as): as palavras, os gestos, o toque, o modo como organizamos o tempo e os espaços, enfim, tudo é essencial.

Muitos(as) educadores(as) já leram ou ouviram dizer que as crianças exercem papel ativo na aprendizagem, bem como aprendem por meio de sua participação nas práticas sociais; além disso, elas não apenas se apropriam da cultura como também a produzem. Mas qual o entendimento dos(as) educadores(as) sobre o que vem a ser participação e o que significa afirmar que a criança é produtora de cultura? Será que essa participação é garantida nas instituições educativas, no dia a dia de bebês e crianças pequenas?

Essas questões necessitam ser discutidas coletivamente no âmbito das instituições, pois, muitas vezes, subentende-se que todos(as) compreendem certas terminologias, quando, na verdade, apenas sabem recitar um discurso do qual, de fato, não se apropriaram e, por conseguinte, não será refletido nas ações junto às crianças. As reuniões pedagógicas e os momentos de avaliações do Projeto Político Pedagógico são instâncias privilegiadas – ou, ao menos, deveriam ser – para olhar e refletir sobre essas questões do cotidiano que fazem parte do currículo da Educação Infantil.

Segundo Fochi e Carvalho (2017), é preciso compreender o papel do(a) adulto(a) em relação à participação das crianças com base no planejamento do tempo, dos espaços e dos materiais. Mas será que as crianças têm espaço no contexto educativo para expressarem o que pensam – seja por meio da fala, das manifestações corporais, pelas expressões faciais e por outras formas de expressão – ou só quando dizem aquilo que o(a) adulto quer ouvir? Nas refeições, elas podem escolher o que colocar no prato, tendo o(a) adulto(a) por perto as incentivando a experimentar outros alimentos, mas sem lhes impor? Nos momentos de brincadeira, elas têm liberdade para fazerem suas escolhas quanto aos brinquedos ou só podem escolher dentre as opções já estabelecidas pelos(a) educadores(as)? As necessidades e interesses das crianças são efetivamente incorporados ao planejamento das propostas?

Um dos pontos centrais de reflexão refere-se ao modo como nos relacionamos com as crianças, o que implica analisar se vivenciamos a ética com os(as) pequenos(as) ou se a transgredimos. Ser ético(a) exige reconhecer que podemos aprender com os(as) educandos(as), assim como eles(as) podem aprender conosco, e isso requer humildade e estarmos abertos(as) para escutá-los(as), assim como para apoiá-los(as) em suas curiosidades e em sua autonomia (FREIRE, 1996).

Neste sentido, quando não nos esforçamos para compreender o que as crianças nos comunicam por meio das diversas linguagens, podemos cair na armadilha do autoritarismo e interpretar de forma equivocada as suas ações. Imagine uma situação corriqueira em uma creche, em que a educadora disponibiliza várias tintas e diferentes suportes para que as crianças possam explorar; e, de repente, uma delas resolve pintar não apenas o papel, mas colocar as mãos na tinta e esfregá-las no corpo. Essa ação pode ser vista como uma transgressão, por ter descumprido a orientação da professora de pintar somente o papel, mas se tivermos uma escuta mais sensível, antes de julgar a criança, talvez possamos compreender suas razões, que podem ser inúmeras (desejar sentir a textura da tinta, descobrir o que pode acontecer quando se mistura as cores, dentre

outros motivos) e, ao invés de repreendê-la por sua curiosidade, poderemos apoiá-la, oportunizando situações que ampliem seus saberes.

O modo como organizamos o tempo nas instituições de Educação Infantil também é fundamental para a formação das crianças, sobretudo após longo período em que elas permaneceram em casa, em decorrência da pandemia. Afinal, segundo Barbosa (2013), é preciso ter tempo para que o espaço educativo se transforme em um ambiente permeado por relações em que as crianças possam vivenciar experiências em uma vida coletiva. Infelizmente, vivemos em um tempo acelerado também nos contextos educativos, reflexo da sociedade capitalista, em que os momentos em que as crianças têm maior liberdade para fazerem suas escolhas – bem como explorarem e fazerem suas descobertas – são considerados como perda de tempo se não há uma produção objetiva. Quando, na verdade, esse tempo linear e acelerado imposto pelo sistema capitalista provoca a ausência de sentido nas ações cotidianas.

Precisamos refletir sobre a forma como esse tempo tem sido organizado nas instituições educacionais e como podemos romper com essa “temporalidade capitalística” (BARBOSA, 2013, p. 217) para que os(as) bebês e as crianças consigam realizar suas experiências iniciais com os objetos, com seus pares, com adultos e com tudo o que está em seu entorno, afinal, elas precisam de tempo para se encantarem com a beleza das pequenas coisas e para aprenderem, por meio das relações, maneiras de ser e de estar no mundo.

Nesse sentido, compreendemos que os possíveis inéditos viáveis<sup>1</sup> para esse período pós-pandemia implica em rompermos com nossas certezas e estarmos abertos para uma escuta sensível àquilo que as crianças nos comunicam. É olharmos para os detalhes do cotidiano e, por meio do exercício constante da práxis (ação-reflexão-ação), analisarmos se a ética permeia as relações que estabelecemos com as crianças e com as pessoas com as quais convivemos, como nos propõe Freire (1996). Contudo, só a reflexão não basta, precisamos anunciar quais são as possibilidades de ações para que aquilo que almejamos se concretize, compreendendo que esse processo se constrói coletivamente. Portanto, as discussões que envolvem o corpo docente, a equipe gestora e toda a comunidade escolar são essenciais para olharmos as minúcias do dia a dia, o que inclui desde a forma como recebemos as crianças na entrada até os gestos e as palavras nos diferentes momentos da rotina.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contradições na atuação do CNE quanto às especificidades da Educação Infantil e à concepção de criança durante a pandemia podem ter contribuído para o fortalecimento de práticas pedagógicas que se afastam da legislação educacional vigente. Sendo assim, após ocorrido o processo de reabertura das instituições educacionais destinadas ao atendimento da Primeira Infância, é imprescindível que cada unidade escolar realize discussões que envolvam todo corpo docente, equipe gestora e demais membros da comunidade escolar, buscando, deste modo, realizar uma reflexão crítica sobre a ética nas relações cotidianas com as crianças, bem como sobre a organização dos tempos e espaços. Afinal, pretendemos reproduzir as mesmas ações do período

---

<sup>1</sup> Conceito freiriano que consiste em uma denúncia em relação às práticas e que, ao mesmo tempo, por meio da codificação e da decodificação da realidade, constitui-se como uma consciência crítica e busca possibilidades de transformação.

anterior à pandemia, retornando à normalidade, ou almejamos possíveis inéditos viáveis, os quais possam contribuir para o processo de humanização de nossas crianças?

Ser professor(a) sob uma perspectiva emancipadora implica eleger a segunda opção, pois, ao nos reconhecermos como seres inacabados, somos impulsionados pela busca por ser mais, e será por meio da práxis sobre a nossa atuação no cotidiano com as crianças que encontraremos os caminhos para uma educação como prática da liberdade.

Atualmente, há uma expectativa de renovação quanto ao desempenho do CNE, em decorrência da mudança de governo federal ocorrida em 2023. Todavia, ainda não é possível realizar uma avaliação deste, visto que até o início do segundo semestre do respectivo ano não foram encontradas novas resoluções e pareceres destinados à Educação Infantil no portal eletrônico do Ministério da Educação (MEC). É importante ressaltar aqui a relevância do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), no sentido de acompanhar, analisar e debater as ações do CNE, com o propósito de defender o direito à educação pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade na Primeira Infância, especialmente neste momento, em que audiências públicas estão sendo realizadas a fim de discutir e subsidiar a elaboração do novo Plano Nacional de Educação (PNE), o qual entrará em vigor em 2024.

Concordamos com Bruno Tovar Falciano (2023), representante do comitê diretivo do MIEIB, quando asseverou, por ocasião da 8ª audiência pública sobre o novo PNE, que não precisamos de novas legislações para a Educação Infantil, mas sim formular um plano que possa efetivamente garantir o acesso e os parâmetros de qualidade já estabelecidos. Nesse sentido, se aspiramos uma educação mais dialógica e a compreendemos como um ato político, é fundamental exercitarmos a práxis não apenas com relação às nossas ações no âmbito institucional, mas também nas políticas públicas em defesa dos direitos das infâncias e de uma educação pública de qualidade, por meio da participação nos Fóruns de Educação Infantil e em outras instâncias.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e cotidiano – tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina. Tópicos para (re)pensar os rumos para a educação infantil (pós) pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 1422-1448, jul./dez. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BLAZAN, Cintia Cristina Escudeiro; JULIANI, Viviani Franzo. Educação Infantil e ensino remoto: a retomada da escolarização precoce em tempos de pandemia. *In*: MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes; BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro (Orgs.). **Políticas Públicas de Educação Infantil: diálogos com o legado de Fúlvia Rosemberg**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 451-481. E-book.

BRASIL, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 02 nov. 2022.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012). Acesso em: 05 abr. 2021.

BRASIL, Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016. Marco Legal da Primeira Infância. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto – Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 mar. 2016. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm). Acesso em: 05 abr. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 25 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020a. Dispõe sobre a Reorganização do calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima atual, em razão da pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 1 jun. 2020a. p. 32. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 05 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 11/2020, de 07 de julho de 2020b. Estabelece orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 3 ago. 2020b, p. 57. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category\\_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 05 mar. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 15/2020, de 06 de outubro de 2020c. Estabelece Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecida pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, reexaminado pelo Parecer CNE/CP Nº 19/2020. 10 dez. 2020c, p. 106. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 05 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 6/2021, de 06 de julho de 2021. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 ago. 2021. p. 34. Disponível em: [portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=195831-pcp006-21&category\\_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=195831-pcp006-21&category_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 05 mar. 2022.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira; MARTINS, Cristiane Amorim; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. A educação infantil e demandas postas pela pandemia: intersectorialidade, identidade e condições para o retorno às atividades presenciais. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 147-174, jan./jan. 2021.

FALCIANO, Bruno Tovar. **Audiência Pública: o novo PNE**. 10 jul. 2023. 1 vídeo (164 min.) Publicado por TV Senado. Disponível em: [www.mieib.org.br/audiencia-publica-o-novo-pne](http://www.mieib.org.br/audiencia-publica-o-novo-pne). Acesso em: 06 jun. 2023.

FOCHI, Paulo; CARVALHO, Rodrigo. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 23-42, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL. **Desigualdades e Impactos da Covid-19 na atenção à Primeira Infância**. 2022. Disponível em: [www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/impactos-covid-2022](http://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/impactos-covid-2022). Acesso em: 06 jun. 2022.

HORN, Maria da Graça Souza; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Abrindo as portas da escola Infantil: viver e aprender nos espaços externos**. Porto Alegre: Penso, 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA. **Carta de Conjuntura**. n. 49, dez. 2020. Brasília: IPEA, 2020.

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, v. 24, p. 1-9, 2021.

MARINS, Mani Tebet et al. Auxílio emergencial em tempos de pandemia. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 36, n. 2, p. 669-692, maio/ago. 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS. **Coronavirus disease (COVID-19) pandemic**. 2022. Disponível em: [www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019](http://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019). Acesso em: 06 jun. 2022.

PANTALEONI, Ana; BATTISTA, Gianluca. Não percamos esse tempo precioso com lições de casa. **El País**. 12 abr. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-04-12/francesco-tonucci-nao-percamos-esse-tempo-precioso-dando-deveres.html>. Acesso em: 02 mar. 2022.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. Atuação dos fóruns de defesa da educação infantil em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 291-315, jan./jan. 2021.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA - RNPI. **Carta aberta da Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) dirigida ao presidente do Conselho Nacional de Educação**. Brasília, 23 mar. 2020. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/carta-aberta-da-rede-nacional-primeira-infancia-dirigida-ao-presidente-do-conselho-nacional-de-educacao->. Acesso em: 26 de dez. 2021

SANCHES, Emília Cipriano; TOQUETÃO, Sandra Cavaletti; MONTEIRO, Shirlei (Orgs.). **Uma janela de possibilidades na educação da infância em tempos de pandemia**. Campinas: Pontes Editores, 2020.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA - SBP. **Manual de Orientação: #menos telas #mais saúde**. Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital (2019-2021). dez. 2019. Disponível em:

[https://www.sbp.com.br/fileadmin/user\\_upload/\\_22246c-ManOrient\\_-\\_MenosTelas\\_\\_MaisSaude.pdf](https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-_MenosTelas__MaisSaude.pdf). Acesso em: 10 mar. 2022.

Recebido em: 15 de abril de 2023

Aprovado em: 12 de outubro de 2023