

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FÁBIA PEREIRA ROMÃO

**EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTO DE PANDEMIA (COVID-19): direito ao
cuidado e à educação da criança pequena no município de Uberlândia**

Uberlândia

2023

FÁBIA PEREIRA ROMÃO

EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTO DE PANDEMIA (COVID-19): direito ao cuidado e à educação da criança pequena no município de Uberlândia

Dissertação de Mestrado em Educação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Leonice Matilde Richter.

Uberlândia

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

R761e Romão, Fábيا Pereira, 1984-
2023 Educação infantil em contexto de pandemia (COVID-19) [recurso eletrônico] : direito ao cuidado e à educação da criança pequena no município de Uberlândia / Fábيا Pereira Romão. - 2023.

Orientadora: Leonice Matilde Richter.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.8076>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Richter, Leonice Matilde, 1980-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco
Bibliotecário - CRB-6/3408

FÁBIA PEREIRA ROMÃO

EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTO DE PANDEMIA (COVID-19): direito ao cuidado e à educação da criança pequena no município de Uberlândia

Dissertação de Mestrado em Educação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Banca Examinadora:

Leonice Matilde Richter
Doutora em Educação (Orientadora)

Vilma Aparecida de Souza
Doutora em Educação (Membro efetivo)

Sangelita Miranda Franco Mariano
Doutora em Educação (Membro efetivo)

Uberlândia, 12 junho de 2023.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 22/2023/844, PPGED				
Data:	Doze de junho de dois mil e vinte e três	Hora de início:	08:35]	Hora de encerramento:	[11:10]
Matrícula do Discente:	12112EDU015				
Nome do Discente:	FÁBIA PEREIRA ROMÃO				
Título do Trabalho:	"EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTO DE PANDEMIA (COVID-19): direito ao cuidado e à educação da criança pequena no município de Uberlândia"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Gestão da Educação Básica, Privatização e a Organização do Trabalho Pedagógico no município de Uberlândia"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/webconf/disciplina-potp-e-politica-e-gestao-da-educacao>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Sangelita Miranda Franco Mariano IFGoiano; Vilma Aparecida de Souza - UFU e Leonice Matilde Richter - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Leonice Matilde Richter, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[A]provado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Leonice Matilde Richter, Professor(a) do Magistério Superior**, em 12/06/2023, às 11:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Sangelita Miranda Franco Mariano, Usuário Externo**, em 13/06/2023, às 21:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Vilma Aparecida de Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 14/06/2023, às 09:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4551972** e o código CRC **89D2DB1D**.

Aos pequeninos e pequeninas que vivenciaram a
Pandemia da COVID-19.

AGRADECIMENTOS

“Toda pessoa é sempre as marcas de outras tantas pessoas. E é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá. É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense que está.”
(Gonzaguinha, Caminhos do Coração, 1982)

Imbuída das palavras de Gonzaguinha, creio que, em todos os caminhos percorridos, as pessoas deixam marcas e assim agradeço todas as professoras e professores que participaram da minha vida educacional.

Agradeço, em especial, à minha professora orientadora Dr^a. Leonice Richter, que tanto me ensina! Pelas valiosas contribuições nesse processo de transformação e formação acadêmica. Pela escuta, dedicação, incentivo, paciência e carinho.

Aos professores(as) do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFU que compartilharam seus conhecimentos e que de algum modo, aqui estão representados(as) nesta pesquisa. Pelo enfiamento de dias difíceis decorridos da Pandemia.

Às professoras Dr^a. Lúcia Valente, Dr^a. Marina Antunes e Dr^a. Vilma de Souza pela dedicação, disponibilidade e às ricas contribuições apontadas na banca de qualificação.

Às professoras Dr^a Sangelita Mariano e Ms. Menissa Carrijo pela solicitude e participação na minha formação acadêmica.

Às minhas filhas amadas Sara e Antonella. Sara, gratidão pelas responsabilidades assumidas na minha ausência, ao incentivo e companheirismo. À Antonella, pela paciência e compreensão quando nem sempre pude estar “presente” nas suas brincadeiras. Pela acolhida com suas palavras carinhosas. Amo vocês!

À minha família, em especial Fabiense e Dani, pelos momentos compartilhados, escuta e apoio.

Ao meu pai e a minha mãe que me deram a vida e que mesmo não estando presente fisicamente, sempre incentivaram os meus estudos.

RESUMO

A presente pesquisa está vinculada à Linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Tem como objetivo analisar as políticas públicas deliberadas no município de Uberlândia que, direta ou indiretamente, afetaram o direito da criança pequena ao cuidado e à educação no contexto de pandemia da COVID-19. No que tange aos aspectos metodológicos, a pesquisa fundamenta-se nos pressupostos da investigação qualitativa e, como procedimentos metodológicos, pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica ocorreu na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de teses e dissertações da Capes, Repositório da Universidade Federal de Uberlândia, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) Brasil e Periódicos da Capes, tendo como recorte temporal o período de 2012 a 2022. Na pesquisa documental assumimos como recorte temporal a seleção de documentos publicados entre março de 2020, início da pandemia, e agosto de 2022, momento de levantamento das publicações no diário oficial do Município de Uberlândia, assim como selecionamos notas, ofícios e relatórios emitidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME), além de boletins epidemiológicos e reportagens publicadas durante o período delimitado. A abordagem de análise fundamenta-se sob a análise de conteúdo de Bardin (2016). Evidenciamos na pesquisa, que as políticas públicas para a garantia do preceito constitucional do cuidado e educação, como direito de todos(as), não foi garantido de forma efetiva pelo Estado, pois ocorreram lacunas, morosidades e inconsistências nas políticas de assistência às famílias no contexto de pandemia, para que estas tivessem condições de promover os direitos da criança pequena ao cuidado e à educação, especialmente nos momentos de fechamento das instituições de Educação Infantil. A limitação de tais políticas por parte do Estado provocou a transferência de responsabilidade unicamente às famílias, mesmo aquelas com maiores vulnerabilidades. Diante da ausência ou limitação de políticas e ações coordenadas entre os entes federados para garantir as condições de cuidado/vida e educação, seja em momentos de quarentena ou no retorno das atividades educacionais presenciais, foram reforçadas injustiças e desigualdades já existentes no país. A discussão do direito à educação e ao cuidado das crianças pequenas e das políticas públicas de Educação Infantil no contexto pandêmico mostra-se importante ao retomar o sentido histórico de conquista dos direitos sociais, em que o Estado deve assegurá-los, bem como entender sobre os riscos que a conjuntura política e social vivida durante a pandemia (COVID-19) representa ao alcance do direito que define crianças e suas famílias como cidadãos. Portanto, o Estado deve garantir condições de enfrentamento diante de uma crise sanitária, além de promover políticas públicas educacionais que priorizem apoio para colaborar com a capacidade das famílias para que estas tenham condições de efetivar a função sociopolítica e pedagógica para a promoção do desenvolvimento integral que a criança tem direito.

Palavras-chave: Políticas Públicas de Educação. Educação Infantil. Pandemia (COVID-19). Direito à educação.

ABSTRACT

This research is linked to the line of research “State, Policies and Management in Education” of the Post-Graduate Program in Education [PPGED] at the Faculty of Education [FACED] of the Federal University of Uberlândia [UFU]. Its objective is to analyze the public policies deliberated in the municipality of Uberlândia that directly or indirectly affected the right of small children to care and education in the context of the COVID-19 pandemic. Regarding methodology, the research is based on the assumptions of qualitative investigation, with bibliographic and documentary research procedures. The bibliographic research was conducted using the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations [BDTD], the Catalog of Theses and Dissertations of Capes, the Repository of the Federal University of Uberlândia, the Scientific Electronic Library Online (SciELO) Brazil and Capes Journals, with a temporal range of 2012 to 2022. The documentary research selected documents published between March 2020, the beginning of the pandemic, and November 2022, the time of publication of official documents by the municipality of Uberlândia. We selected notes, letters, and reports issued by the Municipal Education Secretariat [SME], as well as epidemiological bulletins and news reports published during the delimited period. The analytical approach is based on Bardin's (2016) content analysis. The research showed that public policies to ensure the constitutional precept of care and education as a right for all were not effectively guaranteed by the State, as there were gaps, delays and inconsistencies in policies aimed at assisting families in promoting the rights of the small children to care and education, especially during the closure of Early Childhood Education institutions. The State's limitations in such policies resulted in the sole transfer of responsibility to families, even those with greater vulnerabilities. In the absence or limitation of coordinated policies and actions between federal entities to ensure conditions of care/life and education, whether during quarantine or the return to face-to-face educational activities, existing injustices and inequalities in the country were reinforced. The discussion of the right to education and care for small children and public policies for Early Childhood Education in the pandemic context is important in reclaiming the historical sense of the conquest of social rights, where the State must ensure them and understand the risks that the political and social context experienced during the COVID-19 pandemic represents for achieving the right that defines children and their families as citizens. Therefore, the State must ensure conditions for facing a health crisis, as well as promoting educational public policies that prioritize support to collaborate with the capacity of families so that they can fulfill the socio-political and pedagogical function to promote the integral development to which the child is entitled.

Keywords: Public Education Policies. Child education. Pandemic (COVID-19). Right to education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Taxa de ocupação (%) de leitos de UTI por COVID-19 para adultos.....	126
Figura 2 - Mapa e localização do município de Uberlândia.....	130
Figura 3 - Localização de Uberlândia em relação a outros estados.....	130
Figura 4 - Organização das instituições de Ensino da Rede Municipal de Uberlândia.	141
Figura 5 - Escolas de Educação Básica do Município de Uberlândia por dependências administrativas.....	142
Figura 6 - Mapeamento de dispositivos legais	151
Figura 7 - Categorização das ondas do Plano Minas Consciente	153
Figura 8 - Classificação das ondas por microrregiões do estado de Minas Gerais.....	155
Figura 9 - Campanha da CDL de Uberlândia #ReabrirJá	156
Figura 10 - Campanha Mães pela Vacina	157
Figura 11 - Plano de vacinação contra COVID-19 em Uberlândia.....	158
Figura 12 - Boletins epidemiológico dos dias 01/01/2021 e 08 e 09/02/2021	160
Figura 13 - Campanha imunização contra COVID-19 para crianças de 5 a 11 anos	165
Figura 14 - Registro de atividades da Educação Infantil	178

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Plataformas/Ferramentas Digitais utilizadas pelas escolas nas atividades desenvolvidas via internet, segundo as etapas de ensino – Brasil (2021).....	113
Gráfico 2 - Casos totais de COVID-19 por unidade federativa.....	127
Gráfico 3 - Óbitos totais de COVID-19 por unidade federativa	127
Gráfico 4 - Casos totais de COVID-19 no estado de Minas Gerais	128
Gráfico 5 - Óbitos totais de COVID-19 no estado de Minas Gerais	128
Gráfico 6 - Percentual de matrículas da Educação Infantil segundo a dependência administrativa (rede privada separada em conveniada e não conveniada com a rede pública) – Brasil (2018-2022)	144
Gráfico 7 - Evolução das matrículas em creche por rede de ensino – Brasil (2018-2022)....	145
Gráfico 8 - Evolução das matrículas em pré-escola por rede de ensino – Brasil (2018-2022)	146
Gráfico 9 - Evolução do número de matrículas na Educação Infantil segundo a rede de ensino – Brasil (2018-2022)	146
Gráfico 10 - Número de matrículas da Educação Infantil na rede municipal e privada do município de Uberlândia (2019-2022).....	148

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Síntese do levantamento de teses e dissertações no período de 2012 a 2022.....	36
Tabela 2 - Rede Municipal de Ensino de Uberlândia	141
Tabela 3 - Número de matrículas da Educação Infantil por etapa de ensino e dependência administrativa no município de Uberlândia	147

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descritores do levantamento bibliográfico.....	32
Quadro 2 - Demonstração dos resultados da pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações Capes.....	33
Quadro 3 - Demonstrativo dos resultados da pesquisa no BDTD (2012-2022).....	34
Quadro 4 - Síntese da seleção de teses e dissertações (2012-2022)	37
Quadro 5 - Seleção de artigos publicados no período pandêmico – Periódico Capes (2020-2022)	41
Quadro 6 - Seleção de artigos publicados no período pandêmico – Plataforma SciElo Brasil (2020-2022).....	42
Quadro 7 - Decretos deliberados no período pandêmico (2020-2022) no município de Uberlândia	46
Quadro 8 - Resoluções deliberadas no período pandêmico (2020-2022) no município de Uberlândia	48
Quadro 9 - Deliberações publicadas no período pandêmico (2020-2022) no município de Uberlândia	49
Quadro 10 - Portarias publicadas no período pandêmico (2020-2022) no município de Uberlândia	51

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Adufu	Associação dos Docentes da Universidade Federal de Uberlândia
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
Cedes	Centro de Estudos de Direito Econômico e Social
Cefets	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CIA	Agência Central de Inteligência
CIE	Coordenação Inspeção Escolar
CF	Constituição Federal
CFB	Constituição Federal Brasileira
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
Coedi	Coordenação de Educação Infantil
Conae	Conferência Nacional de Educação
Coneb	Conferência Nacional de Educação Básica
Coneds	Congressos Nacionais de Educação
COVID-19	<i>Coronavirus Disease 2019</i>
CP	Conselho Pleno
DC-EI	Diretrizes Curriculares – Educação Infantil
DCM-EI	Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia Educação Infantil
DCMs	Diretrizes Curriculares Municipais
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DNCr	Departamento Nacional da Criança
DOU	Diário Oficial do Município
DPMG	Defensoria Pública do Estado de Minas Gerais

EaD	Educação a Distância
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
Eseba	Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia
ESP	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
EUA	Estados Unidos da América
Faced	Faculdade de Educação
FED	Banco Central dos Estados Unidos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
Inep	Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira
Ipai-RJ	Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MPV	Medida Provisória

OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAS	Organização Pan-Americana de Saúde
OSC	Organização da Sociedade Civil
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PFAE	Plano Municipal de Funcionamento das Atividades Econômicas
PIB	Produto Interno Bruto
PLP	Projeto de Lei Complementar
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGED	Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRN	Partido da Reconstrução Nacional
Proinfância	Programa de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil
ProInfantil	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil da Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
RBMC	Rede Brasileira de Mulheres Cientistas
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RME	Rede Municipal de Ensino
RSI	Regulamento Sanitário Internacional

SAE	Secretaria de Assuntos Estratégicos
SARS	Síndrome Respiratória Aguda Grave
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEB	Secretaria de Educação Básica
Sintet	Sindicato dos Trabalhadores Técnico Administrativos da UFU
SMDS	Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMTAS	Secretaria Municipal de Trabalho e da Ação Social
SNE	Sistema Nacional de Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TJMG	Tribunal de Justiça Minas Gerais
UDIs	Unidades de Desenvolvimento Infantil
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Uncme	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1.1 Dos objetivos da pesquisa	25
1.2 Pressupostos da pesquisa	25
1.3 Organização das seções da dissertação	27
2 PERCURSO METODOLÓGICO: MEDIAÇÕES PARA A APROXIMAÇÃO COM O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO	28
2.1 Pesquisa bibliográfica	31
2.2 Pesquisa documental	44
3 EDUCAÇÃO INFANTIL: DIREITO À EDUCAÇÃO E AO CUIDADO	55
3.1 Concepções em disputa na definição de infância e da criança como sujeito histórico	57
<i>3.1.1 À guisa de síntese: infância e a concepção de criança como sujeito histórico e social</i> ...62	
3.2 Institucionalização do atendimento à criança pequena	64
3.3 A Constituição Federal (1988): conquistas e desafios para a Educação infantil	75
4 ESTADO NEOLIBERAL EM TEMPOS DE PANDEMIA (COVID-19): EFEITOS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL	81
4.1 Neoliberalismo: breves apontamentos conceituais	82
<i>4.1.1 A Educação Infantil pós Constituição Federal (1988): as marcas do neoliberalismo a partir da década de 1990</i>	91
4.2 Conjuntura de pandemia (COVID-19) e a gestão da Educação Infantil	103
<i>4.2.1 Proteção verso abandono sob a égide neoliberal – efeitos na Educação Infantil</i>	104
<i>4.2.2 Limites e negação das especificidades de Educação Infantil: o uso de atividades remotas com crianças pequenas</i>	108
<i>4.2.3 A pandemia e a responsabilização unilateral da família com o cuidado e a educação da criança</i>	116
5 PANDEMIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRADIÇÕES DO DIREITO À EDUCAÇÃO E AO CUIDADO	121
5.1 Dados da pandemia no Brasil	123
5.2 Uberlândia: campo empírico de investigação	129
<i>5.2.1 Rede Pública Municipal de Uberlândia e as políticas educacionais</i>	132
5.3 Educação Infantil e COVID-19 em Uberlândia-MG: mapeamento e análise dos dispositivos legais	149

<i>5.3.1 Suspensão e retorno às aulas no contexto de pandemia: a falta de cuidado com a vida das crianças pequenas</i>	152
<i>5.3.2 Decisões centralizadas da SME no contexto pandêmico: autoritarismo e negação de direitos</i>	166
<i>5.3.3 Transferência unilateral de responsabilidade com o cuidado às famílias no contexto de pandemia: desresponsabilização municipal</i>	177
CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
REFERÊNCIAS	186

INTRODUÇÃO

A presente investigação está vinculada à Linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e tem como objetivo geral analisar as políticas públicas emanadas no município de Uberlândia que, direta ou indiretamente, afetaram o direito da criança pequena ao cuidado e à educação no contexto de pandemia da COVID-19.

No final do ano de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi reportada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa de coronavírus que, no início, foi temporariamente nomeado 2019-nCoV. Em 11 de março de 2020, esse novo coronavírus recebeu o nome de SARS-CoV-2, responsável por causar a doença *Coronavírus Disease 2019* (COVID-19¹), que foi caracterizada como uma pandemia² devido ao alto índice de contaminação e à grande distribuição geográfica atingida. Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional (RSI). A ESPII é considerada “um evento extraordinário que pode constituir um risco de saúde pública para outros países devido a disseminação internacional de doenças; e potencialmente requer uma resposta internacional coordenada e imediata” (OPAS/OMS, 2020).

Nos anos subsequentes, 2020 e 2022, se estendeu um contexto pandêmico decorrente da COVID-19, que desencadeou uma crise de emergência sanitária mundial. Em 24 de abril de 2023 houve 763.740.140 casos confirmados de COVID-19, incluindo 6.908.554 óbitos, confirmados à OMS (OMS, 2023).

Diante dessa pandemia em escala mundial, uma das principais medidas para controlar a disseminação do vírus recomendada pela OMS foi o isolamento social com o objetivo de reduzir a mobilidade e as aglomerações de pessoas nos locais. Por isso, em muitos países, diversos segmentos de comércio e serviços foram fechados, mantendo somente aquelas atividades tidas como essenciais. Nessa conjuntura, o fechamento das instituições educacionais e a suspensão das aulas presenciais ocorreu também como estratégias de contenção da propagação do vírus.

¹ A OMS, em 2020, lançou uma “*guideline*” com as diretrizes internacionais para certificação e classificação para a causa de morte em que diz que deve ser usado “COVID-19”, com todas as letras maiúsculas. Em acordo à recomendação, seguiremos a grafia usada pela OMS, qual seja, COVID-19.

² Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 5 jul. 2021.

No Brasil, a promulgação do Decreto Legislativo nº 06 de 2020 reconheceu o estado de calamidade pública em 18 de março de 2020 (Brasil, 2020a). O Ministério da Educação (MEC), por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), orientou os sistemas e as redes de ensino de todos os níveis, etapas e modalidades, sobre a necessidade de reorganizar as atividades escolares por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19. Em 1º de abril de 2020, o Governo Federal editou a Medida Provisória³ nº 934 que estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e do ensino superior na tentativa de propor a oferta de educação via remota, que segundo o MEC, seria uma forma de garantir os “direitos e objetivos de aprendizagem” (Brasil, 2020b).

Na vigência desta medida, o CNE, na condição de órgão normativo na estrutura da educação nacional, emitiu outros documentos que trataram da suspensão das aulas, da reorganização do calendário escolar e das orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Por exemplo: o Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da “reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual”; o Parecer CNE/CP nº 9/2020, que retomou essa temática, com o reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020; o Parecer CNE/CP nº 11/2020, que definiu “Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia”; e a Lei nº 14.040/2020, que estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6/2020 (Brasil, 2020a, 2020d, 2020e, 2020f, 2020g).

No caso da Educação Infantil, especialmente diante das especificidades da criança pequena e da educação e cuidado que requerem na primeira infância, os dispositivos legais deliberados no contexto pandêmico provocaram debates, manifestos e questionamentos quanto à forma como foram elaborados, quanto ao conteúdo e orientações e quanto às condições efetivas, inclusive, financeiras para realidade diante das condutas do Estado (ANPEd, 2020a⁴, 2020b; MIEIB, 2020).

³ As Medidas Provisórias (MPVs) são normas com força de lei editadas pelo Presidente da República em situações de relevância e urgência. Apesar de produzir efeitos jurídicos imediatos, a MPV precisa da posterior apreciação pelas Casas do Congresso Nacional (Câmara e Senado) para se converter definitivamente em lei ordinária. O prazo inicial de vigência de uma MPV é de 60 dias e é prorrogado automaticamente por igual período caso não tenha sua votação concluída nas duas Casas do Congresso Nacional. Se não for apreciada em até 45 dias, contados da sua publicação, entra em regime de urgência, sobrestando todas as demais deliberações legislativas da Casa em que estiver tramitando. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/entenda-a-tramitacao-da-medida-provisoria>. Acesso em: 9 jan. 2023.

⁴ MANIFESTO - EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, NÃO! Posicionamento ANPEd, elaborado com o apoio da coordenação do GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos, Ângela Scalabrin Coutinho e Romilson Martins Siqueira e com a colaboração de Bianca Cristina Corrêa e Maria Luiza Rodrigues Flores,

No cenário nacional, o contexto de pandemia da COVID-19 foi vivenciado em meio a uma conjuntura de crise no campo político, econômico e social (Santos, 2020a). Desde a assunção de Michel Temer (Movimento Democrático Brasileiro – MDB, 2016-2019) à Presidência da República, em um processo decorrente de um golpe parlamentar, jurídico e midiático, que destituiu a presidenta Dilma Vana Rousseff (Partido dos Trabalhadores – PT, 2011-2016) democraticamente reeleita em 2015, um conjunto de medidas provocou o acirramento das políticas de austeridade fiscal, perdas de direitos trabalhistas, contrarreformas e duros cortes nos investimentos voltados às políticas sociais (Saviani, 2018). De tal modo, evidencia-se que os efeitos e consequências da pandemia se agudizaram diante desta realidade devido aos procedimentos, ações e políticas emanadas pelo Estado, que precarizou o acesso aos direitos sociais. Em 2019, Jair Messias Bolsonaro do Partido Social Liberal (PSL, 2019-2022) assumiu a presidência da República. A gestão e as orientações políticas de seu mandato desde o início de sua campanha foram notabilizadas pelo autoritarismo, ultraconservadorismo e discursos nacionalistas acrescidos de um cunho religioso (Medeiros Filho, 2018). Ao mesmo tempo, uma gestão marcada pela manifestação dos ideais da extrema direita com um programa neoliberal ao extremo. Ademais, segundo o mesmo autor, sua campanha presidencial foi caracterizada pelo uso massivo de redes sociais e divulgação de *fake news*. Diante da pandemia, o governo Bolsonaro conduziu o momento com inúmeras manifestações públicas minimizando a gravidade da doença, negando as orientações científicas e normas de segurança estabelecidas pela OMS, além de ter propagado falsas notícias quanto ao tratamento da doença sem comprovação científica, como os discursos anti-vacinas (Edler Duarte; Benetti, 2022).

No âmbito da educação como direito social, concordamos com Orso em entrevista a Nunes e Rezende (2021, p. 991) quando afirma que a partir “do governo golpista de Michel Temer, que se seguiu com o autoritário e ultraliberal governo de Jair Bolsonaro, foi feita uma série de reformas educacionais e impetrada uma infinidade de ataques contra os(as) profissionais da educação, a educação e a escola pública”. Essa conjuntura política em um contexto de pandemia demanda análises dos caminhos e decisões governamentais vivenciadas.

Para Santos (2020a, p. 6) a crise vivida diante do coronavírus veio agravar o que temos vivido nos últimos quarenta anos: “a crise se torna permanente, transforma-se em causa que explica todo o resto. Por exemplo, a crise financeira permanente é utilizada para explicar os cortes nas políticas sociais (saúde, educação, previdência social) ou degradação dos salários”.

pesquisadoras do GT07, e dos pesquisadores Luiz Fernandes Dourado e Salomão Barros Ximenes do GT05 – Estado e Política Educacional. Posicionamento sobre o Parecer do CNE que trata da Reorganização dos Calendários Escolares durante a Pandemia (ANPEd, 2021a).

Nada obstante, o período pandêmico e o isolamento social repercutem na vida das pessoas causando preocupações e reforçando ainda mais a injustiça, a discriminação e a exclusão social. “Acontece que tais assimetrias se tornam mais invisíveis em face do pânico que se apodera dos que não estão habituados a ele” (Santos, 2020a, p. 21).

A dor coletiva que assolou o mundo pelo luto foi e é intensificada também na luta pela sobrevivência dos(as) trabalhadores(as) diante dos desafios e instabilidades associadas às políticas antidemocráticas e neoliberais na qual a ordem econômica e mercadológica sobrepõe os direitos sociais e humanos de maneira que os impactos incidam sobretudo aos que vivem em contextos de exclusão, marginalizados e, portanto, mais expostos a se contaminar e a enfrentar de forma mais turbulento os desafios que advém da COVID-19 (Scalabrin Coutinho; Côco, 2021). Como analisa Gómez (2022), essa pandemia não retrata apenas um desastre sanitário natural, mas também consequência das desigualdades que marcam as relações sociais capitalistas.

Desde nuestra perspectiva epistemológica, la pandemia no puede ser explicada como algo separado o exterior a la cultura, la economía y la vida cotidiana. El surgimiento y la expansión de un virus como el Covid-19, forman parte de la relación metabólica entre la sociedad y la naturaleza (HARVEY, 2020). En nuestra sociedad, el capitalismo, como forma dominante de organización de la economía, modificó las condiciones medioambientales de su propia reproducción, provocando consecuencias que no controla (como el cambio climático). Desde esta perspectiva, no existe un desastre sanitario como el Covid-19, que sea solo natural; si bien los virus mutan todo el tiempo, para preservarse, las condiciones en las que un virus se convierte en amenaza para la vida, dependen de las prácticas humanas (HARVEY, 2020) inmersas en relaciones sociales que reproducen desigualdades de clase, de género, étnicas (Gómez, 2022, p. 541).

Entendemos que a pandemia expôs ainda mais as agruras do sistema capitalista ao nos depararmos com a contradição, de um lado se impôs a necessidade do isolamento social como forma de preservação à vida e, por outro, a primordialidade do lucro dos interesses do capital e a necessidade das classes trabalhadoras, que depende da sua produção laboral, e que não tinha escolha sendo levada à exposição da doença, especialmente diante de políticas pautadas em uma “série de medidas e contrarreformas que retiram direitos básicos, congelam investimentos em saúde e educação, ampliam a informalidade do trabalho, a uberização e o desemprego” (Costa, 2020, p. 2).

Em tempos de pandemia e de isolamento social, pensar em termos de uma política da vida ou da morte, requer situá-la no contexto do neoliberalismo e de como nele o governo minimiza o estado em termos das políticas sociais (saúde, educação, moradia, dentre outros) e o maximiza para os lucros privados, retirando da esfera pública, cada vez mais, a responsabilidade sobre os investimentos nas áreas sociais (Santos; Silva, 2020, p. 76).

A implantação e consolidação das políticas sociais se contrapõe ao modelo de Estado neoliberal que, como afirmar Harvey (2008), é antes de tudo uma teoria de práticas político-econômicas que defende que a melhor forma de promover o bem-estar humano consiste em não restringir o livre desenvolvimento de suas capacidades e das liberdades empresariais dos indivíduos, dentro de um marco institucional caracterizado por direitos de propriedade privada, mercados fortemente livres e liberdade de comércio.

Um dos argumentos, no Estado neoliberal, é a redução dos direitos sociais sob a alegação de colapsar o Estado, o que, em contexto de pandemia, afeta ainda mais a garantia dos preceitos constitucionais básicos, definidos no Artigo 6º da Constituição Federal (CF) de 1988 como os direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados (Brasil, 1988). A reforma política e educacional nos últimos tempos sob a hegemonia do pensamento neoliberal dita um projeto educacional sustentado pela lógica econômica dos mercados de serviços, da eficácia e da produtividade, o qual retrata o retrocesso sócio-histórico e psicossocial em relação às conquistas dos direitos de cidadania – em especial, o direito à educação (Momma-Bardela; Passone, 2015).

Diante dessas circunstâncias, corroboramos com Bobbio (2004) quando afirma que o problema maior do desenvolvimento global da civilização humana é a proteção dos direitos. Para o autor (2004, p. 25), nos tempos atuais, “o problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político”. Ou seja, não se trata de justificar a natureza do direito ou seu fundamento, mas qual é “o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados” (Bobbio, 2004, p. 25).

Os direitos das pessoas “são aqueles cujo reconhecimento é condição necessária para o aperfeiçoamento da pessoa humana, ou para o desenvolvimento da civilização” (Bobbio, 2004, p. 17). Para este autor, o direito não é dado da natureza ao modo jusnaturalista; é, sim, artefato humano, fruto do desenvolvimento político em função das necessidades da convivência coletiva, sendo construído jurídico e historicamente em determinadas circunstâncias e de modo gradual. Os direitos das pessoas são direitos históricos, que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem (Bobbio, 2004).

O reconhecimento e a proteção dos direitos das pessoas estão na base das constituições democráticas modernas. Decorrente da sociedade moderna e da formação do Estado, “A era dos direitos” é caracterizada nas relações entre governantes e governados, “pois com a

institucionalização do estado democrático de direito, passou-se da prioridade dos deveres dos súditos à prioridade dos direitos do cidadão” (Bobbio, 2004, p. 05). Essa representação política exterioriza quando as pessoas começam a exigir e lutar em defesa de novas liberdades. Para o autor,

[...] o desenvolvimento dos direitos do homem passou por três fases: num primeiro momento, afirmaram-se os direitos de liberdade, isto é, todos aqueles direitos que tendem a limitar o poder do Estado e a reservar para o indivíduo, ou para os grupos particulares, uma esfera de liberdade em relação ao Estado; num segundo momento, foram propugnados os direitos políticos, os quais – concebendo a liberdade não apenas negativamente, como não impedimento, mas positivamente, como autonomia – tiveram como consequência a participação cada vez mais ampla, generalizada e frequente dos membros de uma comunidade no poder político (ou liberdade no Estado); finalmente, foram proclamados os direitos sociais, que expressam o amadurecimento de novas exigências – podemos mesmo dizer, de novos valores –, como os do bem-estar e da igualdade não apenas formal, e que poderíamos chamar de liberdade através ou por meio do Estado (Bobbio, 2004, p. 32).

Com a Declaração dos Direitos Humanos de 1948, a afirmação dos direitos das pessoas põe em movimento um processo que busca não mais apenas a proclamação ou o reconhecimento dos direitos, mas a efetiva proteção, até mesmo contra o próprio Estado que os tenha suprimido (Bobbio, 2004). Horta (1998) contribui nesse sentido ao considerar que a proteção e a efetivação dos direitos sociais em uma perspectiva democrática exigem a atuação do Estado, dos poderes públicos e da sociedade civil organizada, que se concretiza no planejamento, elaboração e adoção de políticas públicas adequadas na área social.

Cabe o apontamento de Cury (2002) que em um momento de grandes transformações pelas quais passa o mundo contemporâneo e de enfrentamento aos desafios postos, é importante conhecer realidades passadas que significaram e ainda, no presente, significam sentidos relevantes rumo à garantia de melhores condições de vida. O direito à educação é umas dessas prerrogativas que na atualidade “é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional” (Cury, 2002, p. 246).

No rol dos direitos fundamentais sociais estipulados nos Artigos 6º e 7º da Constituição Federal de 1988, o direito à educação é um dos primeiros que possibilita aos sujeitos praticarem os demais direitos e revela-se como responsável pelo desenvolvimento humano em seu aspecto intelectual, social e cultural. Como defende Libâneo (2007, p. 181), a educação tem um papel essencial de acesso à “cultura acumulada historicamente”, assim deve garantir a apreensão dos “conceitos, teorias”, desenvolver capacidades e habilidades de pensamento, formar atitudes e valores e se realizar “como pessoas e profissionais-cidadãos”. Para o autor, é “desse modo que

ela [educação] se constitui como uma das instâncias de democratização da sociedade e promotora de inclusão social”. O Artigo 205º da CF declara que a educação compreende diversos sujeitos atuantes e responsáveis para sua realização, dentre estes, o Estado, os profissionais da educação, a família e a sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Na Educação Infantil, um marco legal do avanço deste direito advém da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso IV, que inclui as crianças de 0 a 5 anos como sujeito de direito à educação e define o dever do Estado em garantir o atendimento em creches e pré-escolas às crianças desta faixa etária (Brasil, 2006). Até então, a Educação Infantil era caracterizada no atendimento marcado pela informalidade das propostas educativas, especialmente em creches. Estes espaços destinavam-se às crianças pobres com caráter assistencial, com foco no cuidado higienista⁵ e na alimentação, enquanto a pré-escola configurava-se em uma etapa de preparação para o ingresso no ensino fundamental (Rosemberg, 2003a).

As conquistas da educação e do cuidado das crianças pequenas, incorporadas pela CF de 1988, em grande medida, partem de algo que estava presente no movimento da sociedade, decorrente das pesquisas e esclarecimentos que evidenciavam a importância dessa etapa da educação no processo de desenvolvimento infantil e, assim, mobilizava a luta em prol do reconhecimento desse direito. “Ela não incorporou esta necessidade sob o signo do Amparo ou da Assistência, mas sob o signo do Direito, e não mais sob o amparo do cuidado do Estado, mas sob a figura do Dever do Estado” (Cury, 1998, p. 11). As crianças nessa Constituição “não são mais subalternas, mas cidadãs, guindadas do último lugar na lista das iniciativas políticas e administrativas do governo para o topo da prioridade absoluta, sujeitos de direito, pessoas com dignidade intrínseca, independentemente de quaisquer circunstâncias” (Nunes; Corsino; Didonet, 2011, p. 28).

Conforme Souza e Faria (2018), o direito à educação infantil é uma conquista política, fruto de um processo histórico que teve início com a mobilização e luta de mulheres, feministas e militantes sindicais que reivindicavam não somente um lugar de assistência para as crianças, mas uma instituição que garantisse uma educação de qualidade com propostas pedagógicas que

⁵ Na concepção higienista, médicos e sanitaristas preocupavam-se em divulgar práticas e hábitos de asseio e limpeza dos próprios corpos e dos ambientes físicos, tendo em vista as condições insalubres em que viviam as crianças pobres – as creches se pautavam na puericultura, um conjunto de técnicas que visavam formalizar os cuidados adequados à infância. Os higienistas argumentavam que o método proporcionaria um desenvolvimento físico e moral à população que, por sua vez, desencadearia um desenvolvimento econômico para o país. (Kulhman Jr., 2015).

considerasse a criança em sua integralidade. A partir de pesquisas, investigações científicas, estudos e reflexões teóricas, atuação de profissionais de diversas áreas do conhecimento e da cultura, uma nova trajetória de documentos, políticas e ações contribuíram para a educação e o cuidado das crianças e sua emancipação.

Vários outros dispositivos legais, tal qual a Convenção sobre os Direitos das Crianças de 1989 (ONU, 1989) e a Lei nº 8.069 (Brasil, 1990), promulgada em 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, reafirmam o direito à educação das crianças pequenas e a responsabilidade e dever do Estado em dispor as condições necessárias à efetivação e proteção desse direito constituído nacionalmente. Ao Estado, portanto, compete formular políticas públicas, implementar programas e viabilizar recursos que garantam à criança desenvolvimento integral e vida plena, de forma que complementem a ação da família.

Além do acesso à educação básica, acrescenta Cury (2008, p. 296), o Artigo 4º Lei nº 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), garante o “direito do cidadão à educação e é um dever do Estado de atendê-lo mediante oferta qualificada” (Brasil, 1996). A LDB 9.394/1996 legitima, ainda, o direito à Educação Infantil brasileira no reconhecimento da concepção de criança como sujeito de direitos, das considerações sobre as especificidades infantis e os atos intrínsecos do cuidar e do educar. Nesta lei, no Artigo 29, a Educação Infantil é definida como primeira etapa da educação básica que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, oferecida em creches, para crianças de zero a três anos, e pré-escolas para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (Brasil, 2006). Tanto a creche como a pré-escola se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Brasil, 2009b, p. 12).

A LDB 9.394/1996 explicita que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. É responsabilidade da União exercer a função normativa, redistributiva e supletiva da coordenação da política nacional de educação em articulação com os diferentes níveis e sistemas de ensino. Aos municípios cabe a oferta gratuita da Educação Infantil em creches e pré-escolas, sendo dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Sobre esse aspecto, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), de 2013, trazem em seu texto:

A responsabilidade por sua efetivação exige corresponsabilidade: de um lado, a responsabilidade estatal na realização de procedimentos que assegurem o disposto nos incisos VII e VIII, do artigo 12 e VI do artigo 13, da LDB; de outro, a articulação com a família, com o Conselho Tutelar, com o juiz competente da Comarca, com o representante do Ministério Público e com os demais segmentos da sociedade. Para que isso se efetive, torna-se exigência, também, a corresponsabilidade exercida pelos profissionais da educação, necessariamente articulando a escola com as famílias e a comunidade (Brasil, 2013, p. 18).

O direito à educação, expresso na legislação e apregoado nos documentos orientadores das políticas destinadas à infância, ainda é permeado por controvérsias e embates conceituais. As políticas educacionais destinadas às crianças pequenas são recentes e as concepções de criança, infância, educação e cuidado vêm, historicamente, sendo desenvolvidas com a contribuição da Sociologia, da Psicologia, da História, dentre outras áreas do conhecimento. Dessa forma, os argumentos que fundamentam as políticas educacionais são permeados por tensões e disputas conceituais que giram em torno de concepções distintas de infância, de criança e educação infantil, ora marcada por avanços, ora por retrocessos. A concepção de educação infantil, infância e criança vai sendo reformulada,

[...] ao exigir do Estado o compromisso com a educação das crianças em espaços onde pudessem **produzir e expressar as culturas infantis por meio da brincadeira, da imaginação e da fantasia, da observação e experimentação**. Essa perspectiva de criança e infância como, respectivamente, **sujeito e momento da vida caracterizado pela criação, participação e autonomia infantil** revelava, à época, um patamar da política educacional que se contrapunha às perspectivas educacionais históricas que traduziam a creche e a pré-escola como política de assistencialismo e compensação (Souza; Faria, 2018, p. 155-156, grifos próprios).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) concebem a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo (Artigo 8º inciso I), sendo que deve ser assumido e responsabilizado de modo compartilhado e complementado à educação e cuidado das crianças com as famílias (Brasil, 2009b).

A construção dessa nova forma de olhar a educação para a criança pequena, sem fazer a hierarquização entre cuidado e educação, é fundamental para promover o desenvolvimento das crianças em seus vários aspectos, bem como sua inserção na esfera pública. Neste sentido, uma das características da nova concepção de Educação Infantil reside na integração das funções de cuidar e educar (Cury, 1998).

Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012) apontam que promover o vínculo entre educação e assistência não significa qualificar a educação infantil como assistencialista.

O assistencialismo, como termo vulgar, remete a práticas clientelistas e personalistas, em que os direitos sociais são encobertos por políticas que insinuam o valor da

retribuição, situando as relações de ordem pública na esfera privada, ou seja, é uma forma preconceituosa de conceber o atendimento em educação infantil, quando se trata do segmento mais pobre da população. A educação assistencialista, assim, é aquela que exerce uma “pedagogia da submissão (Kuhlmann Jr.; Fernandes, 2012, p. 34).

Kramer, Nunes e Pena (2020, p. 5) destacam o desafio de romper com a percepção de cuidado fundamentada no “dar banho, alimentar, criar hábitos, colocar para dormir” para uma concepção de cuidado que se aproxime de uma “perspectiva ética e humana como encontro da criança com o adulto, como uma experiência compartilhada”. Nesse sentido, a contraposição entre educação e assistência não se sustenta, uma vez que ambas são mecanismos importantes e complementares, o que significa que os direitos das crianças, além do direito à educação, devem caminhar em proximidade com os demais direitos sociais.

Apesar dos avanços do direito à Educação Infantil alcançados nas últimas décadas no Brasil, especialmente, conquistados na CF de 1988 e nos dispositivos infraconstitucionais que subsidiam esta primeira etapa da educação básica, os desafios postos aos direitos da criança à Educação Infantil, que apenas recentemente foram reconhecidos, se agudizam diante do momento histórico complexo da pandemia COVID-19.

Cabe evidenciar que, dentre os princípios por nós assumidos na presente pesquisa destaca-se o entendimento que em todos os contextos, incluindo na pandemia sem ou com o fechamento das instituições, a concepção da Educação Infantil sustentada pelo cuidado e o cuidado permeado pelo sentido pedagógico, demanda ação do Estado na promoção de políticas que assegurem esses direitos das crianças pequenas, notadamente diante do contexto pandêmico, com políticas que subsidiem as famílias em condições de vulnerabilidade para que estas tenham condições de atender as demandas das crianças no contexto familiar. Assim, diante da historicidade da luta pela efetivação da Educação Infantil como direito e a concreticidade do tempo presente, no qual desenvolve-se esta pesquisa, assume-se como tema de investigação o direito à Educação Infantil e as políticas públicas educacionais emanadas no período pandêmico para as crianças pequenas, tomando como campo investigativo o município de Uberlândia, Minas Gerais (MG) e, como recorte temporal, os dispositivos legais deliberados desde o início da pandemia (2020) até agosto de 2022.

O município de Uberlândia formulou o Decreto nº 18.525 em 28 de fevereiro de 2020 (Uberlândia, 2020b) para instituição do “Comitê Municipal de enfrentamento ao Covid-19”, com a finalidade de implementar ações de caráter preventivo na saúde pública no município de Uberlândia. Desse modo, em 18 de março todas as atividades escolares das 68 Escolas

Municipais de Educação Infantil (EMEI) e das 48 Organizações da Sociedade Civil (OSC)⁶ da rede municipal de ensino de Uberlândia (RME-Udi) foram suspensas. Foi, justamente, neste contexto de pandemia que surgiram as minhas primeiras inquietações sobre o tema desta pesquisa. Na vivência e experiência de profissional da educação da RME e mãe de uma criança de 5 anos, quando a pandemia foi declarada não imaginávamos a gravidade da situação e as consequências que viriam. Com o passar do tempo, durante o isolamento social, a minha percepção e inquietação referia-se às condições de trabalho imposta aos(às) profissionais da educação e das dificuldades em realizar o trabalho diante das deliberações da Secretaria Municipal de Educação (SME), em nosso caso, especialmente diante das particularidades do trabalho com a criança pequena. Como trabalhadora da educação na rede municipal e mãe de criança atendida na mesma rede vieram outros questionamentos sobre o modo e as condições que estavam sendo oferecida às nossas crianças pequenas diante do contexto de pandemia.

Acrescento, ainda, que a compreensão das especificidades da primeira etapa da Educação Básica tem provocado meu interesse e atenção desde o início de minha atuação profissional na educação, quando assumi cargo público em 2011 na função de Educadora Infantil para atuar em uma EMEI no município de Uberlândia. Concluí, no ano de 2010, minha primeira formação acadêmica em Geografia, na UFU. Em 2015 especializei no curso “Inclusão Escolar” na mesma instituição no Instituto de Geografia. Em 2016 segui minha formação acadêmica no curso de Pedagogia da Universidade de Uberaba (UNIUBE), concluindo no ano de 2018.

No final do ano de 2020 foi aberto o edital do processo seletivo para o mestrado no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação (PPGED) da UFU, momento em que vi a oportunidade de continuar e aprimorar meus estudos, lançando-me ao desenvolvimento da presente pesquisa que está vinculada à Linha de Estado, Políticas e Gestão da Educação. Durante a elaboração do projeto de pesquisa, muitas perguntas e problemáticas me incomodavam, tanto em relação ao trabalho docente realizado no contexto de pandemia quanto à educação que estava sendo proposta às crianças.

Assim, imersa no contexto da pandemia, provocada pelas disciplinas do PPGED, pelo processo de estudo das produções teóricas que envolviam minhas problematizações iniciais, pelo exercício profissional na EMEI e pelos encontros de orientação, vivenciamos o burilamento de nossas problematizações que sintetizamos como: diante da realidade do contexto pandêmico (COVID-19), quais foram os dispositivos legais e orientações oficiais que

⁶ Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/>. Acesso em: 3 dez. 2021.

conduziram as decisões das políticas educacionais para a Educação Infantil no município de Uberlândia? Quais princípios sustentaram essas tomadas de decisões? Como a dimensão do direito da criança ao cuidado, que pressupõe, dentre outros, o próprio cuidado com a vida, e à educação foram garantidos diante da responsabilidade do Município com a Educação Infantil e, em regime de colaboração, da União?

Tais inquietações foram sistematizadas por nós segundo o seguinte problema de pesquisa: quais as implicações das orientações oficiais e dispositivos legais que orientaram a primeira etapa da educação básica no município de Uberlândia, no contexto de pandemia da COVID-19, sobre o direito à educação e ao cuidado da criança pequena?

1.1 Dos objetivos da pesquisa

Diante do problema evidenciado, definimos como objetivo geral desta pesquisa analisar as políticas públicas emanadas no município de Uberlândia que, direta ou indiretamente, afetaram o direito da criança pequena ao cuidado e à educação no contexto de pandemia da COVID-19.

Sendo assim, para o alcance do objetivo proposto elencamos como objetivos específicos:

- Caracterizar a Educação Infantil como direito da criança pequena à educação e cuidado sob responsabilidade do Estado e da família;
- Avaliar o Estado neoliberal em tempos de pandemia (COVID-19) no que tange à negação de direitos e da necessidade e demanda pela proteção social diante da crise sanitária.
- Mapear e analisar os dispositivos legais emanados no município de Uberlândia no período de pandemia para a educação no que concerne, centralmente, à Educação Infantil;
- Identificar qual concepção de Educação Infantil orientou o percurso das políticas públicas educacionais deliberadas no município.

1.2 Pressupostos da pesquisa

Assumimos como pressuposto da pesquisa que durante o fechamento das instituições de Educação Infantil, devido ao isolamento social como medida de proteção à vida no contexto de pandemia, demandou-se a efetivação de políticas públicas para a garantia do preceito constitucional da educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Caso o Estado

não elabore políticas de assistência às famílias para garantir os direitos da criança pequena, cumprindo suas responsabilidades constitucionais, pode ocorrer a “responsabilização unilateral” das famílias (Richter, 2015), especialmente em um contexto de pandemia. A ausência ou limitação de políticas e ações coordenadas entre os entes federados para garantia dessas condições ao momento de quarentena ou para o retorno das atividades presenciais podem reforçar e disparar ainda mais as injustiças e desigualdades já existentes no país.

Outro pressuposto é a compreensão de que a discussão do direito à educação e ao cuidado das crianças pequenas e das políticas públicas de educação infantil no contexto pandêmico mostra-se importante ao retomar o sentido histórico de conquista dos direitos sociais, em que o Estado deve assegurá-los, bem como, sobre os riscos que a conjuntura política e social atual representa ao alcance do direito, que define crianças e suas famílias como cidadãos.

Assumimos, além disso, nesta pesquisa, a concepção de criança cidadã, sujeita de direitos, cujo desenvolvimento é indivisível. A Educação Infantil como um direito de todas as crianças independe de classe social, raça e gênero, desde o nascimento até os cinco anos. Ademais, tal etapa da educação básica é compreendida nos atos intrínsecos do cuidar e educar, sendo que estes envolvem a interação e o compartilhamento entre seus pares.

Pressupomos, também, que a pesquisa oportuniza a compreensão, acompanhamento e avaliação das políticas públicas que, direta ou indiretamente, afetam os direitos das crianças pequenas à Educação Infantil o que, em nossa visão, faz parte da necessária *accountability*, que envolve avaliação, prestação de contas e responsabilização do Estado no cumprimento dos dispositivos constitucionais (Richter, 2015). Neste caso, a responsabilidade do Estado para com o cuidado e educação das crianças pequenas em todos os momentos e contextos, requer a atenção e cobrança social, sobretudo diante de uma realidade pandêmica que assola a vida das pessoas.

Deste modo, a centralidade deste estudo pauta-se na preservação pela vida no âmbito da educação, o que significa que as ações empreendidas pelo Estado necessariamente devem garantir condições de enfrentamento à crise sanitária. As políticas públicas educacionais precisam priorizar esforços para aumentar a capacidade dos sistemas de cuidados no ambiente familiar para assegurar as condições necessárias para a realização das atividades educacionais, seja durante o ensino remoto, híbrido ou presencial, a fim de atender a função sociopolítica e pedagógica de promoção do desenvolvimento integral e de compartilhamento de cuidados referendada nas DCNEI (Brasil, 2010).

1.3 Organização das seções da dissertação

Este trabalho será prescindido pela presente Introdução, quatro seções e considerações finais. Na segunda seção, intitulada “Percurso metodológico: mediações para a aproximação com o campo de investigação” apresentamos nossa metodologia de pesquisa, a trajetória dos procedimentos e técnicas para apreensão do nosso objeto e os processos e critérios de seleção das produções bibliográficas e documentais.

A terceira seção, “Educação Infantil: direito à educação e ao cuidado”, caracteriza a Educação Infantil como direito. A historicidade acerca das concepções de criança, da infância e da institucionalização da Educação Infantil no Brasil busca ampliar nossas possibilidades de análise quanto às concepções que sustentaram e permearam as ações e orientações legais no campo educacional no contexto de pandemia e que afetaram os fundamentos legais do direito da criança à educação e ao cuidado sob responsabilidade da família e do Estado.

Na quarta seção, nomeada “Estado neoliberal em tempos de pandemia (COVID-19): efeitos sobre a Educação Infantil”, desenvolve-se a análise da ampliação das necessidades sociais vividas em um tempo temerário à vida como em um contexto de calamidade sanitária, como foi a pandemia da COVID- 19.

Na quinta seção, “Pandemia e Educação Infantil: contradições do direito à educação e ao cuidado”, apresentamos nosso campo empírico, ou seja, o município de Uberlândia, especialmente quanto à trajetória da Educação Infantil, a fim de compreender sua configuração e concepção. Identificamos e mapeamos os dispositivos legais deliberados pelo município de Uberlândia durante o período pandêmico a fim de constatar qual concepção de Educação Infantil orientou o percurso das políticas públicas educacionais e seus desdobramentos quanto ao direito à educação, ao cuidado e à vida.

Por fim, tecemos as considerações finais da pesquisa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO: MEDIAÇÕES PARA A APROXIMAÇÃO COM O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

Na presente seção buscamos evidenciar o caminho metodológico empreendido na pesquisa. Cabe salientar que se entende que a pesquisa é um processo de aproximação com a realidade em um movimento dialético entre a materialidade empírica investigada e as possibilidades de análise ampliadas pelo conhecimento historicamente edificado acerca do tema.

Esta pesquisa de natureza básica busca gerar conhecimentos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista, envolvendo verdades e interesses universais (Prodanov; Freitas, 2013, p. 51). Quanto aos objetivos da pesquisa, esta insere-se na classificação exploratória, na qual busca-se levantar informações sobre um determinado objeto; em nosso caso, as políticas públicas de Educação Infantil emanadas no contexto de pandemia da COVID-19 no município de Uberlândia-MG. Desse modo, delimitou-se o campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Em tal pesquisa, o planejamento flexível permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos “de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado” (Gil, 2002, p. 41).

Minayo (2012) destaca ser necessário entender a metodologia para além das técnicas e dos instrumentos, pois inclui as concepções teóricas em articulação entre conteúdos, pensamentos e existência e, de tal modo, para a sistematização do conhecimento, são necessários o método científico (teoria) e a metodologia (procedimentos e técnicas). Contudo, neste movimento, segundo a autora, é imprescindível a “criatividade do pesquisador”, ou seja, o modo peculiar de investigar e articular a teoria e o método em busca dos objetivos da pesquisa. A metodologia de pesquisa é compreendida, assim, como “o caminho do pensamento e da prática exercida na abordagem da realidade” (Minayo, 2012, p. 14). Nas palavras de Prodanov e Freitas (2013, p. 126), “a investigação científica depende de um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos para que seus objetivos sejam atingidos” e o “método científico é o conjunto de processos ou operações mentais que devemos empregar na investigação”.

A metodologia adotada nesta pesquisa fundamenta-se nos pressupostos da investigação qualitativa que, na perspectiva de Minayo (2012, p. 21) dedica-se ao “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” para compreender de forma adequada os “fenômenos sociais de relevância no aspecto subjetivo”. Esta abordagem concebe a relação entre o sujeito e a realidade, ou seja, compreende “um vínculo indissociável entre o

mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” que não se traduz no uso de métodos e técnicas estatísticas, mas no aprofundamento dos significados das ações e relações humanas (Minayo, 2012, p. 22).

De acordo com Minayo (2012, p. 19), compreende-se a teoria como os conhecimentos “de que nos servimos no processo de investigação como um sistema organizado de proposições, que orientam a obtenção de dados e análise dos mesmos, e de conceitos, que veiculam seu sentido”. Na presente pesquisa, como procedimentos técnicos empreendidos diante do intento de compreender as políticas públicas deliberadas no município de Uberlândia, que direta ou indiretamente, afetaram o direito da criança pequena ao cuidado e à educação no contexto de pandemia da COVID-19, realizou-se, para a construção dos dados, a pesquisa bibliográfica e documental. Para Gil (2002), a pesquisa bibliográfica reporta-se aos materiais já desenvolvidos, elaborados e analisados por outros(as) autores(as), constituindo-se principalmente de livros e artigos científicos selecionados por meio do levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria, no intuito de contribuir e apoiar o pesquisador no aprimoramento do seu objeto de estudo. Na mesma direção, Severino (2013) afirma que a realização da pesquisa bibliográfica ocorre pelo registro disponível de pesquisas anteriores, publicizadas em materiais impressos, como livros, artigos, teses etc. O autor complementa que “Utilizam-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos” (Severino, 2013, p. 106).

Contudo, compreendemos que a pesquisa bibliográfica atualmente envolve também dispositivos eletrônicos, além das publicações impressas; por exemplo, os inúmeros periódicos eletrônicos, jornais, *lives* e outras formas de divulgação.

Para tanto, no âmbito do presente estudo, a pesquisa bibliográfica ocorreu mediante o levantamento das produções: na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); no Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); no Repositório da UFU, na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) Brasil e nos Periódicos da Capes; tendo como recorte temporal o período de 2012 a 2022.

Na pesquisa documental assumimos como recorte temporal, a seleção de documentos publicados entre março de 2020, início da pandemia, a agosto de 2022, momento de levantamento das publicações no diário oficial do Município de Uberlândia, assim como selecionamos notas, ofícios, relatórios emitidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME), boletins epidemiológicos e reportagens publicadas no campo empírico da pesquisa, Uberlândia. Incluímos, ainda, diante da relação do regime de colaboração entre os entes federados, na

seleção de documentos, dispositivos legais nacionais e estaduais relacionados à condução da educação no contexto de pandemia. A abordagem de análise fundamenta-se sob a análise de conteúdo de Bardin (2016).

Quanto à pesquisa documental, Gil destaca que, devido às suas características, assemelha-se à pesquisa bibliográfica. Contudo, a pesquisa documental baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que “podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (2008, p. 51). O desenvolvimento da pesquisa documental consiste na exploração das fontes documentais. Para o autor, os documentos podem ser classificados em dois tipos principais: documentos de primeira mão, aqueles que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc.; e documentos de segunda mão, que são os que, de alguma forma, já foram analisados, como relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, entre outros. Segundo o autor, para “fins de pesquisa científica são considerados documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno” (Gil, 2008, p. 147).

O documento é entendido por Prodanov e Freitas (2013) como

[...] qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação, por meio de investigação, que engloba: observação (crítica dos dados na obra); leitura (crítica da garantia, da interpretação e do valor interno da obra); reflexão (crítica do processo e do conteúdo da obra); crítica (juízo fundamentado sobre o valor do material utilizável para o trabalho científico) (Prodanov; Freitas, 2013, p. 56).

A contribuição da pesquisa documental, segundo Prodanov e Freitas (2013), é permitir a organização das informações que se encontram dispersas, conferindo-lhe uma nova importância como fonte de consulta.

O processo de investigação documental, como expõem Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), consiste em extrair informações do documento por meio do manuseio e técnicas apropriadas para a análise. Para os autores, o pesquisador deve investigar o documento seguindo etapas e procedimentos de modo a organizar informações a “serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora-se sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos” (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 04). Sendo assim, a pesquisa documental é compreendida como um processo que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compressão e análise de documentos dos mais variados tipos. Cellard (2008, p. 295), ao afirmar que “o documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do

social”, quer dizer que o uso dos documentos em pesquisa possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja apreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

Portanto, tanto a pesquisa bibliográfica quanto a documental demandam a sistematização de um percurso orientado pelo objetivo da investigação. De tal modo, o percurso de definição dos critérios de seleção, consulta das fontes, seleção e a consequente definição de categorias de análise, estão destacados nas próximas subseções.

2.1 Pesquisa bibliográfica

A partir das teorias já construídas por outros(as) estudiosos(as), lançamos luz sobre a questão da nossa pesquisa em autores(as) cujas fontes bibliográficas encontram-se em livros, *e-books*, periódicos eletrônicos, artigos científicos, teses e dissertações de autores(as) que abordaram os seguintes temas: o direito à educação infantil; as políticas públicas educacionais para a educação infantil; e as implicações do contexto pandêmico para a primeira etapa da educação básica.

Para compreender o objeto de pesquisa e estabelecer uma discussão e diálogo com as produções referentes ao nosso tema, partimos do levantamento de teses e dissertações. O mapeamento das produções acadêmicas e científicas possibilita analisar aspectos das pesquisas de modo a contribuir com a consolidação do conhecimento do nosso objeto de estudo. Recorremos aos sítios eletrônicos da BDTD, base de pesquisa que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), ao banco de dados da Capes e ao Repositório Institucional da UFU.

Visto que a temática da pesquisa trata do direito à Educação Infantil e as políticas públicas educacionais deliberadas no período pandêmico para as crianças pequenas, e que as produções nesse contexto ainda são recentes, assumimos, assim, como recorte temporal, para seleção de trabalho com foco no direito à Educação Infantil, as publicações dos últimos 10 anos, ou seja, entre 2012 e 2022. Mais especificamente quanto à Educação Infantil no contexto de pandemia (COVID-2019), incluímos o levantamento e seleção de artigos publicados entre 2020 e 2022 no Portal de Periódicos da Capes e da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO – Brasil), assim como o levantamento de notas e manifestações de entidades acadêmicas, tais como: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB); Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Rede Brasileira de Mulheres Cientistas (RBMC); União Nacional dos Conselhos

Municipais de Educação (Uncme); e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Ao longo de toda a seleção bibliográfica trabalhamos com diferentes possibilidades e integração dos seguintes descritores “direito à educação”, “educação infantil”, “políticas públicas”, “COVID -19” e “Uberlândia”, acrescidos do indicador *booleano AND*. Propusemos também a busca de variações dos dois últimos termos conforme identificado no Quadro 1. O próprio uso do descritor principal “COVID-19” e suas variáveis conduz a um recorte temporal de 2020 a 2022, por isso justifica-se a combinação ou mesmo a retirada desse termo para garantir a ampliação do levantamento bibliográfico.

Quadro 1 - Descritores do levantamento bibliográfico

Descritores	Variações dos descritores	Operador Booleano
Direito à educação		AND
Políticas públicas		
Educação Infantil		
COVID-19	Pandemia; Pandemia COVID-19	
Uberlândia	Município de Uberlândia	

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Utilizamos como critério de seleção a leitura do título, das palavras-chave e do resumo para averiguar quais produções se aproximavam do nosso objeto de pesquisa. Assim sendo, fez-se necessária a leitura da introdução do trabalho e utilizamos como critério de exclusão teses e dissertações que não versassem sobre o direito à educação e políticas públicas da Educação Infantil.

A primeira intervenção ocorreu no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, na qual inserimos no campo “Busca” os cinco descritores principais citados no parágrafo anterior, inclusive suas variáveis, de forma integrada acrescido do indicador *booleano AND*. Dessa busca não obtemos nenhuma ocorrência de pesquisa. Após retirar o descritor “Uberlândia” e inserirmos direito educação AND políticas públicas AND educação infantil AND pandemia, obtemos o resultado de 1 dissertação do ano de 2021, intitulada “O PNAE e suas adaptações em meio à pandemia da COVID-19: a creche como espaço promotor de direitos à alimentação adequada” da autora Amanda Luiza Rodrigues Lisboa. Após a leitura do título, palavras-chave e resumo, não verificamos proximidade com o nosso tema.

Seguimos a pesquisa com outra proposta de inserir os três primeiros termos principais combinados ao descritor principal “Uberlândia”. De acordo com o nosso recorte temporal (2012-2022), obtivemos 7 registros, das quais 2 são teses e 5 são dissertações, conforme esboçado no Quadro 2.

Inicialmente, o critério de seleção dos trabalhos configurou na leitura dos títulos, das palavras-chave e dos resumos e, conforme, a aproximação com a nossa temática fez-se necessária a leitura da introdução e considerações. Da totalidade dessa busca, visto nosso critério de exclusão, nenhum trabalho foi selecionado.

Quadro 2 - Demonstração dos resultados da pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações Capes

Descritores utilizados: direito educação, políticas públicas, educação infantil e Uberlândia				
ANO	TIPO	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO
2015	Tese	A produção do conhecimento em políticas públicas de educação infantil na região centro-oeste (2000-2010)	FONSECA, Aparecida Maria	UFU
2016	Tese	Políticas públicas educacionais e condições de trabalho na educação infantil: concepções e vivências de professoras	ALVARENGA, Vanessa Cristina	UFU
2018	Dissertação	A Educação Infantil e o Ensino Fundamental: a centralidade das infâncias e brincadeiras de uma escola com crianças	FARIA, Daniella Salviana	UFU
2018	Dissertação	A educação infantil na perspectiva inclusiva: o cotidiano de uma sala de aula comum.	PACHECO, Thaiza Vieira	UFU
2020	Dissertação	Federalismo fiscal em desequilíbrio: os reflexos no financiamento da educação municipal de Uberlândia-MG	MENDES, Lucas	Faculdade De Direito do Sul de Minas
2021	Dissertação	Uma análise da judicialização da Educação Superior no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia a partir de sua expansão em 2006	SILVA, Elis Regina Garcia da	UFU
2022	Dissertação	Políticas públicas de formação continuada de professores da educação infantil e educação especial - 1990 a 2019	ANDRADE, Fernanda Pereira Da Silva	UFU

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O Quadro 2 permite inferir que, utilizando os descritores citados, o predomínio das produções é da UFU ligados à área da Educação.

Para ampliarmos nossa abordagem e, ao mesmo tempo, obter um refinamento da pesquisa, realizamos a busca com os três primeiros descritores principais entre aspas acrescido do indicador *AND*. Conforme o Guia do Portal de Periódicos da Capes (2019) o uso das aspas é indicado para quando se quer investigar duas expressões com duas ou mais palavras escritas em sequência, excluindo aqueles registros que apresentam o conjunto de palavras de forma separada no texto. Ao realizar desse modo, obtemos 1 produção de dissertação intitulada “A criança como sujeito de direitos: notas para uma avaliação da política de educação infantil do município de Fortaleza”, da autora Francineide Francisca Pinho, do ano de 2014. Escolhemos

este trabalho a partir dos critérios de seleção (leitura do título, das palavras-chave, do resumo e da introdução) e aproximação com o objetivo de nossa pesquisa.

No segundo momento, prosseguimos nosso levantamento de teses e dissertações no BDTD. Inicialmente, no campo “Busca” propusemos utilizar concomitante os cinco descritores principais, inclusive suas variáveis, acrescido do indicador *booleano AND* com o operador “todos os campos”, na qual resultou uma publicação de dissertação intitulada “Processos de cuidado no programa brincando em família: uma ciranda entre crianças, familiares e equipe”, da autora Lorene Luize Lisboa Amaral (2021). Pelo critério de seleção, ao ler o título, palavras-chave e resumo, verificamos que o trabalho se refere especialmente à discussão da “saúde mental infantil no âmbito do Sistema Único de Saúde e de projetos universitários, considerando as contribuições da psicanálise e a formação de psicólogas” (Amaral, 2021). Considerando os objetivos da nossa pesquisa, não a selecionamos e seguimos nossa busca com outras possibilidades.

Ao retirar o descritor “Uberlândia” e empregar os três descritores principais junto ao descritor “Pandemia” foram geradas 3 produções de dissertação, conforme Quadro 3. Um desses trabalhos obtidos, Amaral (2021), corresponde ao mesmo resultado da busca anterior. Seguindo os mesmos critérios de seleção já citados, nenhum trabalho dessa busca foi selecionado.

Quadro 3 - Demonstrativo dos resultados da pesquisa no BDTD (2012-2022)

Descritores utilizados: direito educação, políticas públicas, educação infantil e pandemia				
ANO	TIPO	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO
2021	Dissertação	O fórum de educação infantil da Paraíba e sua articulação com as políticas educacionais	VASCONCELOS, Thais Gomes de	UFPB
2021	Dissertação	Processos de cuidado no programa brincando em família: uma ciranda entre crianças, familiares e equipe	AMARAL, Lorene Luize Lisboa	UFBA
2022	Dissertação	Cuidado integral às crianças com necessidades especiais de saúde na atenção primária em um município de fronteira	CASACIO, Gabriela Dominicci de Melo	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Procedemos nossa pesquisa no BDTD com a inserção simultânea dos termos “direito educação”, “políticas públicas”, e “educação infantil” no campo “Busca” e retiramos os descritores “COVID-19” e “Uberlândia”. De acordo com o nosso recorte temporal estabelecido, resultaram nessa busca 358 produções (268 dissertações e 90 teses). Após esses resultados, a página do sítio eletrônico BDTD oferece a possibilidade de “Refinar a Busca”. Para a seleção de teses, utilizamos o filtro “Tipo de documento: Tese” e “Assunto: Educação Infantil”.

Obtivemos 11 pesquisas e, de acordo com os critérios de seleção mencionados, elegemos a tese “A implementação da política pública de educação infantil: entre o proposto e o existente” de Candida Maria Santos Daltro Alves (2013), pela aproximação com a perspectiva de nossa pesquisa. Na seleção “Tipo de documento: Dissertação” optamos também pelo filtro “Assunto: Educação Infantil”, com ocorrência de 61 produções; porém, de acordo com os critérios de seleção, excluimos estas possibilidades.

A pesquisa no Repositório Institucional da UFU ocorreu no campo “Buscar em:” Faculdade de Educação (FACED) com os descritores principais integrados. Na “busca facetada” foi inserido em “filtros correntes:” o campo assunto “educação infantil” com o operador “contém”. Dessa forma, obtivemos 13 resultados (8 teses e 5 dissertações), na qual selecionamos, a partir da leitura dos títulos, palavras-chave, resumo e introdução, a dissertação de Alves (2021). Com a retirada do descritor “pandemia COVID-19” ocorreram 35 publicações (teses e dissertações) e, a partir dos critérios de seleção, selecionamos a dissertação de Solange Raquel Richter “A infância nas Diretrizes Curriculares de Educação Infantil - 2003 do Município de Uberlândia” (2013) e a dissertação de Fernanda Ferreira Resende, “Políticas da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia: formação continuada nos grupos de trabalho (2018-2019) e construção das diretrizes curriculares”, do ano de 2021.

A Tabela 1 traz a síntese desses resultados de acordo com o Banco de dados e a conjugação dos descritores utilizados na pesquisa.

Tabela 1 - Síntese do levantamento de teses e dissertações no período de 2012 a 2022

Catálogo de Teses e Dissertações CAPES			
Descritores utilizados	Resultado das Ocorrências		Selecionados
	Tese	Dissertação	
			-
5 descritores principais (inclusive variáveis)	00	00	-
4 descritores principais exceto “Uberlândia”	00	01	-
3 descritores principais + Uberlândia, exceto COVID-19	02	05	-
3 descritores principais entre aspas	00	01	1
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)			
5 descritores principais (inclusive variáveis)	00	01	0
3 descritores principais + pandemia, exceto “Uberlândia / “Município Uberlândia”	00	03	0
3 descritores principais	90	268	1
Repositório Institucional da UFU			
5 descritores principais (inclusive variáveis)	05	08	-
3 descritores principais + “Uberlândia/Município, Uberlândia” exceto COVID-19 e variáveis	11	24	-
			3
Total	108	311	5

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações coletadas em julho de 2022.

Em síntese, considerando todas as buscas no banco de dados (Capes, BDTD e Repositório Institucional UFU), nosso levantamento bibliográfico de dissertações e teses tramitou pelo direito à educação e políticas públicas da Educação Infantil com ênfase no município de Uberlândia, com exceção do trabalho de Alves (2013) e Pinho (2014), que não são locais, mas que se aproximam da nossa pesquisa quanto à nossa temática e objetivos. A busca elencou um total de 5 trabalhos, sendo 1 tese e 4 dissertações.

Notamos, a partir da Tabela 1, que as publicações dos estudos da temática direito à educação e políticas públicas da Educação Infantil no contexto pandêmico da COVID-19 ainda são muito recentes e, por isso, escassos, e os que se apresentaram estão mais ligados à área da saúde. Foram encontrados muitos trabalhos com o uso dos três primeiros descritores principais relacionados ao direito à educação e políticas públicas para a Educação Infantil, porém, de acordo com os critérios de seleção estabelecidos para averiguar os objetivos da nossa pesquisa, bem como da condução da política educacional particularmente no município de Uberlândia, encontramos uma quantidade menor de publicações. Porém, vale ressaltar que, de acordo com a pesquisa no BDTD, há um número expressivo de publicações utilizando os 3 termos principais.

Quadro 4 - Síntese da seleção de teses e dissertações (2012-2022)

ANO	TIPO	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO
2013	Tese	A implementação da política pública de educação infantil – entre o proposto e o existente	ALVES, Cândida Maria Santos Daltro	Unicamp
2013	Dissertação	A infância nas Diretrizes Curriculares de Educação Infantil – 2003 do Município de Uberlândia	RICHTER, Solange Raquel	UFU
2014	Dissertação	A criança como sujeito de direitos: notas para uma avaliação da política de educação infantil do município de Fortaleza	PINHO, Francisca Francineide	UFC
2021	Dissertação	Políticas da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia: formação continuada nos grupos de trabalho (2018-2019) e construção das diretrizes curriculares	RESENDE, Fernanda Ferreira	UFU
2021	Dissertação	O Direito à Educação Infantil em Uberlândia: análises das estratégias do plano municipal de educação (2015-2025)	ALVES, Laís Hilário	UFU

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações coletadas em julho de 2022.

A seguir buscamos apresentar a descrição desses trabalhos com ênfase nos objetivos, nas bases teórico-metodológicas utilizadas e nas conclusões obtidas a partir do seu desenvolvimento.

Alves (2013) buscou, em sua tese de doutorado, compreender a implementação das políticas públicas voltadas à educação infantil no município de Ilhéus. A abordagem metodológica utilizada na pesquisa foi quanti-qualitativa e os procedimentos metodológicos de pesquisa de caráter bibliográfico e documental e pesquisa empírica. Para análise teórica-metodológica a autora usou a “abordagem do ciclo de políticas”, formulada por Stephen Ball e Richard Bowe (1992). O estudo contribui para a nossa pesquisa pois a autora traz os principais marcos normativos da política nacional de Educação Infantil a partir da Constituição Federal de 1998, quando a criança é afirmada como sujeito de direitos, especialmente o direito à educação. Também é apresentado o levantamento documental com foco nos estudos sobre a trajetória da implementação de políticas, ações e programas para Educação Infantil brasileira, bem como o papel do Estado nas formulações legais. A autora, em seus estudos, ressaltou que, além da consolidação da legislação, é preciso romper com “concepções enraizadas e carregadas de preconceitos, individualismos e hegemonias sobre a Educação Infantil, a criança e a infância”, pois ainda “vigoram concepções e ações ora autoritárias, ora democráticas, ora centralizadas, ora descentralizadas”, muitas vezes conduzidas por interesses neoliberais, com propostas assistencialistas compensatórias ou preparatórias para etapas educacionais posteriores, com foco na escolarização precoce (Alves, 2013, p. 183). Embora a pesquisa de

Alves tenha sido fruto de investigação no município de Ilhéus, possibilita refletir a realidade de muitos outros municípios.

A pesquisa de Richter (2013) buscou compreender, em uma perspectiva histórico-filosófica, a(s) concepção(ões) de criança e infância que permeiam a proposta das diretrizes curriculares de Educação Infantil do município de Uberlândia. A metodologia realizou-se em estudos bibliográfico e documental. Foi realizada análise documental das “Diretrizes Curriculares – Educação Infantil (DC-EI)” desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação do município de Uberlândia-MG e pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), publicado em 2003. Até o momento da pesquisa da autora, em 2013, o documento encontrava-se em seu formato original e com conteúdo inalterado. Richter concluiu, com base no processo de análise, que as concepções de criança e infância são apresentadas no documento sem a preocupação de explicá-las e/ou conceitualizá-las, deixando margem para diferentes entendimentos. Dessa forma, o documento “DC-EI 2003”, mesmo apresentando um referencial teórico com base em autores renomados, segundo a autora, não foi constatada uma discussão que sustente a concepção de criança para “informar uma política que seja pautada numa coerência entre modos de pensar a criança na relação com seus direitos, especialmente educativos, e ações concretas que permitam perceber tal coerência” (Richter, 2013, p. 122).

O trabalho de Pinho (2014) teve como finalidade apresentar notas avaliativas sobre a gestão da Política Municipal de Educação Infantil de Fortaleza quanto à efetivação da garantia do direito das crianças de 0 a 5 anos à educação. Para tanto, foi realizado um resgate histórico da política, tanto em âmbito nacional, quanto municipal. A pesquisa de abordagem qualitativa, segundo a autora, foi embasada em uma proposta de avaliação compreensiva, com aplicação de entrevistas abertas e utilização de recursos midiáticos. Foi realizada análise documental e constatado que os dados e documentos oficiais refletem um diagnóstico que, muitas vezes, não dialoga com a realidade e que aspectos muito específicos, como as metas da política e os resultados alcançados, nem sempre mantêm uma relação com os anseios sociais. A escuta dos sujeitos relacionados na pesquisa demonstrou que existem lacunas entre o que prescreve a legislação, as demandas sociais e a proposição e execução da política.

A pesquisa de Resende (2021) consistiu em conhecer as contribuições, os limites e as possibilidades da formação continuada realizada nos Grupos de Trabalho da Educação Infantil, no período de 2018 a 2019, no CEMEPE, destinado à construção das Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia Educação Infantil de 2021 (DCM/EI). Evidencia-se que o estudo de Resende (2021) vai ao encontro da pesquisa de Richter (2013) no que diz respeito às Diretrizes

Curriculares do Município. Apesar da pesquisa dar enfoque à formação continuada, percebemos sua importância ao trazer as atualizações das diretrizes curriculares para a Educação Infantil no município de Uberlândia no ano de 2020, bem como para compreendermos parte da trajetória da Educação Infantil no município, até a implementação das DCM/EI-2021.

Alves (2021) teve como objetivo analisar o Plano Municipal de Educação do município de Uberlândia e sua interface com o Plano Nacional de Educação no que refere às metas e estratégias propostas para garantia e efetivação do direito à Educação Infantil. Na pesquisa foi utilizada a abordagem qualitativa e como procedimentos a pesquisa bibliográfica e documental. A autora apontou em seus estudos que o processo de elaboração do PME do município teve início no ano de 2013 e sua aprovação ocorreu em 2015. Na análise dos relatórios de monitoramento e avaliação do Plano, a autora constatou que transcorridos 5 anos, algumas estratégias para a Educação Infantil foram efetivadas, porém, as metas ainda não foram totalmente alcançadas. Alves (2021) também revelou que o Município ainda não possui um Sistema Municipal de Ensino, descumprindo a Meta 1 sobre o fomento, expansão e promoção da Educação Infantil. Existe uma grande atuação das OSCs na Educação Infantil, o que demonstra a transferência da gestão, da organização, do trabalho pedagógico e dos recursos públicos “para o setor privado, que mantém o controle político e ideológico, retirando as instituições do controle público” (ALVES, 2021, p. 196). De acordo com a autora, a construção do PME teve um significado importante para a educação do Município e ressalta que o que garantirá a efetivação das diretrizes e metas do PME é a participação, acompanhamento e avaliação da sociedade civil.

A pesquisa de Alves (2013), Pinho (2014), Alves (2021) e Resende (2021) estão ligadas à linha de Políticas Públicas e a de Richter relacionada a linha História e Historiografia da Educação. De acordo com a leitura realizada, verificou-se que todas as obras discutiram a concepção de criança e infância tendo como fundamentação teórica autores(as) como: Ariés, (1981); Barreto (1998); Campos (2011); Didonet (2010, 2012); Kramer (2001, 2006); Kuhlmann Jr. (1998, 2011); e Sarmiento e Pinto (1997).

Inferimos também que tais pesquisas apresentaram a trajetória do atendimento à criança pequena, bem como os fatos que marcaram sua história, os embates existentes nesse percurso, embasada principalmente nos estudos de Cury (1998, 2002, 2008), Kramer (2006, 2007), Kuhlmann Jr. (1998, 1999, 2011), Oliveira (2011) e Rosemberg (2002, 2003a, 2003b, 2008, 2010).

As obras selecionadas discutiram a trajetória da política de Educação Infantil no contexto nacional, evidenciando os fatos marcantes deste percurso que, direta ou indiretamente,

influenciaram ou influenciam o processo de construção e execução da política local. Em comum todas apresentaram em seus resultados que, embora exista avanços na regulamentação e contributos que superem a ideia da Educação Infantil assistencialista e compensatória, ainda há divergências entre o proposto e o existente. Como apresenta Alves (2021), os resultados de sua pesquisa revelaram a distância entre a política e a prática em que a Educação Infantil vem sendo proposta e efetivada no município de Uberlândia.

Quanto às políticas públicas, também identificamos que a política educacional no que se refere aos processos de organização e gestão da Educação Básica Nacional tem sido marcada pela lógica da descontinuidade evidenciado em políticas de governo em detrimento de políticas de Estado. Inferimos que as produções trouxeram para o debate a forte influência das políticas neoliberais que transforma os direitos sociais em mercadoria. A Educação Infantil nessa perspectiva da lógica do capital torna-se objeto de transações comerciais e entre as esferas do governo e o setor privado (Alves, 2021).

Como apontamos anteriormente, vale salientar que, como a temática e o problema da presente pesquisa são recentes, evidenciou-se a necessidade de incluir na pesquisa bibliográfica a pesquisa em periódicos, uma vez que estes permitiriam acesso as bibliografias voltadas à análise do contexto de pandemia e suas implicações na educação, em especial na Educação Infantil. Assim, no Portal de Periódicos da CAPES realizamos a pesquisa na opção “Buscar Assunto” com a inserção dos termos: políticas de educação infantil *AND* pandemia. Aplicamos como critério de seleção a leitura do título, das palavras-chave e do resumo para identificar quais produções se aproximavam do nosso objeto de pesquisa. Posto isto, fez-se necessária a leitura na íntegra do trabalho e empregamos como critério de exclusão, artigos que não se aproximassem aos nossos objetivos ou que não versassem sobre o direito à educação e políticas públicas da Educação Infantil.

Da totalidade de 276 publicações, no primeiro momento, foi realizada a leitura de título, palavras-chave e resumo e, de acordo critérios de exclusão estabelecidos, selecionamos 11 artigos para a leitura na íntegra. O Quadro 5 representa a seleção de artigos no Periódicos da Capes.

Quadro 5 - Seleção de artigos publicados no período pandêmico – Periódico Capes (2020-2022)

Ano	Título	Autores	Revista/Local	Palavras-chave
2020	Precisamos estar preparados para brincar muito!	Anelise Nascimento, Nazareth Salutto, Silvia Neli Falcão Barbosa	Revista Interinstitucional Artes de Educar, Rio de Janeiro,	Crianças; Adultos; Educação Infantil; Pandemia.
2020	Um olhar para o(s) corpo(s) das crianças em tempos de pandemia	Márcia Buss-Simão Juliana Schumacker Lessa	Zero-a-Seis, Florianópolis	Infância. Crianças. Corpo(s). Pandemia. Educação Infantil
2020	É preciso erguer a voz: diálogos sobre Movimentos sociais, infâncias e pandemia	Fernanda Cristina De Souza	Zero-a-Seis, Florianópolis	Crianças. Infância. Movimentos sociais. Interseccionalidade. Contra-hegemonia.
2020	Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia	Angela Scalabrin Coutinho Valdete Côco	Práxis Educativa, Ponta Grossa	Educação Infantil; Normativas e orientações; Formação e cuidado; Pandemia de COVID-19.
2021	A educação infantil e demandas postas pela pandemia: intersectorialidade, identidade e condições para o retorno às atividades presenciais	Silvia Helena Vieira Cruz Cristiane Amorim Martins Rosimeire Costa de Andrade Cruz	Zero-a-Seis, Florianópolis	Educação Infantil. Pandemia. Intersetorialidade. Participação. Qualidade.
2021	Educação infantil e pobreza infantil em tempos de pandemia no Brasil: existirá um “novo normal”?	Ivone Garcia Barbosa Marcos Antônio Soares	Zero-a-Seis, Florianópolis	Educação Infantil. Pobreza infantil. Família. Trabalho docente. Pandemia.
2021	Educação infantil em tempos de pandemia: outros desafios para os direitos, as políticas e as pedagogias das infâncias	Cleriston Izidro dos Anjos Fábio Hoffmann Pereira	Zero-a-Seis, Florianópolis	Não consta
2021	Regime especial de atividades não presenciais: a pandemia acentuando as desigualdades na educação infantil	João Vitor Santos Silva Klívya de Cássia Silva Nunes Raquel Aparecida Souza Rogéria Moreira Rezende Isobe Valéria Moreira Rezende	Revista Educação e Políticas em Debate, Uberlândia	Educação Infantil. Regime Especial de Atividades Não Presenciais. Tecnologias digitais. Desigualdade social.
2021	A Educação Infantil no contexto da pandemia: os possíveis enfrentamentos após a publicação do Parecer 05/2020	Cassiana Magalhães Cristiane dos Santos Farias	Olhar de professor, Ponta Grossa	Pandemia. Parecer 05/2020. Educação Infantil.
2021	Infâncias confinadas: a educação como direito das crianças em tempos de pandemia	Aliandra Cristina Mesomo Lira Eliane Dominico Magali Maria Johann Maristela Aparecida Nunes	Educação em Revista, Marília	Educação; Crianças; Pandemia.
2022	A “gangorra” das orientações oficiais para a educação infantil no	Cristiane dos Santos Farias Cassiana Magalhães	Zero-a-Seis, Florianópolis	Educação Infantil. Orientações oficiais na pandemia. Brincadeira.

período pandêmico no Brasil	Giovana Monteiro Xavier		
-----------------------------	-------------------------	--	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações coletadas no Periódico da Capes em julho de 2022.

Podemos verificar que a busca por artigos em periódicos eletrônicos possibilitou uma ampliação de pesquisas que discutem o tema das políticas públicas emanadas para a Educação Infantil no respectivo período pandêmico. Em especial, no âmbito da educação as provocações aqui discutidas referem-se à garantia do direito à educação das crianças pequenas.

Observamos no Quadro 5 que a maioria das produções ocorreram na Região Sul do país (Florianópolis e Ponta Grossa) e outras três na região Sudeste, Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo, respectivamente. A Revista *Zero-a-Seis*⁷ destaca-se na quantidade de produções sobre o tema. No ano de 2020, ano do início da pandemia, identificamos 4 artigos, 6 produções em 2021 e 1 pesquisa em 2022, até o momento atual do levantamento das produções no âmbito da presente pesquisa.

Já na plataforma *SciELO* Brasil, conjugamos os descritores educação infantil AND pandemia. Obtivemos 9 artigos e ao analisar o título e os resumos, com base na aproximação com o tema, selecionamos 4 artigos que versam sobre Educação Infantil e Pandemia. No Quadro 6 registramos as respectivas produções.

Quadro 6 - Seleção de artigos publicados no período pandêmico – Plataforma SciELO Brasil (2020-2022)

Ano	Título	Autores	Revista/Local	Palavras-chave
2020	A educação infantil em tempo de SARS-CoV-2: a (re)organização dos fazeres docentes	Aline Sommerhalder Eveline Tonelotto Barbosa Pott, Concetta La Rocca	Educação e Pesquisa, São Paulo	Educação infantil COVID19; Organização dos fazeres docentes; Atendimento não presencial de crianças.
2021	Educação remota: desafios de pais ensinantes na pandemia	Thalyta Freitas dos Santos Laguna Tanandra Hermanns Ana Claudia Pinto da Silva Liana Nolibos Rodrigues Josiane Lieberknecht Wathier Abaid	Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil, Recife	Educação domiciliar, Impactos psicológicos, Parentalidade.
2022	Perda de aprendizagem e desigualdade de aprendizagem durante a pandemia de COVID-19.	Tiago Lisboa Bartholo Mariane Campelo Koslinski Peter Tymms Daniel Lopes Castro	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro	Learning Loss; Learning Inequality; Pandemic; Longitudinal Data.

⁷ A Revista *Zero-a-Seis* é uma publicação semestral do Núcleo de Estudo e Pesquisas da Educação na Pequena Infância do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - NUPEIN-CED-UFSC. Classificada na Avaliação de Periódico do Quadriênio 2017-2020 com o Qualis Capes A3, publica conteúdos na área da Educação Infantil. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/about>. Acesso em: 3 jan. 2023.

2022	Fatores de risco e proteção para o desenvolvimento na primeiríssima infância durante a pandemia por COVID-19	Priscila Costa Evelyn Forni Isabella Amato Renata Longhi Sasaki	Revista da Escola de Enfermagem da USP, São Paulo	Desenvolvimento infantil; Enfermagem Pediátrica; Saúde da Criança; Atenção Primária à Saúde.
------	--	---	---	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações obtidas na Plataforma *SciELO* em julho de 2022.

Portanto, com base na seleção de tais fontes bibliográficas realizamos a delimitação das categorias que edificamos no confronto com a análise da pesquisa documental, desenvolvidas na subseção “Políticas públicas para a educação infantil no contexto pandêmico: análise das estratégias do município de Uberlândia”. Por meio da tese de Alves (2013) e das dissertações Richter (2013), Pinho (2014), Alves (2021) e Resende (2021), depreendemos uma trajetória histórica de luta em defesa da Educação Infantil, as contradições e as particularidades desta etapa da educação básica. Quanto às referências delimitadas em periódicos eletrônicos, no total, obtivemos uma seleção de 15 trabalhos, os quais foram lidos e analisados. Neste processo de análise tomamos como referência as palavras-chave contidas nos respectivos resumos. Assim, após a leitura sistemática dos textos edificou-se as seguintes categorias com base no interesse da pesquisa e a delimitação das palavras-chave: Crianças e infâncias: concepções em disputa e Educação Infantil: direito à educação, ao cuidado e à vida.

Portanto, assumimos ao longo da dissertação produções como Afonso (2003); Harvey (2008) (2010); Dardot e Laval (2004); Dardot *et al.* (2021); Laval (2021); e Freitas (2018). Para a análise da realidade da organização da educação destacamos aspectos próprios à realidade brasileira, em especial a forma e funcionamento educacional quanto à garantia do direito à educação, o que conduz à análise da organização do sistema nacional de educação e, neste processo, destacamos o diálogo com autores(as) tais como: Azevedo e Dourado (2016); Saviani (1999, 2007, 2017, 2018, 2019); Silva; Andrade e Motta (2021); e Cury (1998, 2022). Evidenciamos, ainda, que com base em nossa pesquisa bibliográfica, para abordar o tema da Educação Infantil em contexto de pandemia (COVID-19) os(as) seguintes autores(as) foram selecionados: Kramer (2020); Barbosa (2020); Buss-Simão e Lessa (2020); Souza (2020); Cruz; Martins e Cruz (2021); Barbosa e Soares (2021); Anjos e Pereira (2021); Silva *et al.* (2021); Magalhães e Farias (2021); Mesomo Lira *et al.* (2021); Farias; Magalhães e Xavier (2022) e Scalabrin Coutinho e Côco (2020). Com base em tais referências, a partir da leitura sistemática dos textos, elencamos as seguintes categorias teóricas de análise do tema: “Conjuntura de Pandemia (COVID-19) e a gestão do Estado: proteção verso abandono” e, mais especificamente sobre a Educação Infantil: “Limites e negação das especificidades de Educação infantil: o uso

de atividades remotas com crianças pequenas”; e “A pandemia e a responsabilização unilateral da família com o cuidado e educação da criança”.

2.2 Pesquisa documental

O expressivo número de políticas educacionais indica a importância da pesquisa documental como instrumento imprescindível para conhecer, descrever, caracterizar, analisar e produzir sínteses de objetos de pesquisa específicos das políticas públicas direcionadas à educação (Fávero; Centenaro, 2019). A pesquisa documental consiste em uma das principais estratégias investigativas para a compreensão das políticas públicas e é neste sentido que se buscou na pesquisa entender, com base nos documentos oficiais, a condução das políticas públicas para a Educação Infantil no município de Uberlândia, assumindo como recorte temporal o início da declaração da pandemia, em março de 2020, até agosto de 2022. Para tanto, selecionamos dispositivos legais publicados no Diário Oficial do Município de Uberlândia, assim como notas e ofícios da SME, relatórios e boletins epidemiológicos acerca da realidade da pandemia no período investigado.

Nos quadros a seguir constam os dispositivos legais publicados pelo município de Uberlândia durante a pandemia. Para a coleta desses dados, realizou-se uma varredura no Diário Oficial do Município com a consulta de todas as publicações entre o dia 17 de março de 2020 até novembro de 2022. Os quadros foram organizados de acordo com o tipo de documento, destacando-se a data, o tipo de dispositivo legal com seu respectivo número, o setor em que foi publicado e sua ementa.

No Quadro 7 elencamos 26 Decretos municipais, grande parte (24) deliberada pelo poder executivo, representado pelo atual prefeito, Odelmo Leão e 2 pela Secretaria Municipal de Educação, atualmente representada pela Tânia Toledo. A partir de tal representação, assim como das Deliberações (Quadro 9) e Portarias (Quadro 10), categorizamos a “Suspensão e retorno às aulas no contexto de pandemia: a falta de cuidado com a vida das crianças pequenas” para realizamos as análises e inferências nos aspectos concernentes às ações da gestão municipal no enfrentamento da crise pandêmica e, em especial, as implicações sobre a Educação Infantil.

Já o Quadro 8 apresenta as Resoluções da Secretaria Municipal de Educação, que apresentam conteúdos sobre a regulamentação das atividades não presenciais e presenciais durante o período pandêmico. No ano de 2020 houve uma Resolução publicada e no ano de 2021, quatro Resoluções. A partir desses dispositivos categorizamos: “Decisões centralizadas

da SME no contexto pandêmico: autoritarismo e negação de direitos” e “Transferência unilateral de responsabilidade com o cuidado às famílias no contexto de pandemia: desresponsabilização municipal”.

Quadro 7 - Decretos deliberados no período pandêmico (2020-2022) no município de Uberlândia

Data publicação	Dispositivo legal	Setor	Ementa
27/02/2020	Decreto nº 18.523 de 27 de fevereiro de 2020	Poder executivo	Institui o comitê municipal de enfrentamento ao COVID-19 e designa membros.
28/02/2020	Decreto nº 18.525, de 28 de fevereiro de 2020	Poder executivo	Institui o comitê municipal de enfrentamento ao COVID-19, designa membros e revoga o Decreto nº 18.523, de 27 de fevereiro de 2020.
28/02/2020	Decreto nº 18.526, de 28 de fevereiro de 2020	Poder executivo	Altera o Decreto nº 18.525, de 28 de fevereiro de 2020, que “institui o comitê municipal de enfrentamento ao COVID-19, designa membros e revoga o Decreto nº 18.523, de 27 de fevereiro de 2020”
12/03/2020	Decreto nº 18.538, de 12 de março de 2020	Poder executivo	Altera o Decreto nº 18.525, de 28 de fevereiro de 2020, que “institui o comitê municipal de enfrentamento ao COVID-19, designa membros e revoga o Decreto nº 18.523, de 27 de fevereiro de 2020”.
19/03/2020	Decreto nº 18.549, de 19 de março de 2020	Poder executivo	Altera o Decreto nº 18.525, de 28 de fevereiro de 2020 e suas alterações, que “institui o comitê municipal de enfrentamento ao COVID-19, designa membros e revoga o Decreto nº 18.523, de 27 de fevereiro de 2020”.
19/03/2020	Decreto nº 18.550, de 19 de março de 2020	Poder executivo	Dispõe, no âmbito da administração pública municipal, acerca de medidas temporárias de prevenção ao novo coronavírus – COVID-19.
20/03/2020	Decreto nº 18.553, de 20 de março de 2020	Poder executivo	Declara situação de emergência no município de Uberlândia e define outras medidas para o enfrentamento ao novo coronavírus – covid-19.
20/03/2020	Decreto nº 18.554, de 20 de março de 2020	Poder executivo	Altera o Decreto nº 18.525, de 28 de fevereiro de 2020 e suas alterações, que “institui o comitê municipal de enfrentamento ao COVID-19, designa membros e revoga o Decreto nº 18.523, de 27 de fevereiro de 2020”.
02/04/2020	Decreto nº 18.575, de 2 de abril de 2020.	Poder executivo	Dispõe acerca do contingenciamento das despesas da administração pública municipal em decorrência do quadro de pandemia advindo do novo coronavírus – COVID-19.
13/04/2020	Decreto nº 18.583, de 13 de abril de 2020	Poder executivo	Declara estado de calamidade pública no município de Uberlândia em decorrência da pandemia do novo Coronavírus – COVID-19.
16/04/2020	Decreto nº 18.589, de 16 de abril de 2020	Poder executivo	Altera o decreto nº 18.525, de 28 de fevereiro de 2020 e suas alterações, que “institui o comitê municipal de enfrentamento ao COVID-19, designa membros e revoga o Decreto nº 18.523, de 27 de fevereiro de 2020”.
20/04/2020	Decreto nº 18.592, de 20 de abril de 2020	Poder executivo	Altera o decreto nº 18.553, de 20 de março de 2020 que “declara situação de emergência no município de Uberlândia e define outras medidas para o enfrentamento ao novo coronavírus – COVID-19” e dá outras providências.

Data publicação	Dispositivo legal	Setor	Ementa
28/04/2020	Decreto nº 18.599, de 28 de abril de 2020	Poder executivo	Altera o decreto nº 18.525, de 28 de fevereiro de 2020 e suas alterações, que “institui o comitê municipal de enfrentamento ao COVID-19, designa membros e revoga o decreto nº 18.523, de 27 de fevereiro de 2020”.
29/04/2020	Decreto nº 18.603, de 30 de abril de 2020	Poder executivo	Altera o decreto nº 18.525, de 28 de fevereiro de 2020 e suas alterações, que “institui o comitê municipal de enfrentamento ao COVID-19, designa membros e revoga o decreto nº 18.523, de 27 de fevereiro de 2020”.
30/04/2020	Decreto nº 18.604, de 30 de abril de 2020	Poder executivo	Altera o decreto nº 18.592, de 20 de abril de 2020, que “altera o decreto nº 18.553, de 20 de março de 2020 que ‘declara emergência no município de Uberlândia e define outras medidas para o enfrentamento ao novo coronavírus – COVID-19’ e dá outras providências”.
14/05/2020	Decreto nº 18.627, de 14 de maio de 2020	Secretaria Municipal de Educação	Autoriza, em caráter excepcional, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, por meio de kit alimentação, para alunos cadastrados no programa bolsa família, durante o período de suspensão das aulas e dá outras providências.
22/05/2020	Decreto nº 18.635, de 22 de maio de 2020	Poder executivo	Altera o decreto nº 18.525, de 28 de fevereiro de 2020 e suas alterações, que “institui o comitê municipal de enfrentamento ao COVID-19, designa membros e revoga o decreto nº 18.523, de 27 de fevereiro de 2020”.
26/05/2020	Decreto nº 18.637, de 26 de maio de 2020	Poder executivo	Institui o sistema informatizado e digital de vigilância epidemiológica no município de Uberlândia, denominado “sistema epidemiológico”.
26/06/2020	Decreto nº 18.671, de 26 de junho de 2020	Poder executivo	Declara luto oficial no município de Uberlândia em memória das cem vítimas de COVID-19.
13/08/2020	Decreto nº 18.744, de 13 de agosto de 2020	Poder executivo	Prorroga o período das medidas temporárias de prevenção ao novo coronavírus – COVID-19 no âmbito da administração pública municipal.
07/10/2020	Decreto nº 18.827, de 7 de outubro de 2020	Poder executivo e	Institui o Plano Municipal de Funcionamento das Atividades Econômicas durante o período de pandemia de COVID-19.
19/02/2021	Decreto nº 19.042, de 19 de fevereiro de 2021	Poder executivo	Dispõe sobre novas medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo novo coronavírus - SARS- COV-2 no âmbito da administração pública municipal.
18/03/2021	Decreto nº 19.095 de 18 de março de 2021	Secretaria Municipal de Educação	Autoriza, em caráter excepcional, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do programa nacional de alimentação escolar – PNAE, por meio de kit alimentação, durante o período de suspensão das aulas presenciais, revoga o decreto nº 18.627, de 14 de maio de 2020, e dá outras providências.

Data publicação	Dispositivo legal	Setor	Ementa
25/03/2021	Decreto nº 19.105, de 18 de março de 2021 Republicação do Decreto nº 19.105, de 18 de março de 2021, por incorreção no original e no diário oficial do município nº 6078	Poder executivo	Altera o Decreto nº 18.525, de 28 de fevereiro de 2020 e suas alterações, que “institui o comitê municipal de enfrentamento ao COVID-19, designa membros e revoga o Decreto nº 18.523, de 27 de fevereiro de 2020”.
30/06/2021	Decreto nº 19.262	Poder executivo	Prorroga o período do estado de calamidade pública declarado pelo decreto nº 18.583, de 13 de abril de 2020, em decorrência da pandemia advinda do novo coronavírus – sars-cov-2, causador da COVID-19.
10/12/2021	Decreto nº 19.461, de 9 de novembro de 2021	Poder executivo Poder judiciário	Altera o Decreto nº 18.827, de 7 de outubro de 2020, que “institui o Plano Municipal de Funcionamento das Atividades Econômicas durante o período de pandemia de COVID-19”.

Fonte: Elaborado pela autora. (2022)

Quadro 8 - Resoluções deliberadas no período pandêmico (2020-2022) no município de Uberlândia

Data publicação	Dispositivo legal	Setor	Ementa
27/05/2020	Resolução SME nº 001/2020	Secretária Municipal de Educação	Dispõe sobre a regulamentação para a oferta de regime especial de atividades não presenciais, e institui o regime especial de trabalho remoto nas escolas da rede municipal de ensino, em decorrência da pandemia do novo coronavírus (COVID-19), para o cumprimento da carga horária mínima exigida.
30/03/2021	Resolução SME nº 001/2021	Secretária Municipal de Educação	Dispõe sobre o ensino híbrido e a oferta das atividades não presenciais, dá diretrizes para o trabalho das escolas da rede municipal de ensino, em decorrência da pandemia do coronavírus (COVID-19), e revoga a Resolução SME nº001/2020, de 27 de maio de 2020.
09/08/2021	Resolução SME Nº 002/2021	Secretária Municipal de Educação	Regulamenta no âmbito da secretaria municipal de educação a disponibilização de tablets, para os estudantes, por meio da autorização de uso na modalidade de empréstimo gratuito.
21/10/2021	Resolução SME nº 003/2021	Secretária Municipal de Educação	Altera a Resolução SME Nº 001/2021, de 30 de março de 2021, que “dispõe sobre o ensino híbrido e a oferta do regime especial das atividades não presenciais, dá diretrizes para o trabalho das escolas da rede municipal de ensino, em decorrência da pandemia do coronavírus (COVID-19), e revoga a Resolução SME nº001/2020, de 27 de maio de 2020”, e dá outras providências.

11/11/2021	Resolução SME nº 004/2021	Secretária Municipal de Educação	Dispõe sobre o funcionamento do ensino presencial na rede municipal de ensino, revoga a Resolução SME nº 003/2021, de 21 de outubro de 2021 e dá outras providências.
------------	---------------------------	----------------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quadro 9 - Deliberações publicadas no período pandêmico (2020-2022) no município de Uberlândia

Data publicação	Dispositivo legal	Setor	Ementa
15/04/2020	Deliberação do Comitê	Comitê Municipal de Enfrentamento do COVID-19. Poder executivo	O comitê municipal de enfrentamento ao covid-19, instituído pelo Decreto municipal nº 18.525/2020, reuniu-se na manhã desta quarta-feira, dia 15/04/2020, com o propósito de atualizar as informações sobre o novo coronavírus – COVID-19 e emitir as determinações a serem observadas por toda a população.
24/04/2020	Deliberação nº 002	Comitê Municipal de Enfrentamento do COVID-19. Poder executivo	Altera a classificação da atividade econômica de shopping centers e congêneres, estabelece medidas excepcionais e dá outras providências.
27/04/2020	Deliberação nº 003	Comitê Municipal de Enfrentamento do COVID-19. Poder executivo	Altera a Deliberação nº 002, de 24 de abril de 2020, que “altera a classificação da atividade econômica de shopping centers e congêneres, estabelece medidas excepcionais e dá outras providências”.
29/04/2020	Deliberação nº 004	Comitê Municipal de Enfrentamento do COVID-19. Poder executivo	Dispensa da apresentação do documento de responsabilidade as atividades classificadas como essenciais pelo Decreto federal nº 10.282, de 20 de março de 2020.
19/05/2020	Deliberação nº 005	Comitê Municipal de Enfrentamento do COVID-19. Poder executivo	Define novo horário máximo de atendimento dos restaurantes, lanchonetes e sorveterias.
22/05/2020	Deliberação nº 006	Comitê Municipal de Enfrentamento do COVID-19. Poder executivo	Altera a classificação da atividade econômica de clubes de lazer e centros de formação de condutores, estabelece medidas excepcionais e dá outras providências.
04/06/2020	Deliberação nº 007	Comitê Municipal de Enfrentamento do COVID-19. Poder executivo	Institui sistemática excepcional de classificação de atividades econômicas e dá outras providências.

Data publicação	Dispositivo legal	Setor	Ementa
08/06/2020	Deliberação nº 008	Comitê Municipal de Enfrentamento do COVID-19. Poder executivo	Altera os anexos I e II da Deliberação nº 07, de 02 de junho de 2020, do núcleo estratégico do comitê municipal de enfrentamento ao COVID-19.
19/06/2020	Deliberação nº 010	Comitê Municipal de Enfrentamento do COVID-19. Poder executivo	Dispõe sobre novas medidas para enfrentamento da situação de emergência decorrente do novo coronavírus – COVID-19 (sars-cov-2) no município de Uberlândia e dá outras providências.
22/06/2020	Deliberação nº 011	Comitê Municipal de Enfrentamento do COVID-19. Poder executivo	Altera os anexos I, II, III da Deliberação nº 010, de 19 de junho de 2020, do núcleo estratégico do comitê municipal de enfrentamento ao COVID-19.
03/07/2020	Deliberação nº 012	Comitê Municipal de Enfrentamento do COVID-19. Poder executivo	Altera a Deliberação nº 010, de 19 de junho de 2020 e suas alterações, “dispõe sobre novas medidas para enfrentamento da situação de emergência decorrente do novo coronavírus – COVID-19 (sarscov-2) no município de Uberlândia e dá outras providências”.
07/07/2020	Deliberação nº 013	Comitê Municipal de Enfrentamento do COVID-19. Poder executivo	Altera os anexos I e III da Deliberação nº 10, de 19 de junho de 2020, do núcleo estratégico do comitê municipal de enfrentamento ao covid-19.
17/07/2020	Deliberação nº 014	Comitê Municipal de Enfrentamento do COVID-19. Poder executivo	Dispõe sobre novas medidas para enfrentamento da situação de emergência decorrente do novo Coronavírus – (SARS-COV-2) no município de Uberlândia e dá outras providências.
07/08/2020	Deliberação nº 015	Comitê Municipal de Enfrentamento do COVID-19. Poder executivo	Dispõe sobre novas medidas para enfrentamento da situação de emergência decorrente do novo coronavírus – COVID-19 (sars-cov-2) no município de Uberlândia e dá outras providências.
14/08/2020	Deliberação nº 016	Comitê Municipal de Enfrentamento do COVID-19. Poder executivo	Altera a Deliberação nº 015, de 7 de agosto de 2020, que “dispõe sobre novas medidas para enfrentamento da situação de emergência decorrente do novo coronavírus – COVID-19 (SARS-CoV-2) no Município de Uberlândia e dá outras providências”.
18/08/2020	Deliberação nº 017	Comitê Municipal de Enfrentamento do COVID-19. Poder executivo	Autoriza a realização de atividades esportivas de alto rendimento no município de Uberlândia e dá outras providências.
04/09/2020	Deliberação nº 018	Comitê Municipal de Enfrentamento do COVID-19. Poder executivo	Altera a Deliberação nº 015, de 7 de agosto de 2020, que “dispõe sobre novas medidas para enfrentamento da situação de emergência decorrente do novo Coronavírus – COVID-19 (sars-cov-2) no município de Uberlândia e dá outras providências”.
24/09/2020	Deliberação nº 019	Comitê Municipal de Enfrentamento do COVID-19. Poder executivo	Altera a Deliberação nº 015, de 7 de agosto de 2020, que “dispõe sobre novas medidas para enfrentamento da situação de emergência decorrente do novo Coronavírus – COVID-19 (SaRS-cov-2) no município de Uberlândia e dá outras providências”.

Data publicação	Dispositivo legal	Setor	Ementa
07/10/2020	Deliberação nº 20	Comitê Municipal de Enfrentamento do COVID-19. Poder executivo	O Núcleo Estratégico do Comitê Municipal de Enfrentamento ao COVID-19 informa que fica designado na Fase Intermediária do Plano Municipal de Funcionamento das Atividades Econômicas, no período de 02 a 08 de janeiro de 2021.
20/10/2020	Deliberação nº 21	Comitê Municipal de Enfrentamento do COVID-19. Poder executivo	Altera a Deliberação nº 020, de 7 de outubro de 2020, que “Dispõe sobre o Plano Municipal de Funcionamento das Atividades Econômicas durante o período de pandemia de covid-19 e dá outras providências”.
27/10/2020	Deliberação nº 22	Comitê Municipal de Enfrentamento do COVID-19. Poder executivo	Altera o anexo da Deliberação nº 020, de 7 de outubro de 2020, que “Dispõe sobre o Plano Municipal de Funcionamento das Atividades Econômicas durante o período de pandemia de COVID-19 e dá outras providências”.
03/11/2020	Deliberação nº 23	Comitê Municipal de Enfrentamento do COVID-19. Poder executivo	Altera o anexo da Deliberação nº 020, de 7 de outubro de 2020, que “Dispõe sobre o plano municipal de funcionamento das atividades econômicas durante o período de pandemia de COVID-19 e dá outras providências”.
24/09/2020	Deliberação nº 24	Comitê Municipal de Enfrentamento do COVID-19. Poder executivo	Altera o anexo da Deliberação nº 020, de 7 de outubro de 2020, que “Dispõe sobre o plano municipal de funcionamento das atividades econômicas durante o período de pandemia de COVID-19 e dá outras providências” e dá outras providências.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quadro 10 - Portarias publicadas no período pandêmico (2020-2022) no município de Uberlândia

Data publicação	Dispositivo legal	Setor	Ementa
19/03/2020	Portaria nº 48.821	Secretária Municipal de Educação	Estabelecer normas e diretrizes para, em caráter excepcional e temporário, implementar, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, as seguintes medidas.
14/05/2020	Portaria nº 49.154	Secretária Municipal de Educação	Estabelece normas e diretrizes para antecipação do Recesso escolar previsto nos calendários escolares do ensino fundamental, EJA e Educação Infantil em Conformidade com os termos do Decreto nº 18.550, de 19 de março de 2020, que “dispõe, no âmbito da Administração pública municipal, acerca de medidas temporárias de prevenção ao novo coronavírus – COVID-19”.

Data publicação	Dispositivo legal	Setor	Ementa
18/05/2020	Portaria n.º 49.204	Secretária Municipal de Educação	Altera a portaria n.º 48.821, de 19 de março de 2020, que “estabelece normas e diretrizes para o enfrentamento ao COVID-19 com a finalidade de implementar as ações de caráter preventivo no âmbito de atendimento da Secretaria Municipal de Educação em conformidade com os termos do Decreto n.º 18.550, de 19 de março de 2020”, que “dispõe, No âmbito da administração pública municipal, Acerca de medidas temporárias de prevenção ao Novo coronavírus – COVID-19” e sua alteração pelo Decreto n.º 18.628, de 15 de maio de 2020.
15/07/2020	Portaria n.º 49.829	Secretária Municipal de Educação	Altera a portaria n.º 48.821, de 19 de março de 2020, que “estabelece normas e diretrizes para o enfrentamento ao COVID-19 com a finalidade de implementar as ações de caráter preventivo no âmbito de atendimento da secretaria municipal de educação em conformidade com os termos do Decreto n.º 18.550, de 19 de março de 2020”, que “dispõe, no âmbito da administração pública municipal, acerca de medidas temporárias de prevenção ao novo coronavírus – COVID-19” e sua alteração pelo Decreto n.º 18.628, de 15 de maio de 2020.
15/09/2020	Portaria n.º 50.614	Secretária Municipal de Educação	Estabelece normas e diretrizes para o enfrentamento ao COVID-19 com a finalidade de implementar as ações de caráter preventivo no âmbito de atendimento da secretaria municipal de educação em conformidade com os termos do Decreto n.º 18.550, de 19 de março de 2020”, que “dispõe, no âmbito da administração pública municipal, acerca de medidas temporárias de prevenção ao novo coronavírus – COVID-19” e sua alteração pelo Decreto n.º 18.784, de 11 de setembro de 2020.
13/10/2020	Portaria n.º 51.029	Secretária Municipal de Educação	Altera a portaria n.º 48.821, de 19 de março de 2020, que “estabelece normas e diretrizes para o enfrentamento ao COVID-19 com a finalidade de implementar as ações de caráter preventivo no âmbito de atendimento da secretaria municipal de educação em conformidade com os termos do Decreto n.º 18.550, de 19 de março de 2020”, que “dispõe, no âmbito da administração pública municipal, acerca de medidas temporárias de prevenção ao novo coronavírus – COVID-19” e sua alteração pelo Decreto n.º 18.832, de 09 de outubro de 2020.
13/11/2020	Portaria n.º 51.240	Secretária Municipal De Educação	Altera a portaria n.º 48.821, de 19 de março de 2020, que “estabelece normas e diretrizes para o enfrentamento ao COVID-19 com a finalidade de implementar as ações de caráter preventivo no âmbito de atendimento da secretaria municipal de educação em conformidade com os termos do Decreto n.º 18.550, de 19 de março de 2020”, que “dispõe, no âmbito da administração pública municipal, acerca de medidas temporárias de prevenção ao novo coronavírus – COVID-19” e sua alteração pelo Decreto n.º 18.832, de 09 de outubro de 2020.

Data publicação	Dispositivo legal	Setor	Ementa
11/12/2020	Portaria nº 51.375	Secretária Municipal de Educação	Altera a portaria nº 48.821, de 19 de março de 2020, que “estabelece normas e diretrizes para o enfrentamento ao COVID-19 com a finalidade de implementar as ações de caráter preventivo no âmbito de atendimento da secretaria municipal de educação em conformidade com os termos do Decreto nº 18.550, de 19 de março de 2020”, que “dispõe, no âmbito da administração pública municipal, acerca de medidas temporárias de prevenção ao novo coronavírus – COVID-19” e sua alteração pelo Decreto nº 18.908, de 11 de dezembro de 2020.
Data publicação	Dispositivo legal	Setor	Ementa
19/02/2021	Portaria nº 51.923	Secretária Municipal de Educação	Estabelece normas e diretrizes para o enfrentamento a covid-19 com a finalidade de implementar as ações de caráter preventivo no âmbito da secretaria municipal de educação em conformidade com os termos do Decreto nº 19.042, de 19 de fevereiro de 2021, que “dispõe, sobre novas medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo novo coronavírus – sars-cov-2 no âmbito da administração pública municipal”.
05/03/2021	Portaria nº52.056	Secretária Municipal de Educação	Estabelece normas e diretrizes para o enfrentamento a covid-19 com a finalidade de implementar as ações de caráter preventivo no âmbito da secretaria municipal de educação em conformidade com os termos do Decreto nº 19.042, de 19 de fevereiro de 2021, que “dispõe, sobre novas medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo novo coronavírus – sars-cov-2 no âmbito da administração pública municipal”.
19/03/2021	Portaria nº 52.186	Secretária Municipal de Educação	Estabelece normas e diretrizes para antecipação do recesso escolar previsto nos calendários escolares do ensino fundamental, EJA e Educação Infantil em conformidade com os termos do Decreto nº 19.042, de 19 de fevereiro de 2021, que “dispõe sobre novas medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo novo coronavírus - SARS-COV-2 no âmbito da administração pública municipal.
05/04/2021	Portaria nº 52.249	Secretária Municipal de Educação	Estabelece normas e diretrizes para o enfrentamento a COVID-19 com a finalidade de implementar as ações de caráter preventivo no âmbito da secretaria municipal de educação em conformidade com os termos do Decreto nº 19.042, de 19 de fevereiro de 2021, que “dispõe, sobre novas medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo coronavírus-sars-cov-2 no âmbito da administração pública municipal”.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O teor dos documentos elencados foi avaliado com base na análise de conteúdo (Bardin, 2016), uma vez que esta abordagem permite compreender o conteúdo das expressões das mensagens e elencar indicadores evidenciando outros significados ocultos nas comunicações. Este tipo de análise compreende

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

A análise de conteúdo desenvolve-se em três fases: (1) pré-análise; (2) exploração do material; e (3) tratamento dos dados, inferência e interpretação (Bardin, 2016, p. 125). A pré-análise é a fase de organização que se inicia com os primeiros contatos com os documentos e ocorre por meio da leitura “flutuante”. Nesta fase são feitas a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores para análise. A segunda fase, da exploração do material, é a etapa “propriamente dita” da aplicação sistemática das decisões tomadas anteriormente. “Consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição e categorização, em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 2016, p. 131).

Assim, considerando a análise de conteúdos registramos na presente seção, a fase da pré-análise, assim como a exploração dos documentos. Os Quadros 7, 8, 9 e 10 representam a síntese do tratamento inicial dos dispositivos legais delimitados como base documental da presente pesquisa. A fase de análise, tratamento, inferência e interpretação dos dados será desenvolvida na Seção 4 da presente pesquisa com a análise das categorias elencadas.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL: DIREITO À EDUCAÇÃO E AO CUIDADO

A Educação Infantil, como etapa da educação, representa um registro de luta que envolve um amalgamado de processos para o reconhecimento legal desse direito das crianças pequenas. Um movimento de luta materializado em relações sociais mais amplas, em uma sociedade na qual uma mesma fase do desenvolvimento humano é vivida de forma muito distinta de acordo com o contexto social, econômico, político e cultural. Assim, a garantia do direito de todas as crianças à Educação Infantil de qualidade caracteriza um processo de enfrentamento e resistência que se defronta com as tramas de uma sociedade de classe estruturalmente excludente. Como avalia Richter e Silva (2018), os avanços que tivemos no Brasil no sentido de garantir legalmente esse direito fazem parte do resultado do processo histórico que envolveu os movimentos comunitários, de mulheres, trabalhadores, pesquisadores, entidades e profissionais da educação em defesa desse direito das crianças.

O reconhecimento da Educação Infantil como direito se confronta, assim, com as marcas históricas da desigualdade que, dentre outros, se evidenciam no distinto atendimento institucionalizado das crianças no país, sendo que por muito tempo predominaram concepções assistencialistas para os pobres e educação com foco no desenvolvimento e na aprendizagem para os mais abastados economicamente. As marcas históricas, ideológicas e culturais dessa diferenciação se materializam em estigmas e visões acerca da Educação Infantil que ainda hoje circulam nas instituições, em concepções pedagógicas e nas políticas públicas emanadas pelo Estado. Deste modo, na história da realidade brasileira, as crianças apenas recentemente tiveram seu direito subjetivo à Educação Infantil reconhecido em nossa CF (Brasil, 1988). O contexto tardio deste reconhecimento compõe, inclusive, uma realidade precária que envolve os diferentes níveis, etapas e modalidades da educação no país. Como sustenta Saviani (2019), o Brasil, diferentemente de outros países, inclusive da América Latina, teve o reconhecimento tardio quanto ao dever do Estado com a Educação e mesmo com a responsabilidade na organização do seu Sistema Nacional de Educação⁸.

Não obstante, atualmente, em nossa sociedade impactada pela globalização da economia e pelo neoliberalismo, com a crescente desresponsabilização do Estado, a ampliação das restrições dos direitos e a proteção dos interesses do Capital, configuram uma fórmula para a

⁸ O Sistema Nacional de Educação passou a ser uma demanda constitucional, com a EC 59, de 11 de novembro de 2009, assim como diante do PNE (Lei 13.005/2014), que requeria a provação de um SNE até 2016, o que não ocorreu. O PLP 235/2019, que institui o Sistema Nacional de Educação, nos termos do art. 23, parágrafo único, e do art. 211 da Constituição Federal foi aprovado no Senado e está em análise na Câmara dos Deputados. Na próxima seção nos atemos à análise deste tema.

exasperação e alargamento dos processos de exclusão, concentração de riqueza e, conseqüentemente, ampliação das desigualdades sociais. De tal modo, as diferenças de classes sociais afetam a vida das crianças, as quais vivem processos distintos marcados pelo contexto, classe social e momento histórico no qual vivenciam a infância.

Para além da negação do Estado para com a sua responsabilidade com a educação, no caso da Educação Infantil podemos inferir que muitas são as questões que afetaram essa morosidade em seu reconhecimento, seja pela forma como historicamente a sociedade compreendeu a função social da educação institucionalizada da criança pequena, a compreensão tardia da criança como sujeito de direito, as concepções de infância que se desenvolveram ao longo da história, o papel das mulheres em nossa sociedade, dentre outras variáveis e categorias que são concebidas de formas distintas ou mesmo contraditórias. Para tanto, a categoria historicidade nos remete à necessidade de estruturarmos, na presente seção, a visão acerca da criança, da infância, da institucionalização da Educação Infantil no Brasil e dos movimentos de luta que envolveram esse reconhecimento, ainda que, sem a intenção de esgotar tais temáticas, propósito sobre os quais já se dedicaram outros(as) autores(as) como: Cambi (1999); Kuhlmann Jr. (1998); Kramer (1986, 1996); Sarmiento (1997), 2001; e Sirota (2001).

Assim, entendemos que, ao longo da história, a percepção do que é ser criança e a fase caracterizada como infância passou por mudanças significativas conforme o contexto histórico, social, econômico, político e cultural. Outrossim, a noção historicamente construída da concepção de criança e de infância apresentam pontos de vista e interesses nem sempre consensuais que perpassam em vários campos do conhecimento: Educação, Psicologia, Sociologia, Filosofia, História, Direito, Antropologia, Saúde, dentre outras. De tal modo, como campo investigativo há que se considerar as perspectivas sobre as quais sustentamos nossa análise. Cabe salientar, portanto, que na presente pesquisa nos inclinamos à análise das políticas públicas emanadas para Educação Infantil no contexto de pandemia, no sentido de compreendermos a garantia e/ou restrição desse direito subjetivo de todas as crianças pequenas no município de Uberlândia. Além disso, pretendemos entender o sentido e o significado dessa garantia em um contexto de pandemia, no qual tivemos momentos de isolamento social com o conseqüente fechamento das instituições escolares.

Para tanto, voltamo-nos para a análise da Educação Infantil como direito, o que nos remete, especialmente, ao campo das políticas públicas de educação. De tal modo, na presente seção, objetivamos caracterizar a Educação Infantil como direito, destacando as marcas históricas acerca das concepções de criança, da infância e da institucionalização da Educação

Infantil no Brasil, de forma a adensar e sustentar a nossa análise das orientações legais emanadas no campo da Educação Infantil no contexto de pandemia nas próximas seções.

3.1 Concepções em disputa na definição de infância e da criança como sujeito histórico

A compreensão hodierna da criança como sujeito de direito reflete uma trajetória de disputa para que essa perspectiva fosse reconhecida e considerada na tecitura social e, assim, se garantisse direitos hoje estimados e considerados inalienáveis à infância. Contudo, a concepção de infância também, segundo Sarmiento (2005), é construída historicamente envolvendo elaborações de fundamentos ideológicos e políticos. No contexto contemporâneo a criança alcançou um novo lugar e estatuto social, ainda que não unânime em termos de disputas conceituais e mesmo de condições efetivas de vida de todas as crianças. Essa construção, para além de tensa e internamente contraditória, não se esgota, sendo continuamente atualizada na prática social, nas interações entre crianças, entre crianças e adultos e da criança com a cultura na qual está inserida.

Uma tese muito presente na análise da infância é a defendida por Philippe Ariès (1981), o qual analisou, principalmente, fontes iconográficas para avaliar as representações das crianças e da infância a partir da Idade Média até a Revolução Industrial. Segundo o autor, a singularidade da criança não era considerada no período medieval; ao contrário, ela era vista como um adulto “em miniatura” e somente a partir do século XVI novos contornos teriam sido construídos, quando se passou a atribuir um significado específico para essa fase da vida humana. Marques (2017, p. 150), com base em Ariès, afirma que “na Idade Média a infância parecia não ser reconhecida: a criança era representada na iconografia como um adulto em miniatura, e a própria denominação *enfant* (aquele que não fala) seria indicadora de sua invisibilidade”. Segundo esta análise a infância, no período medieval, era uma fase sem importância, já que a própria sobrevivência das crianças era problemática, pairando um sentimento de que se faziam muitas crianças para se conservar apenas algumas.

Do ponto de vista de Ariès, nos marcos da Idade Média, crianças e adultos compartilhavam os mesmos lugares e situações, fossem eles domésticos, de trabalho ou de festa; ou seja, as atividades, as rotinas e os espaços ocupados eram comuns a todos, sem distinção em função da idade (Nascimento; Brancher; Oliveira, 2008). Dorigo e Nascimento (2007) assinalam que as crianças eram vistas como dependentes de cuidados, sendo que no ambiente familiar adquiriam os conhecimentos necessários para enfrentar as exigências da vida adulta e, assim, tornavam-se membros desse grupo social. Desta forma, após atravessar o

período de dependências de outros adultos para ter atendidas suas necessidades físicas, a criança pequena era integrada ao meio social e passava a ajudar os adultos nas atividades cotidianas. Marques (2017) acrescenta nessa perspectiva que as crianças eram percebidas como propriedade da comunidade, sendo comum seu envio a outras famílias para participar e experimentar outros modos de vida, para que assim pudessem adquirir os conhecimentos da vida dos adultos.

Nos estudos sobre a infância vale destacar que, na literatura, há análises que apontam que a obra “História Cultural e Social da Infância” de Ariès marca o início de uma visibilidade no campo dos estudos sobre as crianças. Contudo, as teses defendidas pelo autor são confrontadas tanto em sua delimitação metodológica quanto em sua teoria (Sarmiento, 1997; Sirota, 2001; Kulhmann Jr., 1998). Como defende Kulhmann Jr. (2015), essa afirmação de Ariès da inexistência do sentimento de infância em tempos antigos é questionável.

Em livro escrito pelos historiadores Pierre Riché e Daniele Alexandre-Bidon, por ocasião de uma mostra na Biblioteca Nacional francesa, em 1994, fartamente ilustrada com pinturas e objetos, arrolam-se os mais variados testemunhos da existência de um sentimento da especificidade da infância naquela época (Kulhmann Jr., 2015, p. 22).

Assim, segundo o autor supramencionado, a consulta de apenas algumas dezenas de imagens, publicadas em livros de artes, quando existem milhares, estava suscetível a “conclusões errôneas” (Kulhmann Jr., 2015, p. 22). Ainda, sobre a influência do pensamento de Ariès sobre a concepção acerca da construção do sentimento moderno de infância, cabe destacar que, para Kulhmann Jr., outro aspecto importante da análise é que a obra propõe uma “interpretação que supõe um sentimento unilateral para o desenvolvimento do sentimento de infância, das classes mais altas, da nobreza ou da burguesia, para as classes populares” (2015, p. 23). Na análise do autor, há que se considerar que os registros mais presentes da infância burguesa e aristotélica retratam privilégios, o que demandaria na pesquisa sobre a infância, com base em fontes de registros de arte, uma avaliação da relação mais ampla entre os grupos sociais. De tal modo, diante da falta de registros das classes populares, a visão sustentada em Ariès de que o sentimento de infância “iria do nobre ao pobre”, segundo Kuhlmann Jr. (2004, p.19), fica inconsistente. Por outro lado, em nossa visão, compreendemos que Ariès colocou em destaque a criança e sua infância como campo de pesquisa, o que representa uma contribuição essencial.

Sarmiento (2007) chama atenção para o fato de que, apesar da obra de Ariès apresentar controvérsias metodológicas que são discutidas até os dias atuais, há um conjunto de aspectos pelos quais ela é considerada uma referência para mudanças significativas nos estudos da infância. O autor discorre que “o processo das concepções historicamente construídas sobre as

crianças e dos modos como elas foram inscritas em imagens sociais” tanto esclarece a respeito de seus produtores quanto “ocultam a realidade dos mundos sociais e culturais da criança, na complexidade da sua existência social” (Sarmiento, 2007) Para o autor, o capitalismo, o desenvolvimento do conhecimento científico e a constituição das instituições educacionais são fatores que estão associados à chamada “infância moderna”.

Nos séculos XVII e XVIII, que assistem a essas mudanças profundas na sociedade, constituem o período histórico em que a moderna ideia da infância se cristaliza definitivamente, assumindo um carácter distintivo e constituindo-se como referenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano (Sarmiento, 2007, p. 28).

A concepção que se delineia quanto à infância no bojo da sociedade capitalista retrata avanços quanto à perspectiva acerca da criança e da sua infância, mas também evidencia os interesses da organização social da família nessa sociedade e sua relação com a preservação da propriedade privada.

Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa, ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Esse conceito de infância, é, pois, determinado pela modificação das formas de organização da sociedade (Kramer, 2006, p. 19).

Segundo Kramer (2007, p. 15), a ideia de infância no contexto histórico e social da modernidade é oriunda da redução dos índices de mortalidade infantil, graças ao avanço da ciência e de mudanças econômicas e sociais. A infância nesse momento foi “universalizada com base em um padrão de crianças das classes médias, a partir de critérios de idade e de dependência do adulto, característicos de sua inserção no interior dessas classes”.

A modernidade faz da denominação infância um guarda-chuva a abrigar um conjunto de distribuições sociais, relacionadas a diferentes condições: as classes sociais, os grupos etários, os grupos culturais, a raça, o gênero; bem como a diferentes situações: a deficiência, o abandono, a vida no lar, na escola (a criança e o aluno) e na rua (como espaço de sobrevivência e/ou de convivência/brincadeira). É nessa distribuição que as concepções de infância se amoldam às condições específicas que resultam na inclusão e na exclusão de sentimentos, valores e direitos (Kuhlmann Jr.; Fernandes, 2004, p. 27).

Na perspectiva de Kramer (2007, p. 14), a “inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira”. Sustenta, ainda, que “a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na sua comunidade”. Então, podemos inferir que há diferentes interesses e intenções que

circundaram a definição contemporânea acerca da criança e sua infância. De tal modo, a definição e a organização da família segundo as bases da sociedade capitalista garantiram interesses quanto ao papel assumido pelas crianças na estrutura familiar.

Na sociedade capitalista, contudo, as crianças constituem um grupo da sociedade com características próprias que estão relacionadas com o seu contexto econômico e sociocultural. “É um grupo profundamente heterogêneo e marcado por acentuadas diferenças e desigualdades, fazendo-nos aceitar que o mais correto é usar o termo infâncias, no plural” (Guimarães, 2013, p. 210).

Lopes e Vasconcellos (2006, p. 122) consideram que a concepção de infância é atravessada pela dimensão do espaço social e do tempo histórico em que o sujeito criança está inserido, de forma que essas dimensões produzem diferentes formas de ser criança e constroem uma subjetividade infantil que se relacionam com o espaço cultural e o contexto social. Ou seja, existe uma estreita relação entre a vivência da infância e o local, condições e cultura onde ela será vivida, sendo que as crianças, ao se apropriarem dessas diferentes dimensões, dão-lhes novos significados, reconfiguram e reconstroem seus espaços, criando “suas diferentes histórias e geografias”.

Desta forma, entendemos que as desigualdades, as diferenças e a diversidade dos aspectos sociais, culturais e políticos, sobretudo no Brasil, devem ser considerados na análise sobre as infâncias, uma vez que, “as crianças desempenham nos diversos contextos, papéis diferentes” (Kramer, 2007, p. 14). A autora nos faz compreender que o conceito de infância não abarca um sentido único e uniforme. Nesse sentido, Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004, p. 27) afirmam que

Os fatos relativos à evolução da infância, na pluralidade das suas configurações, inscrevem-se em contextos cujas variáveis delimitam perfis diferenciados. A infância é um discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e às variáveis de contexto que o definem. Semelhantes contextos são de natureza econômica, social, política, cultural, demográfica, pedagógica etc. É indispensável discernir quais dessas variáveis são de fato atuantes em cada conjuntura e são, conseqüentemente, pertinentes na delimitação do território em causa.

Usualmente os conceitos de infância e criança são empregados com o mesmo sentido. Contudo, Sarmiento (2005, p. 371) aponta a necessidade de “uma distinção semântica e conceptual entre infância, para significar a categoria social do tipo geracional, e criança, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional”. Um conceito importante para compreensão da infância segundo o autor, é o de geração, definido como:

[...] grupo de pessoas nascidas na mesma época, que viveu os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento e que partilha a mesma experiência histórica, sendo esta significativa para todo o grupo, originando uma consciência comum, que permanece ao longo do respectivo curso de vida (Sarmiento, 2005, p. 364).

De acordo com o autor, podemos inferir que as crianças são os sujeitos sociais que integram a categoria geracional, que perpassa pelo conceito de geração. Ou seja, como categoria social, as infâncias, independente dos sujeitos que as compõem, não deixam de existir no tempo e espaço e permanecem na sociedade como forma estrutural. Adicionalmente, Marques (2017, p. 152) apreende do conceito de geração a necessidade de “considerar a infância como grupo com estatuto social diferenciado, sendo uma construção histórica, caracteriza-se não apenas pela faixa etária à qual pertencem os indivíduos, mas substancialmente pelo modo como é interpretada pela sociedade”.

A infância pode ser compreendida, como analisam os historiadores Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004, p. 10), como “a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida”. De tal modo, Kuhlmann (2015) entende que:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e **considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história** (Kuhlmann Jr., 2015, p. 30, grifos próprios).

De tal modo, delimitamos a recusa a uma visão de construção linear da infância, pois compreendemos que diferentes concepções convivem ao mesmo tempo, o que eleva a complexidade da análise da infância como categoria histórica, marcada por transformações que dialogam com as mudanças da própria sociedade. Portanto, a visão de infância não está dada; ao contrário, é construída histórica e socialmente (Kramer, 2007), sendo que sua inserção concreta na sociedade varia diante de aspectos sociais, culturais, econômicos e de classe social. De tal modo, não se constitui em um todo homogêneo indiferente à sua materialidade concreta, pois vive estes aspectos e as contradições neles contidas, ou seja, é uma categoria em construção. A infância sendo uma construção social e uma condição da criança, sujeito concreto, permite compreendê-la como produtora da história. Compreender infâncias e crianças incumbe, pois, ao mesmo tempo, entender a singularidade e a complexidade destas, reconhecendo-as como promotoras de uma sociedade que relacionam, interpretam, criam, representam e agem sobre o mundo.

3.1.1 À guisa de síntese: infância e a concepção de criança como sujeito histórico e social

No século XX, como aponta Kramer (2007), a intensificação de estudos e reflexões nos esforços pelo conhecimento da criança possibilitaram apreender a sua condição, natureza histórica e social; contudo, ainda carecemos de estudos e pesquisas para o aprofundamento do conhecimento sobre elas (e com elas) em diferentes dimensões e contextos, no sentido de garantirmos relações sociais que considerem as suas especificidades.

No campo investigativo, os recentes estudos das crianças e das relações entre sociedade, escola e infância entendem a criança como sujeito histórico e de direitos, no qual é colocada com o seu direito de fala e escuta (Kramer, 2007, 2021). Tais pesquisas, principalmente a partir da década de 1990, ultrapassaram as concepções do desenvolvimento da criança circunscrito centralmente ao campo médico e da Psicologia “para considerar o fenómeno social da infância, concebida como uma categoria social autónoma, analisável nas suas relações com a acção e a estrutura social” (Sarmiento; Pinto, 1997, p. 1).

A visibilidade dada à infância como uma formação estrutural da sociedade e de construção social fez com que os estudos sociais sobre a infância introduzissem uma nova maneira de conceber a criança em suas relações com a cultura e a sociedade. Dessa maneira, a infância como objeto sociológico é constituída para além das

[...] perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para elas (Sarmiento, 2005, p. 363).

Conforme Marques (2017, p. 150), “a Sociologia da Infância configura-se como campo de estudos que percebe a infância como categoria social, e a criança como produtora de cultura”. As discussões acerca das infâncias rompem com a concepção clássica segundo a qual a criança é compreendida apenas como objeto do processo, e propõe a percepção da infância como construção social, componente estrutural da sociedade; por isso a visão da criança como produtora de cultura

[...] implica uma radical mudança de paradigma: de uma criança incapaz e indefesa passamos a uma imagem de criança ativa e social, com inúmeras formas de linguagem e que, por meio da interação com seus pares, os adultos e o mundo, vivencia um processo de descoberta, de apropriação, de interpretação e de transformação do real (Marques, 2017, p. 154).

Na perspectiva sociológica, “os processos de apropriação, reinvenção e reprodução realizados pelas crianças” são relevantes, assim como as adaptações e internalizações das crianças com e no meio social (Delgado; Müller, 2005, p. 351). Essa visão de socialização abordada por essas autoras considera importante reconhecer que as crianças são produtoras de cultura que são criadas e compartilhadas com os seus pares, evidenciando as experiências e vivências no coletivo. A noção de criança como protagonista social e cultural não admite a ideia de passividade e de mera receptora das doutrinas dos adultos. Compreender as crianças como sujeitos sociais de “pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos” demanda “o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas” (Sarmiento; Pinto, 1997, p. 6).

De acordo com Kramer (2007, p. 15), as crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições da sociedade na qual estão inseridas. “A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança)”; ao contrário, “são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e ver o mundo a partir do seu ponto de vista”. Se reconhece na criança e em suas relações sociais o poder de imaginação, da fantasia, da criação e da ludicidade como dimensões essenciais delas; além disso, como defende a autora (2007, p. 15), a “infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância”. Nesse momento da vida, como sustenta Kramer (2007), elas brincam, pois essa é a atividade primeira daqueles(as) que vivem efetivamente a infância.

Ainda que de forma sucinta, o exposto acerca do que é ser criança e do estatuto social conferido a ela nos permitem, analogamente, analisar a sua relação com o desenvolvimento das configurações do campo educacional destinado às crianças pequenas, que também carregam marcas do contexto histórico, social, político e cultural. Entretanto, tais mudanças não ocorrem em fatos sucessivos, assim como, “não se passa de um momento histórico em que a educação ocorra no interior da família para outro em que passe a ocorrer na instituição escolar. Família, infância, escola, pedagogia se produzem por meio de processos sociais e de forma interdependente” (Kuhlmann Jr; Fernandes, 2012, p. 29). Além disso, como destaca Richter (2006),

A constituição de uma concepção de criança como sujeito de direitos que possuem características específicas, impulsiona-nos na busca, nesse início do século XXI, pela compreensão dessas especificidades, de modo que possamos desenvolver não apenas

o atendimento, mas um trabalho de qualidade, que promova o desenvolvimento da criança em suas diversas dimensões (Richter, 2006, p. 26).

Como destacam Barbosa e Soares (2021, p. 42) “os resultados das inúmeras investigações demonstram que a criança se constitui em importante sujeito social e não pode (e não deve) ser invisibilizada”. Destacam, ainda, que suas demandas, “a condição de protagonizar situações/relações e de ser foco de pesquisa, pelo qual se podem vislumbrar as multideterminações histórico-sociais, devem ser consideradas. Essa ponderação faz-se imprescindível, sobretudo em um contexto de pandemia [COVID-19]”. Cientes desta perspectiva, nos atemos a tal problemática e, na seção que se segue, nos dedicamos à compreensão da análise do processo de institucionalização do atendimento à criança pequena no Brasil, com base nos estudos bibliográficos de autores(as) como: Vieira (1988); Kramer (2006); Rosemberg (2003a, 2003b); Marcílio (2003); Oliveira (2011); Richter (2006, 2013); Alves (2013); Pinho (2014); Kuhlmann Jr. (2015); Alves (2021); e Resende (2021). A análise do processo de institucionalização do atendimento das crianças nos permite apreender as marcas dessa história na atual materialidade e concreticidade da Educação Infantil e, em específico, permeada pelo contexto de pandemia da COVID-19. Nesse processo, evidenciamos uma trajetória de distanciamento do poder estatal na proteção da criança e na oferta da Educação Infantil de qualidade, adequada às suas especificidades.

3.2 Institucionalização do atendimento à criança pequena

As primeiras instituições de atendimento às crianças pequenas no Brasil tinham um cunho caritativo. Sob a influência da experiência iniciada entre os séculos XVII e XVIII no contexto europeu tivemos, no Brasil, a incorporação da “Casa dos Expostos”, instituições religiosas voltadas para as crianças abandonadas e que permaneceram em nossa história de 1726 a 1950 (Marcílio, 2003). Era conhecida também como “Roda dos Enjeitados”, por ter como mecanismo para o recolhimento dos bebês “cilindros ocos de madeira, giratórios, construídos em muros de igrejas ou hospitais de caridade”, que garantia o anonimato de quem os deixavam (Oliveira, 2011, p. 58). Estes espaços, estabelecidos sob a custódia de grupos religiosos, prestavam assistência e cuidados no sentido de atender as necessidades básicas da criança. Tais instituições, criadas no período Colonial, permaneceram no período Imperial e na República, sendo extintas somente em período recente, na década de 1950 (Marcílio, 2003). Assim, as Casas dos Expostos figuraram como alternativa quase única, pois desde o período colonial, o que se observa é um quadro de negligência do Estado, como aponta Marcílio (2003), sendo que

as municipalidades se limitavam a pagar amas-de-leite para atendimento das crianças abandonadas. Como destaca a autora,

[...] as municipalidades deveriam, por imposição das Ordenações do Reino, amparar toda a criança abandonada em seu território. No entanto, essa assistência, quase inexistiu, não criou nenhuma entidade especial para acolher os pequenos desamparados. As câmaras que ampararam seus expostos limitaram-se a pagar um estipêndio irrisório para que amas-de-leite amamentassem e criassem as crianças (Marcílio, 2003, p. 51).

A assistência recebida tinha um caráter caritativo de proteção à vida, intervindo na forma como ocorria o abandono e o conseqüente número de mortalidade, pois muitas eram abandonadas nas portas das famílias ou em lugares sem nenhuma proteção, levando-as às mais diferentes causas de morte. De abordagem missionária, os primeiros cuidados que a criança recebia nas “Casas dos Expostos” obedecia a ordem religiosa da Igreja Católica, na qual a criança deveria ser batizada, salvo aquela que trazia consigo algum “bilhete” informando que já havia recebido o sacramento. Tal ato corresponderia ao salvamento da sua alma (Marcílio, 2003).

Na metade do século XIX, segundo Marcílio (2003, p. 66), começam a ser difundidos os ideais libertários da Europa. Fundamentados na “fé e no progresso contínuo, na ordem e na ciência”, começa neste momento um movimento para a abolição da roda dos expostos. No Brasil, médicos e higienistas argumentavam a precariedade das instalações e condições sanitárias desses espaços e denunciavam a presença de alta taxa de mortalidade infantil. Também se posicionaram pelo fim da roda os eugenistas, justificando “a melhoria da raça humana” a partir das teorias evolucionistas. Depois vieram manifestações por parte dos juristas, com propostas de “novas leis para proteger a criança abandonada e para corrigir a questão social que começava a perturbar a sociedade: a da adolescência infratora” (Marcílio, 2003, p. 66).

A abolição da escravatura no Brasil também provocou novas manifestações sociais e políticas concernentes ao destino dos filhos dos escravos, uma vez que não assumiam a mesma condição de seus pais e o número de crianças abandonadas aumentou consideravelmente. Na tentativa de “varrer o problema” são criados asilos e internatos, “vistos na época como instituições assemelhadas e destinadas a cuidar das crianças pobres” (Oliveira, 2011, p. 92). A autora também aponta que, além do discurso médico higienista para solucionar esses problemas, havia no projeto social a construção de uma nação moderna sob influência do ideal liberal europeu do final do século XIX.

Percebemos que no período precedente à Proclamação da República (1889), as primeiras iniciativas de proteção à infância no Brasil assumiram caráter caritativo

essencialmente sob os preceitos religiosos. A partir da mudança do regime político e de uma nova realidade social e econômica, no período republicano, “a tônica centrou-se na identificação e no estudo das categorias necessitadas de proteção e reforma, visando ao melhor aparelhamento institucional capaz de ‘salvar’ a infância brasileira no século XX” (Rizzini; Rizzini, 2004, p. 28). Assim, a caridade “foi absorvendo objetivos e táticas da filantropia” para prevenção do desencadeamento das “desordens”. A assistência filantrópica deveria subsidiar a infância desamparada, “fundamentada na ciência, para substituir o modelo da caridade” dentro das novas exigências sociais, políticas econômicas e morais, que nascem com o início do século XX no Brasil (Marcílio, 2003, p. 76).

Salientamos, ainda, que a atenção às instituições de Educação Infantil evidencia-se em uma conjunção de fatores decorrentes do processo de constituição da sociedade capitalista, da urbanização e da organização do trabalho industrial, sendo que estes não são “uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos dos homens” (Kuhlmann Jr., 2015, p.77).

A passagem da monocultura latifundiária para a intensificação do processo de industrialização, a crescente urbanização e as transformações econômicas produziram efeitos que fizeram emergir uma nova configuração de sociedade urbana e industrial que, conseqüentemente, influenciou e modificou a estrutura familiar. A inserção da mão de obra feminina ao trabalho extradomiciliar redefiniu seu papel na sociedade, de modo que a ausência das mães trabalhadoras em seus lares surtiu problemas referentes à educação e cuidado de seus(as) filhos(as). Essas condições contribuíram para gerar a necessidade da criação das instituições educacionais infantis. Nesse sentido, a preocupação com o cuidado e a educação das crianças pequenas decorre das mudanças da organização do trabalho na sociedade capitalista, uma vez que, “as palavras de ordem, progresso e indústria” conduziam o discurso do processo de desenvolvimento que alavancava o país, que dentre outras frentes suscitaram espaços de atendimento para os filhos dos(as) operários(as) (Nunes; Corsino; Didonet, 2011, p. 17). Por outro lado, esse processo decorre das demandas e reivindicações dos proletários que lutavam para garantir condições condignas; dentre elas, instituições de atendimento para as suas crianças.

Desta forma, a educação para crianças pequenas no Brasil é algo relativamente recente do ponto de vista histórico. Kuhlmann Jr. (2015, p. 77) argumenta que a demanda por instituições educacionais para o público infantil ocorreu em articulação com “interesses

empresariais, políticos, médicos, jurídicos, pedagógicos, religiosos”, mas sobretudo ressalta que a maternidade associada à regulamentação do trabalho feminino são aspectos relevantes nessa história. Depreendemos, então, que em um primeiro momento, o avanço no entendimento do que seria direito para as crianças esteve diretamente ligado à ampliação dos direitos das mulheres.

O advento da Primeira República (1889-1930) marca o período em que se iniciam as primeiras instituições de atendimento às crianças pequenas, alternativas às Casas dos Expostos. Nesse contexto, as instituições pré-escolares foram difundidas internacionalmente a partir da segunda metade do século XIX, embasadas em uma nova concepção assistencial científica que preconizava a “fé no progresso e na ciência” para que fossem feitas novas “propostas modernas científicas” (Kuhlmann, Jr., 2015, p. 58). Uma das características dessa assistência era, segundo o autor:

[...] a sua alusão a um método científico que estaria permitindo a sistematização das ações e legitimando todas aquelas que adotassem referências aos conhecimentos científicos, em uma interpretação naturalizada e cristalizada das relações e estruturas sociais. O método previa um inquérito minucioso, para indicar se o pedido era feito por indigentes válidos, e a prestação de auxílios eficazes, para promover a melhoria da raça e o controle social, na direção predeterminada do progresso e da civilização (Kuhlmann Jr, 2015, p. 62).

Outras instituições importantes criadas no final do século XX marcam a história do atendimento institucional à criança no Brasil: a fundação, em 1889, do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI-RJ) e a creche da Companhia e Fiação e Tecidos Corcovado (1889-RJ) (Kuhlmann Jr., 2015). Desde então, inúmeras creches foram criadas, muitas inseridas dentro do espaço industrial. Na visão de Kuhlmann Jr. (2015, p. 83) tais instituições ainda não eram consideradas “como um direito dos trabalhadores e de seus filhos, mas como uma dádiva dos filantropos”, que propunham um “atendimento educacional à infância por entidades assistenciais”.

Nunes, Corsino e Didonet (2011, p. 19) afirmam que o Instituto, ainda que tivesse suas ações voltadas à concepção médico-social e higienista, exerceu grande influência nas “concepções sobre criança e sociedade, na responsabilidade pública em relação à saúde, integração social e desenvolvimento das crianças”, bem como ofereceu um modelo organizacional e institucional indicando a responsabilidade governamental, inclusive orçamentária, que abarcava saúde, a assistência e a educação. As autoras situam esse momento como:

[...] o começo da construção do conceito de interrelação entre assistência, saúde e educação da criança [...] ainda tímido é marcado pela confluência dos problemas que algumas poucas pessoas de destaque social e político sentiam pesar sobre as crianças. Um passo importante na atenção, especialmente, às crianças pobres e desvalidas, erigido em oposição ao abandono à “roda dos expostos”, ainda que concebido como reunião de medidas profiláticas para recuperar, reencaminhar e inserir estas crianças na sociedade como mão de obra barata a serviço dos proprietários. Este modelo, entretanto, não vingou, pela dificuldade prática de uma instituição privada promover essas ações sem apoio governamental na extensão requerida (Nunes; Corsino; Didonet, 2011, p. 19-20).

O Brasil, sob influência dos modelos educativos da Europa, inspirados nos princípios da Escola Nova e na proposta pedagógica de Froebel, em que se considerava os primeiros anos de vida definidores do sucesso ou do fracasso de seu desenvolvimento pleno na vida adulta, presumia o Jardim de Infância como instituição essencial para o desenvolvimento infantil. Nesse contexto, os princípios do movimento da Escola Nova foram acolhidos pelos intelectuais, sob a ideia de que o “moderno” significaria progresso.

Segundo Kuhlmann Jr. (2015, p. 82), as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil implantadas nas duas décadas iniciais do século XX, eram diferentes do contexto europeu: as “*écoles maternelles*”, as salas de asilo francesas, destinavam-se às crianças de três a seis anos; já no Brasil, “em geral as entidades primeiro fundavam as creches, prevendo uma posterior instalação de jardins de infância”. A recomendação da criação de creches junto às indústrias era frequentemente debatida nos congressos que abordaram a assistência à infância, visto que era “uma medida defendida no quadro da necessidade de criação de uma regulamentação das relações de trabalho, particularmente o feminino” (Kuhlmann Jr., 2015, p. 82). Esse fato na época gerou grandes embates, pois a proposta foi associada por alguns políticos às salas de asilo francesas, que reforçavam a ideia de caridade destinada aos pobres e, portanto, não deveriam ser mantidas pelo poder público (Kramer, 2006).

Dorigo e Nascimento (2007, p. 24) apontam que na década de 1920 e início de 1930, sob a influência dos movimentos sociais que ocorriam na Europa, a classe operária brasileira também começava a reivindicar seus direitos; dentre eles, os espaços de guarda e atendimento às crianças, filho(as) de mães trabalhadoras. Com isso, os empresários, temendo a diminuição da mão de obra, instalaram as primeiras creches nesses espaços, vistas como um “mal necessário” (Vieira, 2010). No entanto, Kuhlmann Jr. faz uma consideração importante sobre esses primeiros atendimentos à infância brasileira: “As novas instituições não eram apenas um mal necessário, mas apresentavam a sustentação dos saberes jurídico, médico e religioso no controle e elaboração da política assistencial que estava sendo gestada e que tinha na questão da infância o seu principal pilar” (2015, p. 87).

Diante de embates e controvérsias, a constituição dessas creches, ainda que não fosse defendida de forma unânime, pressupunha “conciliar a contradição entre o papel materno defendido e as condições de vida da mulher pobre e trabalhadora, embora essa não deixasse de ser responsabilizada por sua situação” (Kuhlmann Jr., 2015, p. 87). Desse modo, a implantação das creches, asilos ou jardins de infância se justificavam distintamente entre diversos agentes, mas que contribuíram para estudos que colocaram em pauta tal demanda social.

A denominação das primeiras instituições de atendimento às crianças gerava embates quanto à sua organização e finalidade. As creches predominantemente eram destinadas às crianças de mulheres trabalhadoras, às crianças desamparadas, órfãs ou abandonadas, e exerciam um caráter assistencial. Já os jardins de infância atendiam crianças das classes abastadas e seu papel era educacional. Havia uma tendência a oferecer modelos de cuidado e educação diferenciados de acordo com as condições econômicas. Às crianças com mais poder aquisitivo, no jardim de infância, o atendimento era orientado para o desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo; já para as crianças pobres, oferecia-se atendimento que visava cuidados físicos, de saúde, alimentação e higiene (Nunes; Corsino; Didonet, 2011).

Kuhlmann Jr. (2015) afirma que, apesar de haver essa distinção, sendo o jardim de infância de origem froebeliana, visto como instituição educativa por excelência, e a creche e as escolas maternais como assistencialistas e não educativas, o autor avalia

[...] que não se pode considerar a creche como uma iniciativa independente das escolas maternais ou jardins de infância, para as crianças de três ou quatro a seis⁹ anos, em sua vertente assistencialista, pois as propostas de atendimento educacional à infância de zero a seis anos tratam do conjunto das duas iniciativas mesmo que apresentando instituições diferenciadas por idades e classes sociais (Kuhlmann Jr., 2015, p. 78).

Em 1919 foi criado o Departamento da Criança no Brasil, por iniciativa da mesma equipe que fundou o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil. O Departamento, embora estivesse sob responsabilidade do Estado, não recebeu auxílio deste ou do município. Passou a ser mantido com recursos de Moncorvo Filho, seu idealizador, e teve como uma de suas atribuições a promoção de congressos a fim de “divulgar estudos sobre a situação da criança, velar pela aplicação das leis de amparo à criança e fomentar iniciativas que levassem ao desenvolvimento infantil. Tinha a mesma concepção sobre a infância que o Instituto” (Nunes; Corsino; Didonet, 2011, p. 20).

De acordo com Didonet (1993) e Cury (1998), as leis que tratam especificamente da educação também trazem referências à Educação Infantil, ainda que discretas. No âmbito da

⁹ Educação infantil, com a redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006, passa a ser de 0 a 5 anos.

Constituição de 1934, segundo Didonet (1993) afirmava-se o princípio do direito universal à educação, mas, em relação às crianças pequenas, se estabelecia que caberia à família, com exclusividade, a educação de seus filhos menores de sete anos. Já no contexto do período Vargas (1930-1945), tivemos a aprovação da Constituição Federal de 1937. Na análise de Didonet (2003), esta segue o mesmo princípio da anterior e confere aos pais o dever e o direito natural de educar seus filhos, cabendo ao Estado uma ação subsidiária, somente nos casos em que a família viesse a faltar, pois causaria “abandono moral, intelectual ou físico da infância”, como definia o Artigo 127 (Brasil, 1937). Naquele contexto há, portanto, o reconhecimento de que a questão da educação das crianças de zero a seis anos é um assunto da esfera privada, não sendo uma responsabilidade do Estado a provisão de serviços nessa área, exceto em casos em que a família viesse a faltar.

Segundo Vieira (2010, p. 4), apesar de algumas instituições oficiais terem sido criadas antes de 1930, foi principalmente a partir de 1940 que o Estado brasileiro começou a executar ações de cunho social assumindo funções na área da saúde, educação, previdência e assistência. O Estado, nesse momento, “não desprovido de interesse econômico, cedeu lugar a uma política mais global, representativa de uma nova racionalidade”. Desse modo, a política de instituição de creches esteve voltada “à proteção, à maternidade e à infância” associadas à área de saúde e assistência social. Nesse sentido, duas instituições recebem destaque: o Departamento Nacional da Criança (DNCR), criado em 1940, que atuava junto ao Ministério da Educação e Saúde; e a Legião Brasileira de Assistência (LBA), fundada em 1942, que surgiu da iniciativa privada, do Governo Federal e da influência da primeira-dama Darcy Vargas (Vieira, 2010, p. 4).

Ambos os órgãos atuavam como repassadores de recursos financeiros para as creches, que funcionavam “na forma de associação com instituições particulares de caráter filantrópico, leigo ou confessional” (Vieira, 2010, p. 5). O DNCR mesmo assumindo essa responsabilidade, também atuou por meio de uma fiscalização e publicações na determinação do adequado funcionamento de creches tanto do ponto de vista da organização dos serviços, da infraestrutura desses espaços bem como das propostas educativas para o desenvolvimento das crianças e na formação dos(as) profissionais. As publicações do DNCR “foram a principal fonte para a análise, na medida em que expressam as concepções de ‘proteção à infância’ difundidas até o final dos anos 60” (Vieira, 2010, p. 5).

Vale destacar que, em relação à aproximação do Estado quanto às demandas da criança pequena, na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), de 1º de maio de 1943 (Decreto-Lei nº 5.422), foi estabelecido, de forma específica, a atenção à criança de zero a seis anos de idade.

A preocupação, no entanto, era atender às necessidades da mãe trabalhadora e não da criança em particular. Conforme Didonet (1993, p. 17), “há que se admitir que a CLT foi um pouco além da proposta de ‘guardar’ a criança no período da amamentação [...]. Fala em creches distritais no Artigo 389, 2º parágrafo, em escolas maternais e jardins de infância no Artigo 397, mas sem obrigatoriedade”.

Kramer (2006) afirma que, até meados de 1960, o Estado não investia ou produzia planos e programas para a expansão do atendimento educacional às crianças. A autora (2006, p. 61) assinala que o Estado reconhecia que “cabia ao governo o dever de fundar e sustentar estabelecimentos tais como creches, lactários, jardins de infância e hospitais: por outro lado, afirmava-se que não existia uma só municipalidade no País que pudesse cumprir integralmente essa obrigação com seus próprios recursos”. Sob esse pretexto, o Estado argumenta a demanda indispensável de assistência financeira de indivíduos abastados, de associações particulares e entidades filantrópicas para atuarem com as instituições destinadas à proteção da infância. Nas palavras de Alves (2013, p. 18), o Estado não assumia sua responsabilidade em transformar essa realidade transferindo-a para a sociedade civil, “reafirmando o caráter filantrópico e assistencialista da educação infantil, por muitos anos presente no Brasil”. Nas Constituições de 1946 e 1967 reaparece o princípio do direito universal à educação, suprimido do texto Constitucional de 1937, mas permanece ainda como atribuição da família a tarefa de educar seus filhos menores de até seis anos de idade.

Na década de 1960 tivemos a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (Lei nº 4.024/1961), (Brasil, 1961), a qual faz uma referência discreta à educação para crianças pequenas, considerando a educação da criança menor de sete anos dentro do Grau Primário (Cury, 1998). A Lei 4.024/61, dentro do Grau Primário, distingue Educação Pré-Primária do Ensino Primário e define em seu Art. 23 que “a educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais e jardins-de infância” (Brasil, 1961, s/p). Essa mesma Lei, em seu art. 24, dispõe que “as empresas (sic) que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária” (Brasil, 1961, s/p).

Conforme Castro (1994, p. 32), o período que se estende dos anos 1930 ao final da década de 1960 no Brasil indicou a emergência e a expansão das políticas sociais, porém de modo fragmentado. Nesse contexto, a política de Educação Infantil caracterizou-se por “um conjunto de ações compensatórias e desordenadas, de natureza estritamente assistencialista e

descontínua no tempo”. Assim sendo, o descompromisso do Estado para com uma política claramente definida de Educação Infantil brasileira, as ações isoladas e as tentativas iniciais de políticas sociais voltadas para o atendimento assistencialista das crianças pequenas ainda não haviam contemplado o caráter de instituição educativa (Castro, 1994).

De tal modo, na perspectiva de Rosemberg (2003a), a história da Educação Infantil brasileira contemporânea pode ser compreendida em três grandes períodos: o primeiro, entre os anos de 1970 e final de 1980; o segundo no final dos anos 1980 até 1996; e o terceiro a partir de 1996.

No âmbito do primeiro período, segundo a caracterização temporal de Rosemberg (2003a), que compõe no Brasil um cenário ditatorial e de repressões às reivindicações das classes trabalhadoras em defesa de seus direitos, tivemos a aprovação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que dispõe sobre o Ensino de 1º e 2º graus, nesta é bastante tímida a referência à educação da criança de zero a seis anos de idade (Didonet, 1993). O Artigo 19, em seu parágrafo 1º, dispõe que “as normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade”; já em seu parágrafo 2º, afirma que “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (Brasil, 1971, s/p).

Segundo Rosemberg (2003b, p. 01), no final dos anos de 1970 houve “implantação de um modelo de EI [Educação Infantil] de massa, alinhado a cânones da Unicef e da Unesco para os países subdesenvolvidos, que preconizavam uma educação pré-escolar compensatória de ‘carências’ de ‘populações pobres’”. Kramer (2007, p. 799) corrobora com a explanação ao afirmar que, nos anos de 1970, as políticas educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos defendiam “a educação compensatória com vistas à compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares”. Sob a ideia de que a pré-escola poderia, por antecipação, solucionar os problemas relativos ao fracasso escolar, a educação brasileira foi marcada pela influência das orientações de agências internacionais e por programas desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa (Rosemberg, 2003b).

Na mesma direção, Oliveira (2011) acrescenta que o Brasil incorporou as teorias desenvolvidas nos Estados Unidos e Europa, sustentando que as crianças mais pobres sofriam de privação cultural e, dessa forma, se explicava o fracasso escolar. Essa visão assistencialista e compensatória permeou, nesse período, as decisões políticas de Educação Infantil, sem que

houvesse uma reflexão crítica sobre as raízes estruturais dos problemas sociais. O atendimento educacional às crianças voltado para suprir supostas “carências” menosprezava as suas capacidades e as concebiam como seres incapazes de se desenvolverem no ambiente escolar. Nessa perspectiva, Nunes, Corsino e Didonet (2011, p. 22) afirmam que o Estado até então não compreendia a Educação Infantil como sua responsabilidade e prioridade de modo que as ações públicas seguiam “o modelo de simplicidade e baixo custo: uma educação assistencial pobre para os pobres”; concepção que ainda marca o amalgamado de visões sociais acerca da Educação Infantil.

Portanto, evidenciamos que até o final da década de 1970 o Estado ainda pouco colaborava para a expansão da Educação Infantil, de tal modo que as responsabilidades estariam sobrepostas entre setores da assistência, da educação, da saúde e do trabalho.

A expansão das creches, nos anos de 1970, portanto, ocorreu em função de políticas compensatórias de assistência social para atender as populações carentes, sendo que a legislação acerca da educação da criança pequena esteve associada às necessidades trabalhistas. “A insuficiência de políticas sociais justificava de alguma forma que populações carentes tomassem para si a iniciativa de criar creches e pré-escolas, modulando uma demanda por convênios e não por equipamentos públicos” (Fullgraf, 2012, p. 64).

O segundo período histórico (1980-1996) caracterizado por Rosemberg (2003a) tem início após a ditadura militar (1964-1985), com a abertura política e redemocratização do país. Nesse contexto, a década de 1980 inaugura uma nova fase da expansão da Educação Infantil, “principalmente por meio de ações desenvolvidas por movimentos sociais que se mobilizaram em prol da Constituinte: o Movimento Criança Pró-constituinte e o Movimento de Mulheres/Feminista” (Rosemberg, 2003b, p. 4). A reivindicação do direito à creche nesse período compreendeu o movimento das mulheres trabalhadoras, movimento feminista e sindicatos, que articularam tanto a luta por igualdade de condições de trabalho entre homens e mulheres quanto pelo direito à educação das crianças pequenas em espaços públicos e coletivos (Anjos; Santos; Ferreira, 2017).

Sobre o Movimento de Luta por Creche, Nunes, Corsino e Didonet (2011) complementam que ele se originou em São Paulo, estendeu-se para o Rio de Janeiro e Belo Horizonte e, ganhando força, se expandiu pelo restante do país. O Movimento alcançou visibilidade social, causou impacto nos meios de comunicação e exerceu pressão sobre o poder público. As “mulheres-mães” exigiam mais do que “um lugar para deixar os filhos” durante as

horas de trabalho e reivindicavam uma proposta educacional para suas crianças (Nunes; Corsino; Didonet, 2011, P. 27).

De tal modo, a década de 1980 foi representada pela grande mobilização e luta em torno dos direitos das crianças e dos(as) adolescentes e, com a redemocratização no país, esse movimento impulsionou a participação ativa da sociedade civil nas definições referentes à Educação Infantil no âmbito da Constituição Federal de 1988, a qual assume a Educação Infantil como um direito subjetivo da criança pequena.

Desde então, as crianças passam a ocupar lugar de maior destaque nos discursos, nas ações e no ordenamento legal, culminando no desenvolvimento de políticas importantes que demarcam o campo da Educação Infantil. Nesse sentido, Maudonnet (2019) explana que as inúmeras discussões sobre educação e direitos das crianças, tanto no âmbito de estudos e pesquisas, quanto no âmbito governamental e de políticas públicas foram sendo desenvolvidas a partir da Constituição Federal de 1988.

Assim, somente a partir da década de 1980, especialmente com as mobilizações em torno da Constituição, se percebe mudanças importantes no que se refere à concepção do que seja um atendimento educacional necessário à criança pequena, evidenciando, pelo menos no âmbito da constituição, o enfrentamento às concepções assistencialistas e compensatórias.

A inserção das creches ao lado da pré-escola na seção da Educação da CF de 1988 possibilitou a ampliação dos debates na direção da constituição de uma política nacional para a área. Desse modo, a concepção de Educação Infantil em seu caráter público e universal afirma o direito de todas as crianças pequenas à educação sob a responsabilidade do Estado. Nunes, Corsino e Didonet (2011, p. 31) acrescentam que a creche ao lado da pré-escola em seção específico, coloca-a em um “novo lugar: a educação”. Entretanto, Kuhlmann Jr. considera que ao

[...] anunciar o educacional como sendo o novo necessário, afirma-se a educação como o lado do bem e a assistência como o império do mal, assim como se estabelece uma oposição irreconciliável entre ambas. Mas a educação, nem é redentora da triste realidade. E a assistência não é a grande vilã. Não são as instituições que não têm caráter educacional e sim os órgãos públicos da educação, os cursos de pedagogia e as pesquisas educacionais que não se ocuparam delas por um longo período. As pesquisas passaram a ser realizadas em função das demandas originadas no processo histórico recente (Kuhlmann Jr., 2015, p. 202).

De acordo com Kuhlmann Jr. (2015, p. 166), esse vínculo das creches “aos órgãos governamentais de serviço social e não aos do sistema educacional levou à ausência desse tema nas pesquisas educacionais e nos cursos de pedagogia”, sendo passível a crítica à educação compensatória e do seu caráter assistencialista e discriminatório. O autor acrescenta:

As concepções educacionais vigentes nessas instituições se mostravam explicitamente preconceituosas, o que acabou por cristalizar a ideia de que, em sua origem, no passado, aquelas instituições teriam sido pensadas como lugar de guarda, de assistência, e não de educação. Essa polarização, presente nos estudos sobre educação a educação pré-escolar, chega a atribuir à história da Educação Infantil uma evolução linear, por etapas: primeiro se passaria por uma fase médica, depois por uma assistencial etc., culminando, nos dias de hoje, no atingir da etapa educacional, entendida como superior, neutra ou positiva, em si, em contraposição aos outros aspectos (Kulhmann Jr., 2015, p. 166).

Assim, o que se problematiza, como ressalta Richter (2006), é a concepção assistencialista em uma perspectiva caritativa e/ou compensatória de atendimento à criança pequena, que marcou e ainda marca a Educação Infantil no país. Isto demanda uma luta intensa para a efetivação da primeira etapa da educação básica de qualidade como direito de todas as crianças, independente da classe social, raça, gênero, religião ou idade, uma vez que no Brasil contemporâneo se expressa uma tensão entre as políticas e práticas de Educação Infantil: de um lado, uma legislação avançada que reconhece direitos das crianças; de outro, um panorama de intensas desigualdades entre os segmentos sociais, dificultando, na prática, o reconhecimento pleno de sua cidadania (Rosemberg, 2010).

3.3 A Constituição Federal (1988): conquistas e desafios para a Educação infantil

Na seção que se segue nos debruçamos na análise do contexto constitucional e dos dispositivos infraconstitucionais que envolvem aspectos relativos à Educação Infantil; momento este que, como destacamos anteriormente, figura como o segundo período de institucionalização da Educação Infantil no país, definido por Rosemberg (2003a).

Considerada como um marco na história da Educação Infantil, a Constituição Federal Brasileira de 1988 pela primeira vez traz em seu texto, de maneira explícita, o direito à educação como um direito fundamental de natureza social em seu Artigo 6º (Brasil, 1998). É nesta Constituição que se reconhece a criança como sujeito de direitos e não mais como objeto de tutela como nas legislações anteriores. À vista da garantia de tais direitos, as responsabilidades são compartilhadas entre família, a sociedade e o Estado. Posto esse dispositivo legal, “a educação infantil deixa de ser um ato de benevolência para ser um direito de todas as crianças de 0 a 6 anos, e não apenas dos pais e mães que exercem atividades laborais remuneradas fora do domicílio” (Fullgraf, 2012, p. 65). Relevantes mudanças em torno da concepção de educação para as crianças pequenas começam a ser debatidas, com conquistas, mas também novas contradições, especialmente, nos anos subsequentes à CF (1988), materializados em políticas

infraconstitucionais elaboradas por governos associadas ao ideário da redução dos direitos sociais, lógica operante das políticas neoliberais presentes no país a partir da década de 1990, aspectos sobre os quais nos dedicamos na seção seguinte da presente pesquisa.

A CF de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, redefiniu os princípios da República, restabeleceu o Estado de Direito e, dentre muitas outras frentes, trouxe a definição de novas relações entre a criança e o Estado em um contexto de cidadania (Nunes; Corsino; Didonet, 2011). Cabe destacar o Artigo 206, que afirma os princípios que devem nortear a educação, tais como: garantia da igualdade de condições de acesso; liberdade para aprender; pluralismos de ideias; valorização do profissional do magistério; gestão democrática no ensino público; e garantia do padrão de qualidade (Brasil, 1998).

Na esteira deste processo, de acordo com Faria (2005), as crianças, ao serem concebidas como sujeitos de direito, superam a identidade que lhes foi atribuída da sua incompletude com relação ao adulto, que as considerava como apenas um “vir-a-ser”, e há a mudança na consciência social sobre o seu significado. No âmbito da expansão e implementação buscou-se discutir e refletir sobre uma Educação Infantil de qualidade e do seu lugar de direito de cidadania nas legislações brasileiras atuais.

Nossa atual Constituição Federal (1988) representou o início do processo de consolidação do direito das crianças às creches e pré-escolas no Brasil. Naquele contexto, como aborda Cury (1998), a Constituição acolheu a demanda da Educação Infantil como direito da criança, opção da família e dever do Estado. De acordo com o autor, esse direito não significou romper a noção do amparo ou da assistência, “mas direcionou esses a noção de Amparo e Assistência para a família, que é onde cabe, e onde não cabe a noção de Direito, porque se trata evidentemente de uma instituição natural, dada pela geração” (Cury, 1998, p. 14). De tal modo,

[...] a Constituição rompe, sim, com a concepção de que a Educação Infantil é uma falta que deva ser compensada por ações de Amparo e de Assistência; de que é um vácuo que precisa ser suprido, porque ali reside uma deficiência. A Constituição rompe, e neste caso ela instaura o novo e não apenas muda, ela muda e inova, quando, com todas as letras, incorpora algo que já era, de certo modo, difuso na sociedade, e, explícita que é o direito à diferença, como uma especificidade que tem uma dignidade própria, uma peculiaridade; e que não é simplesmente uma falta, não é simplesmente um Pré, não é simplesmente uma preparação para, mas tem uma especificidade e que cumpre tratá-la com a dignidade tão grande quanto nós sempre tratamos o Ensino Fundamental, pelo menos nos nossos discursos (Cury, 1998, p. 14).

O estatuto de “direito público subjetivo” constitui um importante instrumento jurídico de exigibilidade. Este responsabiliza tanto o poder público quanto os responsáveis pela criança, que podem ser penalizados caso a criança esteja sendo privada ao direito à educação. A

educação como direito público subjetivo explicita a obrigatoriedade do ensino e a condição para o requerer, de tal modo que “o titular de um direito pode exigir direta e imediatamente do Estado o cumprimento de um dever e de uma obrigação. O titular deste direito é qualquer pessoa, de qualquer idade, que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória na idade apropriada ou não” (Cury, 2002, p. 41).

Duarte (2004, p. 113) afirma que “o direito público subjetivo se configura como um instrumento jurídico de controle de atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constringer judicialmente o Estado a executar o que deve”. Sendo assim, se constatada a lesão deste direito, o mesmo pode ser exigido ao Poder Público. De acordo com o autor, “o direito público subjetivo visa resguardar interesses individuais quando os mesmos coincidem com o interesse público” (Duarte, 2004, p. 113), o que significa que a figura do direito público parte da proteção de um bem que é ao mesmo tempo individual e social, não devendo ser tratado como direito privado. O autor complementa que “[...] a dimensão social do direito somente se realiza por meio da exigibilidade de políticas públicas, o que envolve interesses que transcendem a esfera do indivíduo singularmente considerado” (Duarte, 2004, p. 117).

Nessa perspectiva da garantia do direito à educação, Horta (1998, p. 7-8) considera a relevância do direito público subjetivo, que “diz do poder de ação que a pessoa possui de proteger ou defender um bem considerado inalienável e ao mesmo tempo legalmente reconhecido”. Este poder de ação implica em exigir do poder público e mobilizar instâncias da sociedade civil organizada no caso da falta de atendimento à demanda pela educação. Com estes princípios que abarcam os direitos sociais da criança na CF de 1988 (Artigo 227), o ECA (Brasil, 1990) confirmou, nos Artigos 53 e 54, o direito da criança à educação e a responsabilidade do Estado em dispor os aparatos à família para a efetivação e proteção dessa legislação. Tais deveres condizem igualmente ao do texto da CF com a finalidade de garantir à criança o direito a um atendimento de natureza educacional. A criança, no Estatuto, é compreendida como uma pessoa até doze anos de idade incompletos que deve usufruir de todos os direitos fundamentais. Devem lhe ser asseguradas, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Brasil, 1990).

O ECA é o estatuto jurídico da criança cidadã. Ele consagra uma nova visão da criança e do adolescente na sociedade brasileira, afastando o olhar autoritário, paternalista, assistencialista e repressivo do Código de Menores e coloca, no lugar dele, o da criança cidadã, sujeito de direitos, em processo de desenvolvimento e formação. Adota a doutrina da proteção integral, em oposição ao princípio da situação irregular (Nunes; Corsino; Didonet, 2011, p. 32).

De acordo com Kramer, Nunes e Pena (2020) o Estatuto foi resultado de muitos esforços que envolveu diversos atores, desde a militância política dos movimentos sociais e da sociedade civil até o campo de investigações acadêmicas e a atuação prática de profissionais de diversas áreas do conhecimento. Isto, por sua vez, culminou no processo de elaboração e publicização de documentos, políticas e ações que contribuía para a educação e o cuidado das crianças e sua emancipação.

Sendo assim, o ECA reforçou e deu legitimidade ao processo de regulamentação e orientação da política pública para a Educação Infantil brasileira de modo a elucidar o direito à proteção integral da criança. Estes movimentos voltados para as crianças pequenas representaram a “concepção de uma nova cultura política pactuada num consenso onde a criança passou a ser concebida como portadora de direitos, um ser em desenvolvimento, de mandatária legítima de políticas públicas” (Nunes, 2010, p. 2). Assim sendo, a adoção desses mecanismos jurídicos possibilita a exigência do cumprimento do direito por parte do cidadão perante o Estado. Esta é a razão do “Estado de Direitos” que Bobbio (2004, p. 58) caracteriza de “Estado dos cidadãos”, quando os indivíduos “têm em face do Estado, não só direitos privados, mas também direitos públicos”.

No texto constitucional define-se, de tal modo, que o “acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (Brasil, 1988). Já no que tange à obrigatoriedade da Educação Infantil, inicialmente, o Artigo 208, Inciso IV, determinava “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”; contudo, duas Emendas Constitucionais (EC) indicaram mudanças significativas para a Educação Infantil: a EC nº 53, de 2006 e a EC nº 59, de 2009 (Brasil 2006; 2009a). Com a primeira, o texto constitucional passa a estabelecer a Educação Infantil “em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”, sendo integrado ao Ensino Fundamental as crianças de 6 anos de idade. Já com a EC nº 59, de 2009, amplia-se a educação obrigatória no Brasil ao alterar o Inciso I do Artigo 208, tornando a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos idade, assegurando esse direito mesmo para aqueles(as) que não tiveram acesso na idade apropriada. Com essa regulamentação, a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tornou-se obrigatória a partir dos 4 anos de idade.

Assim, depreendemos que a EC nº 59 (Brasil, 2009a) representou uma inovação importante em termos de construção de instrumentos para cobrar do Estado vagas para as crianças na Educação Infantil. Contudo, como sustenta Campos (2011), a Emenda Constitucional nº 59, apesar da sua importância, foi aprovada sem que houvesse amplas

discussões na sociedade, nos meios especializados e no próprio Congresso Nacional, o que provocou muitas preocupações e reações contrárias. Segundo a autora (2011), a obrigatoriedade escolar a partir dos 4 anos pode acentuar ainda mais a cisão entre creche e pré-escola. A concepção de Educação Infantil como unidade, conquista relevante quando foi considerada como a primeira etapa da educação básica (LDB 9.394/1996), busca o fortalecimento de sua identidade compreendida em suas especificidades, com “princípios e fundamentos sobre o que é infância e o que é criança”, para além e independentemente da idade da criança (Campos, 2011, p. 12).

À medida que torna obrigatória uma parte da educação, a partir dos quatro anos de idade, poderá impulsionar a retomada do processo de cisão na educação infantil, ou seja, a pré-escola poderá passar a ter atenção prioritária por parte dos gestores públicos, abandonando, mais uma vez, a outra parte da educação infantil, a creche, e ainda (des)responsabilizando os gestores por essa etapa da vida infantil (Alves, 2013, p. 35).

Pinho (2014, p. 75) confirma que a questão da obrigatoriedade não foi consenso entre os estudiosos ou mesmo nos movimentos sociais pela defesa da Educação Infantil: “Se por um lado a medida foi considerada um avanço, pois poderia proporcionar o acesso das crianças em situação de vulnerabilidade social à escola, por outro, não garantia por si só a qualidade dos serviços ofertados”.

De tal modo, a demanda pelo acesso e qualidade à Educação Infantil a todas as crianças, independentemente de ser ou não obrigatória, responsabiliza o Estado a garantir o direito subjetivo da criança a esta etapa da educação. Tal demanda anuncia a necessidade da efetivação do que apregoa o Artigo 23, parágrafo único, o qual estabelece o regime de colaboração entre os entes federados para a promoção da educação. Tema este abordado, na seção seguinte do trabalho, ao avaliarmos a lógica de gestão do Estado, pois, mesmo após o reconhecimento da Educação Infantil como direito da criança, observa-se a limitação histórica da União na sua ação colaborativa no financiamento desta etapa da educação (Brasil, 1988). No caso do contexto pandêmico, foco da presente pesquisa, a ação coordenada com a efetiva colaboração da União é questão fulcral para tal garantia.

Por fim, cabe destacar que a aprovação da CF de 1988, marcada por avanços, teve como contexto de aprovação um movimento impulsionado pela abertura política após longo período de decisões autoritárias, centralizadoras e que desconsideravam o processo participativo, característico dos regimes militares. Contudo, a busca pela garantia de direitos em uma sociedade democrática logo foi afetada e passou a ter uma realidade muito distinta do movimento que ocorreu em torno da Constituição, pois nos anos subsequentes à CF de 1988 os

dispositivos infraconstitucionais foram contextualizados em um cenário de rearranjo político e de fortalecimento dos ideais neoliberais. Na seção que se segue contextualizamos tais ideias neoliberais e como os mesmos marcaram os dispositivos infraconstitucionais aprovados pós Constituição Federal de 1988.

4 ESTADO NEOLIBERAL EM TEMPOS DE PANDEMIA (COVID-19): EFEITOS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

As pesquisas que investigam as políticas educacionais demandam a análise quanto ao *modus operandi* da gestão do Estado, uma vez que, dependendo da concepção que o sustenta, podemos ter a ampliação de direitos sociais, como a educação, ou a negação e mesmo a desregulamentação de direitos já conquistados (Richter, 2015). Por isso, como aponta Afonso (2003), precisamos de teorias que colaborem na análise da definição (e redefinição) do seu papel – papel este que está em constante contexto de disputas por correlações de forças que buscam garantir sua concepção de Estado e seu modo de funcionamento. Nesse sentido, o Estado, na conjuntura atual, ordenado pelo capital, tem suas políticas e ações fortemente orientadas nos fundamentos neoliberais, que tem como uma de suas características a centralização de “mecanismos de mercado”, inclusive dentro dos próprios espaços estatais, incentivando a concorrência, o individualismo, a competição, a valorização da meritocracia, a privatização dos bens e serviços públicos e a subordinação dos direitos sociais às lógicas da eficácia e da eficiência e às políticas de privatização (Afonso, 2003).

A lógica hegemônica do modelo de Estado neoliberal em curso tem suas raízes históricas em teóricos que reconfiguram as teses liberais, como Friedrich Hayek e Milton Friedman, sendo que dentre as principais argumentações está a crítica ao Estado provedor, e a defesa de um Estado que garanta os princípios do individualismo e da concorrência de mercado, sem intervir no controle econômico do mercado.

Neste processo histórico alguns países assumiram protagonismo na disseminação do neoliberalismo como política econômica, como os Estados Unidos e o Reino Unido. Harvey (2008) salienta que no ocidente norte-americano, em 1979, Paul Volcker assumiu a presidência do Banco Central dos Estados Unidos (FED) e, a partir de então, a política monetária pautou-se na liberação da economia e na luta contra a inflação, independente das consequências. Em 1980, Ronald Reagan, presidente dos Estados Unidos, apostou na revitalização da economia em acordo às decisões de Volcker no FED, associada às políticas de restrição do poder de trabalho, de desregulação da indústria, da agricultura e dos setores extrativistas. Em paralelo, na Grã-Bretanha, no mesmo ano, a primeira-ministra Margaret Thatcher, que tinha em sua gestão as teses de Hayek como orientadora, deu, segundo Anderson (1995), os primeiros passos à restrição do poder dos sindicatos, elevou as taxas de juros, reduziu impostos sobre os rendimentos altos, implantou políticas públicas voltadas para a austeridade fiscal e incentivou a privatização.

Para Harvey (2008), a nova configuração econômica nestes diversos epicentros, despontada pela rápida disseminação de formas neoliberais de Estado, por um lado revelava o poder de coerção dos Estados Unidos; por outro lado, não é possível afirmar que a influência estadunidense forçou a Grã-Bretanha e a China a seguirem os mesmos caminhos. No entanto, o ponto de encontro dos ideais está nos argumentos fundamentais do neoliberalismo que se transformaram em diretriz central do pensamento e da gestão econômica.

De tal modo, na presente seção buscamos apreender o modo de funcionamento do Estado que, como sustenta Freitas (2018), encontra-se configurado sobre as bases do neoliberalismo para, assim, ampliar a análise sobre a forma como, no caso da gestão brasileira, foram conduzidas as políticas públicas de Educação Infantil no bojo de uma gestão neoliberal e neoconservadora, em um momento no qual a realidade da pandemia demandava toda atenção do Estado como forma de proteção à vida.

4.1 Neoliberalismo: breves apontamentos conceituais

Após a grande crise do capital de 1929 e diante dos efeitos das guerras mundiais foi imposta ao capital a necessidade de reestruturação das formas de Estado e das relações internacionais, de modo a assegurar maior bem-estar social e a estabilidade do capitalismo diante das ameaças do socialismo. Para tanto, o Estado deveria “concentrar-se no pleno emprego, no crescimento econômico e no bem-estar de seus cidadãos”, bem como regular os mercados intervindo na política econômica (Harvey, 2008, p. 20). Em oposição à política do Estado de Direito começam a ser difundidas já nos anos de 1940, os ideais dos economistas neoliberais de Friedrich Hayek, Milton Friedman, Karl Popper e Ludwig Von Mises. Percussores da difusão deste pensamento, defendiam os ideais políticos da dignidade humana e da liberdade individual, tomando-os como “os valores centrais da civilização” (Harvey, 2008, p. 15). A ascensão de tais grupos, em razão do seu compromisso com ideais de liberdade pessoal, negavam todos os “padrões morais absolutos e de teorias” que questionassem o caráter desejável do Estado de Direito (Harvey, 2008, p. 15).

Assim, no mesmo contexto no qual se desenvolvem e toma força a organização do Estado de bem-estar social, as teses, por exemplo, levantadas por Hayek¹⁰, defendiam a concorrência como mecanismo que mobiliza os esforços individuais. Nas palavras deste autor,

¹⁰ A obra “O Caminho da Servidão” foi escrita por Hayek em 1944, apresentava a análise do contexto da segunda guerra, com indicações dos motivos que teriam levado a tal realidade, assim como defesa dos caminhos a serem seguidor para evitar a “servidão”. Tais orientações sinalizam a defesa de novas estratégias liberais.

um dos idealizadores das teses basilares do neoliberalismo: “A doutrina liberal é a favor do emprego mais efetivo das forças da concorrência como um meio de coordenar os esforços humanos [...]. Baseia-se na convicção de que, onde exista a concorrência efetiva, ela sempre se revelará a melhor maneira de orientar os esforços individuais” (Hayek, 2010, p. 58).

De tal modo, o ideário neoliberal explicitado não encontraria ressonância em um contexto pós-segunda guerra mundial, no qual a recomposição dos países demandava outras perspectivas. Assim, entre os anos de 1930 e 1970, o mundo experenciou uma nova ordem política e econômica, baseada em uma concepção desenvolvimentista de capitalismo. Em síntese, o Estado de bem-estar social fomentava um estado intervencionista, coletivista e fundamentado no discurso democrático e social (Freitas, 2018, p. 21).

Na visão de Harvey (2008, p. 20), essa política econômica pode ser denominada “liberalismo embutido”, que perdurou nos anos de 1950 e 1960. Nesse período, segundo o autor, houve expansão dos mercados de exportação e elevadas taxas de desenvolvimento nos países capitalistas. No entanto, já no final dos anos de 1960, esse Estado de bem-estar social começou a sinalizar sua decadência, resultando em mais uma grave crise de acumulação de capitais, da aceleração da inflação, do aumento das taxas de desemprego e da economia estagnada (Harvey, 2008). Assim, foi justamente diante da crise do Estado de Bem-Estar Social, na década de 1970, que tivemos os espaços para o fortalecimento das teses neoliberais.

As primeiras experiências de materialização das teses neoliberais ocorreram no Chile a partir de 1973, depois do golpe de Estado de Pinochet contra o governo democraticamente eleito de Salvador Allende. Tal ação foi apoiada por “corporações dos Estados Unidos, pela CIA e pelo Secretário de Estado Henry Kissinger”. A repressão pela tomada do poder ocorreu por meio de intensa violência contra todos “os movimentos sociais e organizações de esquerda”, com o conseqüente desmonte de “todas as formas de organização popular (como os centros comunitários dos bairros mais pobres)” (Harvey, 2008, p. 17). No Chile, segundo Freitas (2018, p. 47), “a ditadura militar de 1973 implantou tanto o liberalismo econômico quanto a reforma da educação, simultaneamente, como uma política oficial” sob influência “dos mentores do liberalismo econômico”. Assim,

As políticas de coalizão dos liberais e conservadores, pautadas por princípios (aparentemente contraditórios) da revalorização do mercado, novas formas de relação Estado-mercado e público-privado, demanda da eficiência e eficácia da gestão pública, redefinição dos direitos sociais, valorização da meritocracia, do individualismo e competitividade no setor público, além da lógica da gestão pelo controle dos resultados, marcam um conjunto de ideologias e práticas em curso (Richter, 2015, p. 130).

Na visão de Afonso (2003, p. 39) assumindo como referência a concepção de “*quase-mercados*” de Le Grand (1991), esse incentivo do Estado e a consequente redefinição do seu papel estabelecem “novas formas de financiamento, fornecimento e regulação”, o que não significa “diminuição do seu poder de intervenção”. Pelo contrário, entre tensões e contradições dos próprios ideais liberais, a exigência de “um Estado limitado, portanto, mais reduzido e circunscrito nas suas funções”, demanda ao mesmo tempo, um Estado “forte enquanto mecanismo de coerção e controlo social” (Afonso, 2003, p. 39). Ao encontro dessa explicação, Christian Laval esclarece por meio de entrevista à Silva (2022) que,

O neoliberalismo não nega o papel do Estado, muito pelo contrário. Ele lhe concede a função central de assegurar as condições jurídicas, políticas e culturais do livre mercado, mas também, ainda, de criar todas as condições institucionais e subjetivas para que toda a sociedade se adapte e se conforme à lógica da concorrência (Silva, 2022, p. 525).

Sauvêtre (2021) em questionamento a Pelletier¹¹ (2021), traduzido por Zanotelli (2021, p. 319), afirma que, para alcançar “a integração plena da sociedade no mercado”, o neoliberalismo demanda um Estado forte que viabilize seus próprios interesses, incluindo, caso necessário, o recurso de repressão e violência. Quanto à concepção do Estado forte, o autor sustenta que este,

[...] se concebe como um Estado acima da sociedade e da democracia e de forma algum subordinado a elas, e que deve, por todos os meios, impedir que as massas tenham controle sobre o destino da economia. [...] O estabelecimento de uma ordem jurídica e institucional para garantir o mercado e a violência do Estado contra a democracia e a sociedade são as duas faces complementares que desenham os contornos do Estado neoliberal (Zanotelli, 2021, p. 319-320).

De acordo com Harvey (2008, p. 17), o Estado na lógica neoliberal funciona como um “tipo particular de aparelho, responsável por criar condições favoráveis à acumulação de capital” de modo a atender “os interesses dos detentores de propriedade privada, dos negócios, das corporações multinacionais e do capital”. Para garantir e proteger a liberdade individual, a propriedade privada e as instituições de livre mercado e comércio, o Estado Neoliberal, pode usar “meios de violência para preservar a todo custo essas liberdades” (Harvey, 2008, p. 75).

A hegemonização do pensamento neoliberal, para que se tornasse um modo de pensamento introduzido nos mais diversos países, mesmo de modo peculiar, a ser proliferado

¹¹ Entrevista publicada originalmente em 22 de abril de 2021 no Magazine Diacritik e realizada por Alexis Pelletier. Traduzida por Cláudio Zanotelli em junho de 2021. Versão original disponível em: <https://diacritik.com/2023/05/01/pierre-dardot-haud-gueguen-christian-laval-et-pierre-sauvetre-macron-et-la-guerre-civile-en-france/>.

mundialmente, teve como aparato conceitual a mobilização de sensações, valores, desejos e instintos humanos. Diante das hipotéticas ameaças à liberdade e da intervenção do Estado, os ideais neoliberais têm como pressuposto que as liberdades individuais são garantidas pela liberdade econômica; com efeito, estes são incorporados à vida cotidiana de muitas pessoas e o modo como interpretam, vivem e compreendem o mundo.

Ratificando Afonso (2003), sobre as diferentes possibilidades de abordagens teóricas e conceituais que orientam as condutas do Estado, o termo Neoliberalismo é fonte de inúmeras discussões entre as diferentes correntes epistemológicas e até mesmo ontológicas. Porém, mais que um conjunto de teorias, não podemos perder de vista que, em essência, ele se desenvolve de uma luta social e política para impor sua dominação (Dardot *et al.*, 2021). Assim, para os autores, não podemos entender o neoliberalismo apenas como “um conjunto de teorias, uma coleção de obras, uma série de autores, mas um projeto político de neutralização do socialismo sob todas as suas formas e, mais ainda, de todas as formas de exigência de igualdade”, tal projeto é conduzido teoricamente por autores(as) que são também “empreendedores políticos”. (Dardot *et al.*, 2021, p. 37).

É o resultado da vontade política comum de instaurar uma sociedade livre, fundada principalmente sobre a concorrência, uma sociedade de direito privado, no quadro determinado de leis e princípios explícitos, protegida por Estados soberanos ciosos em encontrar ancoragens na moral, na tradição ou na religião a serviço de uma estratégia de perpetuação dos interesses de uma sociedade de classes (Dardot *et al.*, 2021, p. 37).

Para Harvey (2008, p. 27), o neoliberalismo, além de ser uma teoria das práticas econômicas, é também um “projeto político de reestabelecimento das condições da acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas”. Os(as) defensores(as) dos princípios neoliberais asseveram que o bem-estar humano é promovido pela liberdade e capacidade empreendedora do indivíduo, a qual está ancorada no direito à propriedade privada e à livre concorrência de mercados e serviços. Nas palavras de Friedman (1962, p. 16), “a liberdade econômica é também um instrumento indispensável para a obtenção da liberdade política”.

Na perspectiva neoliberal cabe, se necessário, o poder de polícia para a garantia do funcionamento dos mercados. O neoliberalismo sustenta que o ápice do bem-estar social é alcançado quando também se amplia ao máximo as transações de mercado. Para tanto, o uso de tecnologias de informação, armazenamento, transferência e análise de dados constituem-se em poderoso instrumento para orientar decisões no mercado global. O interesse do neoliberalismo pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) decorre dessa demanda de expansão

das transações de mercado tanto na dimensão espacial quanto temporal¹². Uma vez modificadas as relações de trabalho, temos novas divisões de trabalho e novas relações sociais que, por conseguinte, alteram modos de vida, de pensamentos e de atividades produtivas. Emerge, assim, um novo tipo de “sociedade da informação”, na qual todas as ações humanas são correspondentes à lógica dos mercados e comércio de bens e serviços (Harvey, 2008, p. 13). Nas palavras de Dardot e Laval (2016, p. 25), “a originalidade do neoliberalismo está no fato de criar um novo conjunto de regras que definem não apenas outro ‘regime de acumulação’, mas também, mais amplamente, outra sociedade”.

Este processo do uso das TIC teve sua expansão potencializado diante do contexto de pandemia, no qual tanto as transações econômicas, mas também os mais diversos setores das nossas vidas foram “invadidos” pela ampliação das comunicações via processo remoto, afetando nossa dinâmica de vida e, também, a subjetividade das pessoas, isto é, “a forma de nossa existência”, e a maneira “como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos.” (Dardot; Laval, 2016, p. 16). Sendo assim, para esses autores, as mudanças na esfera produtiva e no próprio caráter do trabalho afetam diretamente o campo da subjetividade na constituição dos sujeitos.

O trabalho assume uma importância estruturante, tanto na sociedade quanto na subjetividade, assim como concordam com a concorrência de uma mudança na natureza do trabalho a partir das transformações ocorridas no capitalismo no último quarto do século XX (Santana, 2020, p. 106).

Portanto, o neoliberalismo produz determinadas subjetividades e determinados tipos de relações sociais, justificados pelo princípio da liberdade e da propriedade privada. Os indivíduos são submetidos a um regime de concorrência em todos os níveis e a competitividade é imposta entre as pessoas, que são concebidas como indivíduos empreendedores de si mesmos, em busca da eficácia pela eficiência. Desse modo, o individualismo impõe uma disputa de uns contra os outros, ordenando as relações sociais segundo o modelo do mercado e, por conseguinte, as desigualdades são cada vez mais demarcadas e intensificadas (Dardot; Laval, 2016).

Nesse sentido, em entrevista de Laval cedida à Silva (2022), o autor destaca que

[...] o sistema econômico dominante precisa encontrar um “material humano” que lhe seja conveniente, apresentando as disposições éticas e as autorrepresentações

¹² Harvey (2008) explica que o uso das tecnologias comprimiu as transações de mercado tanto no espaço quanto no tempo, o qual o autor denomina, “compressão do tempo-espaço”, que quer dizer que, quanto mais ampla a escala geográfica (conquista dos mercados nos espaços) e quanto mais curto e menor for o período e o tempo para essas transações, melhor será a consolidação dos mercados.

necessárias à sua integração ao mundo das trocas comerciais e à sua submissão à lógica da acumulação, logo, convém nos interessarmos por tudo aquilo que produz subjetividades e moralidades capitalistas. A escola faz parte do “sistema de produção” de subjetividades em uma sociedade. Essas transformações atuais devem ser compreendidas como tendências poderosas cujo objetivo é produzir, em grande escala, sujeitos capitalistas (Silva, 2022, p. 524).

Dardot *et al.* (2021, p. 23), ao fazer uma releitura dos fundamentos do neoliberalismo, relaciona suas estratégias à tradicional guerra civil. No entanto, nessa abordagem, a noção de guerra civil é entendida pelos autores, de uma forma distinta da expressão clássica, que se “opõe a guerra civil” interna e à “guerra civil interestatal” ou externa. A guerra civil interna, estaria relacionada à supressão dos direitos dos cidadãos, ou seja, ao âmbito “do não direito”, por conseguinte, ocorre o confronto armado entre “cidadãos de um mesmo Estado” pelo “desencadeamento sem regras da violência”. Em contrapartida, a guerra interestatal “resulta de um direito ao qual todas as partes do conflito estão submetidas” e a política suspende o uso da violência pelo Estado de Direito. Para os autores, o conceito de guerra civil interna não se opõe ao de guerra civil interestatal, ao contrário, uma seria a continuidade da outra e ambas admitem e são parte da mesma estratégia. Assim, “a política pode ser acomodada perfeitamente ao uso da violência mais brutal, e a guerra civil pode ser conduzida pelo direito e pela lei” (Dardot *et al.*, 2021, p. 24).

Em entrevista a Alex Pelletir (2021), Sauvêtre esclarece que esta guerra civil do neoliberalismo

[...] não é uma guerra entre indivíduos, mas entre coletivos que são constituídos por sua própria colocação em um cenário. Assim, ela muda constantemente os termos de confronto e a composição dos grupos em luta, estes, como aqueles, não são independentes da política como o reino da lei e do poder do Estado, mas podem, pelo contrário, ser constituídos por ele, ou reativados por ele se já estiverem cristalizados. A este respeito, a guerra civil neoliberal [...] é o produto das relações de poder e do exercício do governo. Nesse sentido, identificamos a unidade do neoliberalismo no movimento para impor uma ordem de mercado através de uma “política de guerra civil” e sua variação histórica com as diversas “estratégias de guerra civil” associadas à inimigos sempre cambiantes (o socialismo, os sindicatos, o Estado social, os militantes da contracultura, as mulheres, as minorias, a população vivendo em situação de precariedade social), pelas quais ele tentou estabelecer esta ordem em contextos históricos sempre específicos (Zanotelli, 2021, p. 317).

O neoliberalismo abordado em sua dimensão estratégica é compreendido como um conjunto de relações políticas harmônicas e ao mesmo tempo antagônicas, mas que desde seu início tem estratégias de agir com ofensiva e eficiência contra os inimigos por ele mesmo determinados. A figura do inimigo é representada pelos movimentos de cidadãos que diretamente ameaçam a dominação da oligarquia neoliberal, ou seja, tudo que coloque em risco a sociedade livre ao pleno interesse de mercado: “os governos e os partidos socialistas, os

sindicatos e os movimentos sociais, que lutam por reivindicações econômicas, ecológicas, feministas ou culturais” (Dardot *et al.*, 2001, p. 25).

Podemos inferir que, na sua gênese, o neoliberalismo surge como um antídoto às ameaças da ordem social capitalista e como solução às suas próprias fragilidades que estão ocultas por detrás das políticas públicas do capitalismo. Dardot *et al.* (2021) analisam que as estratégias neoliberais, desde as origens, procedem de “uma escolha fundadora: a escolha da guerra civil”. Isso se deve ao fato de que as orientações políticas são respaldadas inclusive pelo uso e emprego de forças militares e, por isso, equiparam-se a uma guerra civil.

Segundo os autores, a guerra civil neoliberal apresenta as seguintes características:

A primeira, [é que são] conduzidas por iniciativa da oligarquia [...], são guerras “totais”: sociais, pois pretendem enfraquecer os direitos sociais das populações étnicas, já que buscam excluir os estrangeiros de toda forma de cidadania. [...]; [são] políticas e jurídicas, uma vez que recorrem aos meios da lei para reprimir e criminalizar toda resistência e contestação; culturais e morais, pois atacam direitos individuais em nome da defesa mais conservadora de uma ordem moral com frequência referida a valores cristãos. Segunda característica: nessas guerras, as estratégias são diferenciadas, sustentam-se umas pelas outras, nutrem-se mutuamente, mas não dão lugar a uma estratégia unitária global, da qual as estratégias nacionais ou locais seriam apenas versões particularizadas. Terceira característica: elas não opõem diretamente uma “ordem global” de tipo imperial, mesmo que dirigida por uma potência hegemônica, a populações tomadas em bloco, da mesma forma que não opõem dois regimes políticos ou dois sistemas econômicos um ao outro; elas opõem coalizões oligárquicas a certos setores da população (Dardot *et al.*, 2021, p. 30).

Em suma, refletir sobre o neoliberalismo e das estratégias utilizadas para sua consolidação, requer o conhecimento de sua origem, compreendido como uma luta com outros projetos políticos. Nas palavras de Dardot *et al.* (2021, p. 40) são as “guerras pela concorrência e contra a igualdade”. Seus fundamentos imperam as normas de funcionamento da sociedade permeada por conflitos, tensões e contradições. Laval, em entrevista (Silva, 2021, p. 523), destaca, apreender o neoliberalismo, especialmente a partir da perspectiva estratégica, nos possibilita analisar suas multifaces que se desdobram “por toda a parte”, e que está “profundamente enraizado no corpo social e nas subjetividades contemporâneas”.

As políticas educacionais no Brasil, desde o final da década de 1980, evidenciam o processo de neoliberalização, sob o preceito camuflado da bandeira da “modernização” e da “globalização”, afinal, o então governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC – Partido Social-Democracia Brasileira – PSDB, 1995-2002) trabalhava “para colocar o Brasil no primeiro mundo” (Arce, 2001, p. 255). A coalizão PSDB/PFL (Partido da Frente Liberal), de centro direita, predominantemente com ideais neoliberais, governou o Brasil por oito anos, e em 2003 a coalizão do PT trouxe perspectivas baseadas em uma política desenvolvimentista. Nas

palavras de Freitas (2018, p. 10), “a nova coalizão petista não foi uma linha nem reta e nem célere em direção à reforma empresarial como teria sido se a coalizão PSDB/PFL tivesse permanecido no poder”; contudo, não significa que as propostas da coalizão do PT seriam a solução para as contradições sociais ou o fim da “nova direita” e da era econômica neoliberal, e que a educação pública estivesse salva. Segundo o autor, não se pode ignorar que “a ‘nova direita’ com ‘velhas ideias’ apresenta-se sempre que necessário de modo ‘reacionário e golpista’, que corrói a lógica da democracia social e representativa” (Freitas, 2018, p. 25). Para Frigotto (2020, p. 19),

[...] o golpe de 2016 e seus desdobramentos com a eleição de um governo de extrema direita indicam que o Brasil optou por relações sociais que destroem direitos e ameaçam a vida de milhões de pessoas tendo como objetivo exclusivamente o de garantir os interesses do capital. E isto se efetiva por uma agenda que se pauta numa tríade de fundamentalismos que se relacionam e potenciam: o econômico, pela prática de um ultraliberalismo onde tudo é mercado e onde os direitos universais ficam subordinados à ideologia da meritocracia; o político, que adota a violência e a pedagogia da ameaça e do medo para anular ou liquidar adversários; e, finalmente, o fundamentalismo religioso, que subordina a ciência à crença. Um cenário, portanto, cujas consequências, no conjunto da sociedade brasileira e, em especial, na educação pública e nos trabalhadores da esfera pública, não poderiam ser mais perversos.

Richter *et al.* (2021, p. 974) destacam que, desde então, o desmantelamento dos direitos sociais vem sendo consolidado pelas inúmeras contrarreformas, “justificadas pela Emenda Constitucional nº 95/2016, que instituiu o Novo Regime Fiscal por meio do qual se estabeleceram limites individualizados para as despesas primárias, congelando tais gastos por vinte exercícios financeiros”. Orso, em entrevista (Nunes; Rezende, 2021, p. 39), complementa que tal Emenda, conhecida “pelos educadores, como a ‘PEC do fim do mundo’, por si só, já acarretava grandes prejuízos à educação”, pois, além de impedir investimentos, bloqueou e impediu a melhoria das condições de trabalho e os avanços na qualidade e na ampliação do acesso. Na visão do autor,

[...] esse ataque ainda era insuficiente para cumprir com os objetivos do golpe, de destravar as porteiças da privatização da escola pública, conter o avanço no acesso aos conhecimentos científicos e colocá-la a serviço do mercado. Daí, a “relevância” e a “urgência” do governo golpista em fazer a Reforma do Ensino Médio (MP 746/2016), sem discussão, e, por meio dela, forçar a reestruturação de todo o sistema educacional, desde a base até o teto, da Educação Infantil à Pós-Graduação (Nunes; Rezende, 2021, p. 39).

Não obstante, nas últimas décadas, de acordo com Richter, Souza V. e Souza R., (2021) a agenda política global de vários países impõe ao cenário educacional

[...] um conjunto de reformas do Estado a partir de preceitos neoliberais, em uma cultura de prestação de contas e responsabilização na gestão da educação. Essa agenda apresenta como justificativa a defesa da qualidade na educação, apreendida como metas e índices a serem atingidos, a partir de parâmetros internacionais principalmente na educação básica (Richter; Souza, V.; Souza, R., 2022, p. 245).

De acordo com Freitas (2018, p. 15), “a ‘nova direita’ neoliberal disputou intensamente os rumos da educação brasileira, inclusive nos governos da coalizão do PT (2003-2016) de dentro e de fora destes”, que gradativamente “expandiu-se com a organização de uma rede de influências com novos partidos políticos, fundações, inserção na mídia, organizações sociais, institutos e associações, e ampliou seu apoio entre empresários e políticos” (Casimiro, 2018).

Salientamos, ainda, que uma das estratégias para a reforma do Estado e, logo, da Educação, é a implementação de parcerias entre a esfera pública e a privada. Tal tendência relaciona-se aos processos de descentralização da educação pública, cuja principal medida é a adoção de mecanismos de privatização da educação. Para Freitas (2018, p. 31), os interesses privatistas dos “reformadores” da educação defendem “a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência”, no qual se afirmam que, “a eficiência do sistema educacional seria atingida quando a atividade educacional estivesse sob controle empresarial concorrendo em um livre mercado, sem intervenção do Estado”.

Sob abordagem de Chauí (2018), as reformas, ao definirem que setores (como educação, cultura e saúde) compõem ou não o Estado, e ao situar a educação na lógica mercantil significa que a educação deixa de ser concebida como um direito e um serviço público para ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. Nesse sentido, cabe a discussão da autora no ano de 2018 no “Seminário Internacional Ameaças à Democracia e a Ordem Multipolar”¹³ (Chauí, 2018) quanto ao momento que o Brasil passava de “desinstitucionalização da República e de desmontagem da democracia, e isso se dá sobre o poderio às vezes explícito, às vezes disfarçado da economia política neoliberal”. Para tanto, a autora propõe que, para entender esse movimento do ponto de vista da estruturação da sociedade e da política brasileira, vale a pena “marcar a diferença entre instituição e organização”; nas palavras dela:

[...] uma instituição social é uma ação social, é uma prática social que é fundada no reconhecimento público da sua legitimidade e das suas atribuições, num princípio de diferenciação que lhe permite se relacionar com as outras instituições, mas manter a sua autonomia [...] estruturada por ordenamentos, por regras, por normas, por valores de reconhecimento e de legitimidade internos e externos. Institucionalmente uma

¹³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QDDVZsU2AvU> . Acesso em: 8 out. 2022.

sociedade é constituída, portanto, pela multiplicidade e heterogeneidade de uma rede de instituições. [...] a organização difere de uma instituição social porque ela se define por uma outra prática, ela se define pela prática da sua instrumentalidade, ela está referida a um conjunto de meios particulares para obtenção de um objetivo particular, ela não está como a instituição referida a ações articuladas e às ideias de reconhecimento externo interno e legitimidade interna e externa, mas ela [a organização] está vinculada à ideia de cooperação, isto é, ela se realiza através de meios que são determinados para alcançar um objetivo particular que é portanto, um regime no qual imperam as ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito (Chauí, 2018, s/p.).

Ou seja, para Chauí (2018), a marca da instituição é sua temporalidade histórica, que atua de forma contínua no tempo, pela formação de redes com outras instituições e pela busca da continuidade e da transformação; ao contrário da organização, que é marcada pela efemeridade, que opera suas ações em um determinado tempo e espaço sem conexão com outras ações, portanto, fragmentadas e desarticuladas. De acordo com a autora, conclui-se que o neoliberalismo atua na educação destruindo as instituições substituindo-as pelas organizações.

4.1.1 A Educação Infantil pós Constituição Federal (1988): as marcas do neoliberalismo a partir da década de 1990

Diante das demandas constitucionais, dispositivos infraconstitucionais e orientações oficiais foram criados a partir da década de 1990 para a Educação Infantil, dentre os quais destacamos: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8069/1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996); o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI/1998); as DCNEI (1999); o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10172/2001); os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006); as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil 2010; o PNE (Lei nº 13.005/2014); a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018); e a Lei do Fundeb Permanente (Lei nº 14.113/2020), dentre outras. A trama da construção e implementação destes dispositivos legais é marcada por disputas de perspectiva e de concepção de Educação Infantil, particularmente influenciada pelo grau de aproximação e/ou distanciamento dos princípios da gestão neoliberal.

Entre a promulgação da CF de 1988 e a aprovação da LDB 9.394/1996, o MEC atuou na formulação de diretrizes para a Educação Infantil publicando documentos e elaborando referenciais curriculares; além disso, realizou estudos e debates “na busca de socializar o conhecimento produzido pelas universidades e grupos de pesquisa e traduzir na prática e nas políticas alguns desses marcos” (Maudonnet, 2019, p. 86). Dentre as orientações elaboradas, destaca-se os “Critérios para um atendimento em creche que respeitem os direitos fundamentais das crianças (1995)”, organizados por Campos e Rosenberg. O documento estabelecia doze

direitos que visavam garantir o respeito à singularidade da Educação Infantil e à integralidade do atendimento à criança em suas necessidades físicas, emocionais e sociais. Em 2009, o documento foi reformulado e republicado. Neste Rosemberg (2009, p. 29) disserta sobre “A política de creche respeita criança: critérios para políticas e programas de creche”, detalhando como a política para as crianças pequenas deve atender as especificidades e respeitar todos os direitos fundamentais delas.

Em 1998, o MEC lançou o documento “Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil”. A organização desse documento foi resultado de uma articulação entre o Conselho Nacional da Educação e os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação que, por meio de seus representantes, colaboraram para a construção desses subsídios para a regulamentação da Educação Infantil conforme as deliberações da lei e de modo a garantir padrões básicos de qualidade no atendimento prestado em creches e pré-escolas (Brasil, 1998).

Ainda neste período, é importante destacar o contexto histórico e político de elaboração e promulgação da Constituição Federal de 1988, do ECA e da LDB 9.394/1996 (Brasil, 1996). No período seguinte à Constituição tem-se a primeira eleição pelo voto direto, pós Ditadura Militar, com a eleição de Fernando Collor de Mello (Partido da Reconstrução Nacional – PRN, 1990-1992) à presidência, o qual assumiu discursos e posições em consonância com os princípios da gestão neoliberal do Estado, alegando ser necessários a redução do Estado e o combate à corrupção. Com impeachment de Collor, o seu vice, Itamar Augusto Cautiero Franco, também filiado ao PRN, assumiu a presidência no final do ano de 1992 e permaneceu na gestão do Executivo até 1995, seguindo a aproximação com a lógica neoliberal. Tais preceitos, contudo, se consolidariam no governo de FHC.

Fernando Henrique Cardoso adotou a princípio as medidas contempladas no “Consenso de Washington” (BATISTA, 1994), como a redução dos gastos públicos, abertura da economia, reforma tributária, privatizações, regime cambial e redução da ação do Estado sobre economia. Realizou, também, a Reforma do Estado, que, segundo ele, era necessária para a reconstrução de uma administração pública com bases modernas e racionais de modo a atender uma economia globalizada, uma administração “gerencial” com base em conceitos atuais de administração e eficiência (Almeida, Lara, 2005, p. 108).

Na visão de Rosemberg (2002), o governo na década de 1990 efetuou uma profunda reforma educacional alinhada às orientações economicistas, segundo a nova ordem mundial, apresentando as seguintes características:

[...] focalização dos gastos sociais no ensino fundamental, em detrimento do ensino médio, da educação de jovens e adultos e da EI; descentralização que se traduz em municipalização; privatização, através da constituição de um mercado de consumo de serviços educacionais; desregulamentação, no sentido de que o governo federal “abre mão do processo”, mas “controla o produto”, por meio dos currículos nacionais e da avaliação de resultados (Rosemberg, 2002, p. 42-43).

Rosemberg (2002, p. 27-28) afirma que as políticas de Educação Infantil contemporâneas nos países subdesenvolvidos foram fortemente influenciadas por “modelos ditos ‘não formais’ a baixo investimento público, propugnados por organismos multilaterais”. Diferente do que aconteceu na década de 1970, em que houve maior incidência do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), na década de 1990 o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) atuaram de forma incessante, no sentido de prover “maior volume de empréstimos” para a Educação. Segundo a autora, a participação e a influência desses organismos multilaterais na implementação de políticas sociais têm implicações na detenção de “informações consideradas pertinentes”, bem como do “poder de financiamento e os meios para influenciar as decisões políticas” (Rosemberg, 2002, p. 30).

Desse modo, a política educacional para as infâncias no contexto da década de 1990 direcionou-se a investimentos em programas de baixo custo, deixando um caminho de incertezas para a Educação Infantil. A educação foi sendo caracterizada pela desresponsabilização do Estado, uma estratégia típica das políticas neoliberais em não prover os recursos necessários para o cumprimento dos seus deveres. Neste fim do século XX, evidenciamos que o governo brasileiro foi isentando as responsabilidades sociais do Estado, transferindo-as para a sociedade civil¹⁴, como avalia Dagnino (2005).

Como abordado anteriormente, a LDB 9.394/1996 definiu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, em creches e pré-escola. Com essa definição, a Lei reconhece a importância desta etapa para a formação humana, concebendo a educação como processo contínuo. Reforçou mais uma vez as obrigações do Estado para com as crianças, sujeitos de direitos, que deve ser propiciado pelo estabelecimento de políticas públicas integradas que contenham metas a serem desenvolvidas a curto, médio e longo prazo. Por outro lado, verificamos que a discussão da Educação Infantil nas reformas educacionais e no texto final da LDB 9.394/1996 evidencia a concordância com os princípios neoliberais apresentados pelo governo e pelo Poder Público no período.

¹⁴ De acordo com Dagnino (2005, p. 52) a noção de sociedade civil, porventura, pode assumir significados conforme a concepção que se tem de Estado e Sociedade no âmbito da hegemonia do projeto neoliberal. Sendo assim, a compreensão do termo tem sido associada às ONGs, “quando não em mero sinônimo de ‘Terceiro Setor’”.

A LDB 9.394/1996 declara, em seu Artigo 2º, no Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996). Este artigo foi alvo de discussões, pois, como sinalizam Silva e Marques (2013), ocorre uma inversão significativa na organização do texto legal quanto aos responsáveis pelos direitos da criança, iniciando pela família e colocando posteriormente o Estado. A educação continua sendo entendida como um direito, contudo com a responsabilidade do Estado de forma mínima e posterior à ação da família e/ou sociedade. Segundo as autoras, isso pressupõe que:

[...] quanto mais as políticas neoliberais no país forem consolidadas, será atribuída à família a responsabilidade pela educação de seus membros, cabendo ao Estado, apenas, a função complementar destinada às pessoas consideradas carentes, que não conseguem assumir tal ônus. Em tal situação, estaríamos frente à possibilidade de aprofundar as diferenças quanto à qualidade dos serviços educacionais ofertados aos cidadãos do país, que já são questionados, considerando que aos mais pobres as possibilidades de escolarização estão muito mais vinculadas ao preparo para o exercício do trabalho do que para a formação do cidadão enquanto ser humano integral (Silva; Marques, 2013, p. 356).

Barreto (1998, p. 24), ao considerar que a ação da Educação Infantil é complementar à da família e à da comunidade, quer dizer que estas instituições têm um “papel específico, complementar, mas diferente do da família, no sentido da ampliação das experiências e conhecimentos da criança, seu interesse pelo ser humano, pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade”.

Cury (1998, p. 12) faz referência à LDB 9.394/1996 como sendo “o diploma legal da mais alta relevância para a área da educação” e que dedica uma seção específica “Da Educação Infantil” com vários artigos, dentre os quais se estabelece que esta educação é gratuita (Artigo 4º, Inciso IV). O documento define esta primeira etapa da educação básica, inserindo-a ao sistema educacional, o que trouxe implicações relevantes quanto aos responsáveis pela sua gestão. Até então, o atendimento à Educação Infantil esteve sob responsabilidade das Secretarias de Assistência Social. Essa mudança representou uma conquista, pois era fundamental tirar as creches pré-escolas de seu vínculo com as Secretarias de Assistência Social ou da Saúde e lutar para que fizessem parte das Secretarias de Educação” (Cerisara, 1999, p. 15). Contudo, o processo de transição das creches e pré-escolas para o âmbito educacional foi marcado por tensões, contradições e disputas quanto à concepção de Educação Infantil, cabendo, assim, a reflexão de Saviani quanto ao que é proclamado nos dispositivos legais e o que se verifica na realidade:

Enquanto os objetivos proclamados se situam num plano ideal onde o consenso e a convergência de interesses é sempre possível, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e por vezes antagônicos, determinando o curso da ação as forças que controlam o processo (Saviani, 2019, p. 333).

A LDB 9.394/1996 incorporou na forma de objetivo parte das demandas e discussões da área, mas também negou outras. Assim, se de um lado, no plano ideal, a mudança da Secretaria de Assistência social para a Secretaria de Educação pressupunha uma maneira de avançar na busca de um trabalho com um caráter educativo-pedagógico adequado às especificidades das crianças de 0 a 6 anos, por outro lado, evidenciamos lacunas; por exemplo, ao delimitar as exigências quanto à formação de professores(as), o Artigo 62 indica que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996, s/p).

De tal modo, a exigência da formação em nível superior com a prerrogativa da formação mínima de nível médio, na modalidade normal, para a atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, evidencia a posição secundária na qual são colocadas estas etapas da educação básica, retratando a hierarquia de valorização, que de certa forma subestima a complexidade do trabalho com as crianças pequenas.

Segundo Kramer (2007), um dos maiores desafios nas políticas públicas para a educação das crianças consiste na formação de profissionais de Educação Infantil, que exige a ação conjunta das instâncias municipais, estaduais e federal. Esse desafio traz muitas questões contraditórias, dentre as quais se destaca a necessidade da formação do professor, porém, “essa formação passa a ser aligeirada e esvaziada de teoria, conforme expressa a tendência das políticas de formação docente que incluem a formação das professoras de Educação Infantil” (Raupp, 2012, p. 145). Para a autora, tais tendências já vinham sendo indicadas por uma série de pesquisas, que resumidamente apontaram:

[...] a) diretrizes para a formação das professoras de Educação Infantil fortemente influenciadas pelas orientações de organismos multilaterais, pautadas na epistemologia da prática; b) teoria do capital humano ressignificada como fundamentação dessas diretrizes; c) intensa aproximação das esferas públicas e privadas no campo dessa formação, com predomínio das últimas; d) descentralização da formação dessas profissionais e centralização das orientações, diretrizes e programas; e) aligeiramento da formação inicial; f) intensificação dos debates sobre o tema a partir da década de 1990, associando-se a isso o crescente número de pesquisas que tratam sobre a formação das professoras de Educação Infantil (Raupp, 2012, p. 145-146).

No campo de atuação docente um documento regulamentador das práticas pedagógicas foi publicado em 1998, em mais uma ação no contexto das reformas educacionais sob o governo Fernando Henrique Cardoso, quando o Ministério da Educação publicou o RCNEI. O documento é composto por três volumes, sendo que o primeiro trata de uma Introdução que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas. Já o segundo volume faz referência à formação pessoal e social da criança e o terceiro volume do conhecimento de mundo. Esse material foi desenvolvido com o objetivo de ser “um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos, e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos” (Brasil, 1998, s/p).

O RCNEI, quando publicado, tornou-se objeto de análise no meio acadêmico, provocando debates entre estudiosos, pesquisadores e especialistas da área de Educação Infantil (Cerisara, 1999; Kuhlmann Júnior, 1999; Faria, Palhares, 1999; Kramer, 2007) quanto às incertezas de até que ponto seria possível considerar o documento como avanço para a Educação Infantil tendo em vista a qualidade ao atendimento das especificidades e anseios das crianças.

Segundo Kuhlmann Jr. (1999, p. 52), o MEC agiu rapidamente na divulgação do documento em razão do ano eleitoral (1998), por isso, houve “uma ampla distribuição de centenas de milhares de exemplares” às instituições escolares, creches e pré-escolas, o que foi visto pelo autor como uma ostentação do MEC, que evidenciava seus interesses políticos “muito mais voltados para futuros resultados eleitorais” do que, de fato, com a realidade das crianças. O autor também destaca que a expressão “Referencial”, ao ser utilizada no singular, ao mesmo tempo que se apresenta como uma das perspectivas possíveis de se pensar a Educação Infantil, em contrapartida, denota a concretização de uma proposta que se torna hegemônica, como se fosse única.

Quanto ao documento, Cerisara (2002, p. 335) aponta a desarticulação do RCNEI em relação ao processo que vinha sendo construído para uma Política Nacional de Educação Infantil, tanto que, o Referencial foi publicado antes das Diretrizes Curriculares Nacionais de 1999. Apesar do dispositivo não assumir caráter obrigatório, foi posto “como uma referência para a estruturação de currículo, de caráter nacional, para a Educação Infantil”.

Cerisara (2002, p. 339) também faz referência ao projeto “Parâmetros em ação” (Brasil, 1999a), que foi organizado pelo MEC “com o objetivo de apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação de forma articulada à implementação do RCNEI”. Nesse sentido, a autora atenta para:

[...] o fato de que os municípios só podem participar dele [Projeto “Parâmetros em ação”] se “optarem” por implementar o RCNEI em suas instituições, o que o transforma de uma proposta denominada pelo próprio MEC como “aberta, flexível e não obrigatória” em obrigatória e única. Ou seja, os municípios que não aderirem ao RCNEI como “a referência” para o seu trabalho, por questionarem as concepções ali presentes, não são contemplados com o “pacote de formação” que está previsto nos “Parâmetros em ação”. Apenas esse dado já é suficiente para questionarmos a forma pouco democrática como o MEC tem “cumprido com a sua tarefa de subsidiar os sistemas de ensino com relação à formação de suas profissionais” (Cerisara, 2002, p. 339-340).

A concepção de Educação Infantil contida no primeiro volume do Referencial fala da necessidade de unificar o educar e cuidar; porém, ao avançar na leitura do documento, fica perceptível que seus objetivos não condizem para o desenvolvimento de uma Educação Infantil de qualidade. Pressupõe-se, ainda, que o uso do termo “ensino” faz alusão à fase preparatória do ensino fundamental, o que confirma um retrocesso em relação ao que se tinha avançado para a área (Almeida; Lara, 2005).

No rol das políticas públicas direcionadas à Educação Infantil, em 1999, o MEC aprovou a Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB nº 01/99) e instituiu as DCNEI com a intenção de regulamentar a organização das propostas pedagógicas destas instituições integrantes dos diversos sistemas de ensino (Brasil, 1999b).

Para Ciavatta e Ramos (2012), as DCNEIs promulgadas no governo FHC apresentavam-se em um cenário de desresponsabilização do Estado brasileiro com as políticas públicas entre um processo de municipalização da oferta dessa etapa da educação. Assim, os municípios deveriam reelaborar suas políticas de atendimento à Educação Infantil para atender as exigências da Legislação Nacional.

Entre muitos pontos e contrapontos, a garantia do direito à Educação Infantil a todas as crianças demanda financiamento, conforme Cury (1998, p. 10) argumenta: “Os direitos sociais são caros, os direitos sociais custam. Eles são importantes e nós temos que defendê-los, e assegurá-los com o devido realismo” [...] pois, “caso contrário, o Direito, embora proclamado, fica inócuo”. Sendo assim, não tão somente, a elaboração de dispositivos legais e jurídicos garantem o direito à Educação Infantil, mas demanda também a criação de políticas públicas que viabilizem recursos financeiros para sua operacionalização tal qual mecanismos de fiscalização e proteção desses recursos (Bobbio, 2004; Cury, 1998). Nessa direção, a expansão do financiamento da Educação Infantil figura-se em importante ação a fim de assegurar e universalizar este direito proclamado. Nas palavras de Rosemberg (2007, p. 4), a sociedade brasileira tem “uma dívida histórica para com as crianças pequenas”, marcada pela falta de uma

política de recursos. Prova disso é que no mesmo ano da promulgação da LDB 9.394/1996, a EC nº 14 de 1996 criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), implantado no país a partir de 1998. Este fundo objetivou concentrar recursos para o desenvolvimento do Ensino Fundamental, etapa que naquele contexto era obrigatória e, assim, não direcionou recursos para a Educação Infantil. De tal modo, contraditoriamente, o Fundef, ao excluir da distribuição de recursos a Educação Infantil, renegava os avanços do reconhecimento desta etapa, causando prejuízos à sua continuidade e desenvolvimento (Santos, Sousa Júnior, 2017).

Para Arelaro (2007, p. 910):

Embora não se possa afirmar que um processo de privatização *strito sensu* esteja em curso, é evidente que a precariedade de recursos, combinada com as políticas de focalização adotadas no ensino fundamental, tende a induzir os municípios, frente às dificuldades de atendimento da demanda e da oferta de um padrão de qualidade mínimo, a buscar alternativas – e apoio – no setor privado.

No final da década de 1990, com as discussões acerca do plano decenal de educação, conforme estabelecido pela CF de 1988 (Artigo 21), a Educação Infantil também seria campo de atenção quanto ao planejamento nacional. Após longos debates, em 2001, foi sancionada a Lei nº 10.172/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação 2001-2011 (PNE 2001-2011), o qual estabelecia padrões mínimos de infraestrutura para as instituições de Educação Infantil. O Plano também contemplava metas de expansão do atendimento para creches e pré-escolas em nível nacional. No entanto, o sistema de financiamento da educação, o Fundef, não conferiu prioridade à expansão desta etapa básica e o dispositivo legal que apontava melhorias na qualidade do atendimento não pôde traduzir a efetivação das medidas necessárias aos objetivos propostos no Plano, caracterizando mais uma vez o distanciamento entre a legislação proclamada e a realidade existente da Educação Infantil no país (Santos; Sousa Júnior, 2017).

Valente e Romano (2002, p. 97) consideram o PNE (Brasil, 2001) como uma “carta de intenções” para a Educação Infantil em razão dos vetos referente à meta da ampliação do atendimento desta etapa da educação. Por conseguinte, a insuficiência de recursos financeiros impossibilitou o cumprimento dos objetivos. Os autores destacam que o projeto inicial deste Plano prezava participação democrática e popular, sendo elaborado coletivamente “por educadores, profissionais da educação, estudantes, pais de alunos etc., nos I e II Congressos Nacionais de Educação (CONEDS)”. Contudo, em uma “expressão de política do capital financeiro internacional e na ideologia das classes dominante”, o Plano foi consubstanciado e subscrito por parlamentares do Governo De Fernando Henrique Cardoso E “Reduzido Às

Razões” Em Prol De Seus Interesses Imediatos (Valente; Romano, 2002, p. 97). Nesse sentido, Dourado (2010) corrobora com a análise sobre o PNE 2001-2011 ter sido caracterizado pela ausência de mecanismos de financiamento e marcado pelas restrições à gestão e ao financiamento da educação, em função dos nove vetos presidenciais.

As marcas de um PNE (Brasil, 2001) sem condições financeiras para a sua implementação e com a exclusão da Educação Infantil no Fundef figurava os limites para sua implementação como direito de todas as crianças no país. Contudo, nos anos 2000 tivemos mudanças importantes para a Educação Infantil quanto ao financiamento, como a substituição do Fundef (Brasil, 1996), em 2006, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (Fundeb), no qual a creche e a pré-escola passaram a ser incluídas no Fundo, ao lado das outras duas etapas da educação básica. Saviani (2007) reconhece que o Fundeb representa um significativo avanço em relação ao Fundef ao abranger toda a educação básica. Criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, o Fundeb abarcava a educação básica e avançava sob diversos aspectos. Como aponta Fullgraf (2012):

[...] na proposta inicial (2005) deste Fundo, não havia previsão de recursos para o atendimento das crianças de zero a três anos. A decisão do Governo Federal de excluir as creches do FUNDEB teria um impacto negativo na vida de milhões de crianças e de mulheres trabalhadoras, sobretudo das de baixa renda. Desse modo, é possível considerar que o processo de aprovação do FUNDEB, que levou 15 meses, foi permeado por conflitos e discrepâncias, revelando de um lado a “força” e de outro a “fragilidade” histórica da educação infantil no Brasil (Fullgraf, 2012, p. 63).

Para tanto, o Fundeb, já no bojo das duas gestões da Presidência da República de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011/PT), representou uma nova perspectiva mais otimista para a educação, tendo em consideração a inclusão da Educação Infantil no referido Fundo, assim como aumento de recursos e desenvolvimento de políticas de democratização voltadas ao desenvolvimento da educação.

No que se refere ao Fundeb, Santos e Sousa Júnior (2017) afirmam a sua importância, dada a possibilidade de operacionalização e de ampliação do conceito da Educação Básica, já que a LDB 9.394/1996, embora tivesse incluído a Educação Infantil no amplo conceito da Educação Básica, a excluiu no tocante ao provimento dos recursos. Outro aspecto relevante foi a busca pelo fortalecimento da valorização dos profissionais da educação, sobretudo por assegurar recursos para o financiamento da Educação Infantil (Santos; Sousa Júnior, 2017, p. 271).

No que concerne à existência de um PNE sem condições de efetivação, cabe destacar as contradições de um período no qual em paralelo tivemos, na gestão do Ministro da Educação

Fernando Haddad, a aprovação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que foi publicado oficialmente em 24 de abril de 2007, simultaneamente à promulgação do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Este deveria ser implementado pela União, em regime de colaboração com Estados, Distrito Federal e Municípios, com a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando, segundo o documento, a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (Brasil, 2007).

Definia-se, naquele contexto, que a cooperação da União dar-se-ia por meio da elaboração de um Plano de Ações Articuladas (PAR), que figura como “o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes” (Brasil, 2007).

Saviani (2007) avalia que, apesar do PDE 2007 ter sido aceito de modo favorável pela opinião pública com vistas positivas à melhoria da qualidade da educação, ainda assim houve contraposições e manifestações quanto à pretenciosa ambição do Plano conter 30 ações abrangentes sobre diversos aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades. O autor também analisa o modo como o Plano foi apresentado, pois não se assegurava que as medidas propostas surtiriam os efeitos desejados. Isso porque os “mecanismos de controle” não estavam explícitos, abrindo possibilidade às gestões municipais a manipulação de dados para garantir o recebimento dos recursos e, assim, apresentar estatísticas que não condiziam com a realidade, em contrapartida, portanto, da melhoria da qualidade da educação (Saviani, 2007, p. 1.232).

Na análise de Saviani, há que se considerar os interesses de grupos privados quanto às delimitações do que foi lançado no Plano, pois, como avaliava o autor, naquele contexto, se o MEC continuasse a “seguir na trilha proposta pelo movimento empresarial ‘Compromisso Todos pela Educação’, os limites do PDE resultariam em danos incontornáveis (Saviani, 2007, p. 1.251). Assim, portanto, esse movimento foi marcado por contradições, indicando limites e interesses empresariais com aproximações aos princípios neoliberais, mas, ao mesmo tempo, indicava também importantes conquistas no sentido de mobilizar a relação entre os entes federados para a promoção da educação.

Para Santos e Sousa Júnior (2017, p. 272):

A Educação Infantil brasileira entra numa nova etapa de sua história a partir de 2007: a inclusão de toda Educação Infantil no Fundeb e em diversas ações do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE); a criação do Programa de Formação Inicial para

Professores em Exercício na Educação Infantil (ProInfantil) e do Programa de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) que, a partir de 2011, foi incluído no Plano de Aceleração do Crescimento (PAC2); a criação do Programa Brasil Carinhoso; a introdução da Educação Infantil como um dos assuntos centrais na pauta da Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE), da Presidência da República.

Na mesma direção, outro importante dispositivo legal quanto ao intento do direito à Educação Infantil é o atual PNE (2014-2024), criado pela Lei nº 13.005/2014 e aprovado sem vetos no governo Dilma (PT, 2011-2016), logo no início do seu primeiro mandato em 2014. O PNE 2014/2024, com vigência decenal é composto por 20 metas, diretrizes e estratégias que abrangem todos os níveis, etapas e modalidades da educação nacional. Em suma, as 20 Metas apresentam os seguintes aspectos:

a) metas visando à garantia do direito à Educação Básica com qualidade, no que se refere ao acesso e à universalização dessa etapa da educação, incluindo a alfabetização e a ampliação da escolaridade; b) metas específicas para a redução das desigualdades e para a valorização da diversidade; c) metas para promoção da valorização dos profissionais da educação; d) metas relativas à avaliação e seus sistemas; e) metas referentes à Educação Superior; e) meta visando à regulamentação da gestão democrática; e f) meta que trata especificamente do financiamento (Dourado; Grossi Junior; Furtado, 2016, p. 457).

De acordo com o artigo 5º da Lei nº 13.005/2014, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é o órgão responsável pelo acompanhamento das metas do PNE, por meio da publicação de estudos que averiguam, a cada dois anos, a evolução no cumprimento das metas. As instâncias estipuladas para a monitoria contínua e avaliação periódica do PNE: são o Ministério da Educação; a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados; a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; o Conselho Nacional de Educação (CNE); e o Fórum Nacional de Educação (Brasil, 2014).

De forma geral, o PNE apresenta importantes avanços; como destacam Azevedo e Dourado (2016, p. 11), há 10 diretrizes essenciais no Plano (2014-2024) para o avanço em direção “à articulação de políticas de qualidade para a educação básica e superior”, tais como:

[...] a expansão da educação básica, em suas etapas e modalidades; a universalização da educação básica (04 a 17 anos) até 2016; [...] uma maior participação da União no financiamento da Educação Básica; a valorização dos profissionais da educação; a definição de um prazo para instituição do Sistema Nacional de Educação; a gestão democrática, com a instituição, em lei, do Fórum Nacional de Educação e das Conferências de Educação, entre outras (Azevedo; Dourado, 2016, p. 11).

No que se refere à Educação Infantil, a Meta 1 do PNE (Brasil, 2014) estabelece que a cobertura de Educação Infantil no Brasil deve ser ampliada de modo que, até 2016, seja alcançada a universalização do atendimento na faixa etária de 4 a 5 anos de idade, e até 2024,

a cobertura de, pelo menos, 50% das crianças de 0 a 3 anos de idade. Para tanto, são definidas 17 estratégias que, em síntese, objetivam estabelecer o regime de colaboração para expansão das redes públicas de Educação Infantil.

Com base nos dados apresentados no Relatório do 4º ciclo de monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2022 (Inep, 2022), ainda não é possível afirmar como a pandemia de COVID-19 afetou a frequência escolar da população de 0 a 4 anos em 2020 e 2021, visto não existirem dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) sobre a frequência escolar da população nessa faixa etária para aquele biênio.

Ainda de acordo com o referido Relatório do PNE, considera-se que, para o alcance da Meta 1, é necessária a inclusão de cerca de 1,4 milhão de crianças de 0 a 3 anos em creche e cerca de 300 mil crianças de 4 a 5 anos em pré-escola. Ademais, foram apresentadas as discrepâncias de crescimento na desigualdade entre as regiões brasileiras e entre as desigualdades sociais, econômicas e étnicas. A Meta 1 de universalização da pré-escola para o ano de 2016 não foi alcançada e o impacto da pandemia nos anos de 2020 e 2021 pode ter revertido as taxas de crescimento que vinham sendo alcançadas. Já a análise tendencial da população de 0 a 3 anos indica que, até 2024, o Brasil não deve ultrapassar o índice de 45% de cobertura de 0 a 3 anos, ficando aquém do que estabelece a Meta 1 do PNE (Inep, 2022).

Destarte, o direito à educação pública e de qualidade para as crianças de 0 a 5 anos no contexto brasileiro já estava ameaçado antes mesmo da crise da Pandemia COVID-19, com os efeitos das contrarreformas colocadas em curso na gestão de Temer e Bolsonaro, que juntos implementaram políticas de ataques aos direitos sociais básicos da população brasileira, em consonância com os preceitos neoliberais, diante da defesa da economia de livre mercado e dos interesses da classe economicamente hegemônica, como o ataque aos direitos trabalhistas e previdenciários, precarização das “condições de vida da população brasileira” e alargamento “dos índices de pobreza e de extrema pobreza no país” (Richter *et al.*, 2021, p. 974). Naquela conjuntura, a educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada foi diretamente afetada (Krawczyk; Lombardi, 2018) em todos os níveis e modalidades. Como dizia Darcy Ribeiro, “A crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto”. Fazendo jus à frase, vem ocorrendo o processo de “desmonte da educação nacional pelo corte dos recursos destinados à educação, à ciência e à pesquisa científica, pelo ataque à educação pública com ameaças e iniciativas efetivas de privatização” (Saviani, 2020, p. 14). Associado a isso, muitas bandeiras próprias da Educação Infantil passaram a ser atacadas, como pode ser

observado na junção da Educação Infantil, por exemplo, como uma das etapas normatizadas pela BNCC.

Souza e Faria (2018, p. 157) consideram que as mudanças nas políticas educacionais deflagradas naquele contexto remetem às perspectivas compensatórias sob o legado da “aprendizagem” e de uma “nova roupagem neoliberal”, tendo em vista a predominância do setor empresarial na educação. Segundo as autoras,

[...] a inclusão da Educação Infantil no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), determinada pela Portaria nº 826, de 07 de julho de 2017, e a consolidação de prerrogativas curriculares para a educação das crianças de 0 a 5 anos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pela Resolução CNE/CP nº. 2, de 22 de dezembro de 2017. [...] representam um risco eminente ao direito das crianças a experiências cotidianas em creches e pré-escolas (Souza; Faria, 2018, p. 158).

De acordo com as autoras supracitadas, o ingresso da Educação Infantil no “Programa que define a idade certa para crianças de diferentes contextos sociais e culturais adquirirem uma competência eleita como importante numa sociedade desigual” e condiz a uma política que, nas palavras das autoras, “come” o tempo da infância (Souza; Faria, 2018, p. 158).

A BNCC traduziu uma ameaça do direito da criança à Educação Infantil no sentido historicamente defendido por aqueles que defendem as características e especificidades desta etapa, além de todos os desdobramentos de um marco curricular marcado pela lógica das competências e habilidades. O enfoque dado na aquisição de competências e conteúdo, princípio da BNCC, associado ao Pacto na Idade Certa para as crianças de 4 e 5 anos, nos coloca sob alerta para a compreensão dos efeitos da nova conjuntura nacional na condução da política educacional, não somente para a primeira etapa da educação básica, mas também para outros níveis de ensino.

4.2 Conjuntura de pandemia (COVID-19) e a gestão da Educação Infantil

Nesta subseção destacamos três categorias, quais sejam “Proteção verso abandono sob a égide neoliberal – efeitos na Educação Infantil”; “Limites e negação das especificidades de Educação Infantil: o uso de atividades remotas com crianças pequenas” e “A pandemia e a responsabilização unilateral da família com o cuidado e a educação da criança”, construídas e elencadas com base nas referências bibliográficas selecionadas conforme processo indicado na metodologia. Constituído centralmente por artigos científicos, as publicações datam entre 2020 e 2022, tendo como escopo a análise da Educação Infantil no contexto pandêmico.

4.2.1 *Proteção verso abandono sob a égide neoliberal – efeitos na Educação Infantil*

Na conjuntura da pandemia da COVID-19, uma das principais faces do neoliberalismo é revelada na importância dada ao direito de liberdade individual em detrimento do direito à vida. Em uma sociedade organizada em torno do mercado e ditada pelo poderio econômico, a sobrevivência em meio a uma situação de crise sanitária é mediada pela possibilidade de ter dinheiro para trocar por bens e serviços, uma vez que as próprias condições de manutenção da vida são comerciáveis.

As medidas de proteção ao contágio da doença envolveram isolamento e distanciamento social, impactando direta e intensivamente nas atividades do trabalho, gerando altas taxas de desemprego em associação com o desmonte das políticas sociais. Barbosa e Soares (2021, p. 40) sinalizam que esse “aumento do desemprego e da vulnerabilidade social não pode, no caso brasileiro, ser creditado apenas à situação de uma crise sanitária provocada pelo novo coronavírus”, visto que, desde 2016, com a instituição do “Novo Regime Fiscal” pela EC nº 95/2016, a crise financeira vem sendo agravada.

A ordem de circulação da economia, defendida pelo governo federal, com a prédica de que a crise econômica e o desemprego matariam mais que o coronavírus gerou, sobretudo na classe trabalhadora, o impasse entre seguir as determinações em defesa e preservação da vida indicadas pela ciência ou orientar-se nas indicações em favor do capital (Mesomo Lira *et al.*, 2020). Para Barbosa e Soares (2021, p. 39), essa conjuntura provocou a “cisão ciência versus ideologia neofascista/neoliberal”, processo “contingenciado pelo economicismo e por interesses do sistema produtivo hegemônico no Brasil”, encadeando efeitos danosos “nas/pelas indicações feitas pelo governo federal e seus aliados, sob a liderança de Jair Bolsonaro”.

Neste sentido, Santos (2020a, p. 15) afirma que esta situação instaurou uma contradição, uma vez que, “qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros”, já que nem todos podem manter todas as ações preventivas à infecção do vírus. Impera, desse modo, a escolha entre ir em busca do “pão diário ou ficar em casa e passar fome” (Santos, 2020a, p. 17). Das fatalidades decorrentes da Pandemia, o dado mais visível foi a vida, transformada singularmente em números por um governo do poder executivo que constantemente durante a catástrofe, afirmava a necessidade de retomar as atividades produtivas, na qual se dizia: “A vida não pode parar”, e assim pregava repetindo sem

os devidos cuidados um planejamento político emergencial sem fundamento nas indicações da ciência, de maneira que a vida apenas não podia parar, mas acabar (Fresu, 2020).

Segundo o estudo “Mortes evitáveis por COVID-19 no Brasil” de Werneck *et al.* (2021, p. 4), “o Brasil destacou negativamente no contexto mundial das respostas à pandemia de Covid-19”. O país foi indicado como epicentro da pandemia, juntamente com os EUA e Índia, condição que resultou no isolamento do país por outros países, “tanto do ponto de vista ideológico quanto epidemiológico” (Barbosa; Soares, 2021, p. 39). As medidas de controle da transmissão da COVID-19 foram, na maioria das vezes, insuficientes e falhas, visto que o intervalo de tempo entre a declaração do novo coronavírus pela OMS em janeiro de 2020 e os primeiros casos no Brasil no final de fevereiro “não foi devidamente aproveitado para organizar respostas de supressão e mitigação da transmissão” (Werneck *et al.*, 2021, p. 34). A falta de responsabilidade do governo nacional em gerir as orientações para atenuar os casos e óbitos, quando da recusa em seguir as orientações científicas, impediu poupar inúmeras mortes que poderiam ter sido evitadas, caso fossem asseguradas ações de acesso aos serviços de saúde com “cuidados médicos oportunos e eficazes” (Werneck *et al.*, 2021, p. 19).

As medidas de distanciamento físico e isolamento social ocorreram de forma irregular no Brasil, resultando em divergências “de critérios, rigidez e velocidade de adoção das medidas nos estados e municípios”, evidenciando a “falta de coordenação federal neste processo” para criar, normatizar e implementar estratégias e medidas de manutenção das condições de vida (Boletim, 2022, p. 23).

Com efeito, as ações e a ausência de políticas coordenadas com os outros entes federados dificultaram as relações e os processos de tomadas de decisões, o “que levou o federalismo de cooperação a transformar-se em um federalismo de confrontação” (Fleury; Fava, 2022, p. 248).

O arranjo federativo brasileiro chegou a ser questionado pelo Presidente da República, que recorreu ao STF [Supremo Tribunal Federal] para impedir que os governos subnacionais adotassem medidas de *lockdown*. O STF, no entanto, resguardou a autonomia dos Estados e Municípios para tomarem as medidas necessárias ao combate à pandemia. Com essa decisão, o STF rompeu sua trajetória de decisões favoráveis à União em todos os conflitos federativos que ocorreram desde a CF/88. Diante dessa decisão e das críticas de falta de coordenação do governo federal no combate à pandemia, o Presidente Jair Bolsonaro criou o discurso de que o STF o impediu de realizar tal coordenação e que, portanto, a culpa pela crise sanitária e econômica seria de governadores e prefeitos (Fleury; Fava, 2022, p. 259).

Apesar do Supremo Tribunal Federal (STF) determinar aos governos estaduais e municipais a competência para conduzir com autonomia suas ações, vale ressaltar a importância de uma política integrada entre as diferentes instâncias administrativas, principalmente em um

momento de calamidade pública em contexto nacional, na qual, não bastam ações isoladas e conflitantes para o enfrentamento da doença. O Estado, ao deixar de prover as condições necessárias à preservação da vida, assume a necropolítica¹⁵, que naturalizou os altos índices de óbitos diários pelo COVID-19 como se fossem apenas números, confirmando a importância dada à vida da economia em detrimento às vidas humanas (Mbembe, 2018).

De acordo com publicação da Agência do Senado (Brasil, 2021a) “CPI da Pandemia: principais pontos do relatório”, o presidente do Senado, Rodrigo Pacheco, deu início em 13 de abril de 2021 à Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da COVID-19 para investigação das omissões do governo federal no combate à doença. Tanto o negacionismo em relação ao vírus e as vacinas, assim como suspeitas de corrupção e incentivo a tratamentos sem respaldo científico contra a COVID-19, tornaram-se alvo de investigação. Segundo o relatório da CPI (Brasil, 2021a), essas apurações levam às responsabilizações, nas esferas civil, criminal e administrativa, uma vez que se caracterizam como crimes contra a humanidade.

Assim sendo, o governo federal, ao recusar o enfrentamento da doença em benefício da saúde econômica, confirma sua irresponsabilidade no gerenciamento da crise. Uma série de consequências graves para a sociedade atingiu e ainda atinge especialmente os grupos mais vulneráveis: mulheres, negros, índios, pobres e assalariados. A propósito, inclui-se nesses grupos as crianças e suas infâncias, cujo silenciamento historicamente está naturalizado socialmente e seus direitos tardiamente declarados. Reconhecemos que, na pandemia, a gravidade das consequências em seus direitos não serem assegurados colocam em risco, particularmente, o direito à educação, ao cuidado e à vida. Por isso, é imprescindível problematizar como as crianças são afetadas pelas contingências da vida em sociedade, diante de um contexto emblemático decorrente do cenário epidemiológico.

A pandemia impôs à vida das pessoas situações que até então pareciam impensáveis e inimagináveis. Sob diferentes condições de vida, as diferentes classes sociais foram afetadas distintamente; além disso, como destaca Kramer, é relevante discutir as relações entre adultos e crianças que vivem em contextos culturais, sociais, econômicos muito diversos, pois o lugar da criança de classe média, por exemplo, na qual se falava da “falta do abraço, do beijo”, é muito diferente de “falar de um contexto no qual a falta é de absolutamente tudo”, tendo que

¹⁵ Necropolítica é um conceito desenvolvido pelo filósofo negro, historiador, teórico político e professor universitário camaronense Achille Mbembe que, em 2003, escreveu um ensaio questionando os limites da soberania quando o Estado escolhe quem deve viver e quem deve morrer. O ensaio virou livro e chegou ao Brasil em 2018, publicado pela editora N-1. Para Mbembe, quando se nega a humanidade do outro, qualquer violência se torna possível, desde agressões até morte (Ferrari, 2019).

“correr o risco de ir para rua ganhar algum dinheiro, para conseguir comprar comida” (Kramer, 2020, p. 89).

Na lógica mercantil, o imperativo das necessidades do lucro e da acumulação de capital, pouco preocupada com um planejamento a longo prazo, reivindicava-se a retomada não apenas das atividades econômicas, mas também da Educação em um momento complexo de gerenciamento de políticas públicas educacionais. Desta forma, o governo federal brasileiro omitiu não somente o direito fundamental à vida, mas também revelou negligência na coordenação nacional federativa para a garantia constitucional à educação.

Buss-Simão e Lessa (2020, p. 1.422) consideram que

[...] essa forma de governabilidade, ganha, no contexto da pandemia, mais força e visibilidade onde a máxima econômica passa a ser: “a vida não pode parar”. Neste sentido, a pandemia acentua a negação da criança sujeito de direitos trazida na “letra da lei”, ao não se concretizar na realidade das periferias do país, cujas populações são formadas por corpos marcados pela raça/etnia e classe.

De acordo com as autoras, a pandemia manifesta-se dentro da concretude da sociedade capitalista, que revela os privilégios de viver pelo seu caráter classista. Essa dimensão social da doença afeta “não apenas as dimensões biológica e social do corpo, como também o corpo como direito ético e identidade”, evidenciando “que há corpos que importam e corpos que não importam para a gestão da economia e da política” (Buss-Simão; Lessa, 2020, p. 1.429).

O Unicef, em março de 2021, publicou o Relatório “COVID-19 e fechamento de escolas. Um ano de interrupção da educação”. O documento alertava para a crise na educação em decorrência da pandemia de COVID-19 e apontou o Brasil com o maior número de crianças sem acesso a orientação educacional após um ano de pandemia, com 44,3 milhões de crianças que vivenciaram esta situação (Unicef, 2021). De um lado, a impossibilidade das crianças em frequentar a creche e a pré-escola como medida de preservação à vida, e de outro a necessidade de renda de grande parte da população, explicita as relações contraditórias entre as particularidades que constituem essa mesma totalidade.

Nesta conjuntura, o neoliberalismo continua avançando e afirmando a defesa de seus princípios. No que cerne à educação, os setores privados pressionavam o retorno às atividades educacionais e

[...] surgem as deliberações do Conselho Nacional de Educação (CNE) que indicam o ensino remoto em sua forma mais precarizada: não há recursos tecnológicos para os pobres que possam garantir um processo de ensino-aprendizagem mínimo para a massa populacional brasileira. A ampliação da defesa do uso indiscriminado de tecnologias, plataformas digitais e materiais didático-pedagógicos online; sob o pretexto da impossibilidade de realizar atividades educativas presenciais acarreta na

intensificação da mercantilização da educação que assume a materialidade econômica como outro produto qualquer (Costa, 2020, p. 9).

Farias, Magalhães e Xavier (2022, p. 229) abordam que o uso intensivo de tecnologias abriu espaço para o fortalecimento de um “nicho mercadológico” gerenciado pelas empresas que “se aproveitaram da fragilidade dos sistemas educacionais, bem como dos interesses que permeiam esse setor, para vender plataformas, serviços, palestras, cursos, enfim, um aparato tecnológico”, mas que não se sustenta, “apenas ofusca pela distorção pedagógica, onera financeiramente a Educação Infantil e se beneficia do caos”.

Nessa perspectiva, Saviani e Galvão (2021, p. 39) alertam para generalização da EaD, mandatária dos usos de tecnologias, de como se fosse equivalente ao ensino presencial, em função dos interesses econômicos privados envolvidos; afirma-se, assim, “a tendência do processo de conversão da educação em mercadoria, na esteira da privatização que implica sempre a busca da redução dos custos, visando ao aumento dos lucros”.

A pandemia da COVID-19 ditava a necessidade da luta pela vida em contraposição aos anseios capitalistas e na ideia disseminada de um “novo normal”. Nessa conjuntura, a alternativa da educação por meio de atividades remotas tem implicações dos/nos interesses privatistas dos que comercializam a educação, na desigualdade de acesso aos recursos tecnológicos e na ausência de participação nos processos decisórios para adoção deste formato, ainda mais se tratando de Educação Infantil. Isto considerando os princípios e as especificidades dessa etapa, o eixo estruturante: brincadeiras e interações, os princípios éticos, políticos e estéticos, a relação família-escola, a legislação brasileira e a consequente precarização do trabalho docente. As implicações pedagógicas do ensino remoto sinalizam que o “discurso de adesão” a esse modelo por “falta de alternativa é falacioso”, denotando muito mais interesses de setores privados do que a preocupação com o cuidado e educação da criança pequena, seja nas instituições públicas ou privadas, no contexto de pandemia e distanciamento social. (Saviani; Galvão, 2021).

4.2.2 Limites e negação das especificidades de Educação Infantil: o uso de atividades remotas com crianças pequenas

A luta pela institucionalização da Educação Infantil como direito da criança, conforme exposto antes, foi uma das grandes conquistas desse percurso histórico das políticas de Educação Infantil no Brasil. Contudo, o período pandêmico impôs inquietações e desafios quanto ao modo de atendimento, sendo que dependendo das instituições públicas e das privadas,

as ações e decisões políticas variam em torno da concepção de infância, de educação, de cuidado e até mesmo de vida (Kramer, 2020).

Desta forma, se a Educação Infantil é um dever de Estado, e este tem obrigação e responsabilidade de efetivá-la em articulação com os poderes constituídos tanto quanto da colaboração de outros sujeitos implicados nessas obrigações é preciso que ele seja garantido e cercado de todas as condições (Cury, 2008). Pressupõe-se que tais condições de enfrentamento ao momento de pandemia deve atender as especificidades do desenvolvimento da criança, sujeito de direitos. Nessas circunstâncias, Kramer (2020, p. 788) já sinalizava que a Educação Infantil iria vivenciar “uma das maiores desadaptações” de sua história.

Sob o pretexto da “readaptação” das atividades educacionais e da “garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem”, o MEC, por meio do CNE, no início da pandemia deliberou as normativas e orientações para a continuidade das atividades escolares das crianças pequenas, tais como: a Medida Provisória nº934/2020, que flexibilizou o cumprimento dos dias letivos do calendário escolar, embora mantivesse a exigência da carga horária anual; o Parecer 05/2020, que dispôs acerca do cômputo das horas letivas no período de pandemia; Parecer 11/2020 (Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia) e Parecer 15/2020 (Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020). A condução da educação brasileira em todos níveis e modalidade de ensino basicamente foi direcionada na proposta do ensino remoto, mediado ou não por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

As atividades educacionais mediadas pelas tecnologias foram introduzidas inicialmente nas instituições privadas, pressionadas pela permanência das matrículas para justificarem o custo das mensalidades pagas pelos pais. Rapidamente o formato de ensino remoto expandiu para todos os níveis da Educação Básica e do Ensino Superior na esfera pública, o que variou desde iniciativas improvisadas (envio de vídeos, materiais impressos e uso de redes sociais) até iniciativas mais sofisticadas, recorrendo a plataformas digitais (Anjos; Pereira, 2021).

Behar (2020), ao discutir sobre o que vem a ser o ensino remoto, o compreende como uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos, adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro. Segundo a pesquisadora:

[...] o ensino é considerado remoto porque os professores e alunos foram impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque, do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado (Behar, 2020, s/p).

Contudo, cabe refletir sobre a proposta do ensino remoto, mesmo que seja transitório, emergencial ou que ainda venha a se consolidar junto à educação presencial, pois são necessárias condições primárias para o estabelecimento de acesso de qualidade ao meio virtual, recursos tecnológicos adequados, assim como domínio qualificado para e com o uso de tecnologias.

A substituição das atividades presenciais por atividades remotas via recursos digitais assumiu outros diferentes formatos e tornou-se alvo de questionamentos, especialmente quanto à sua efetividade e alcance do direito da criança à primeira etapa da educação básica.

Saviani e Galvão (2021, p. 38) consideram que a expressão “ensino remoto” utilizada para diferenciar da Educação a Distância (EaD), também assumiu outros nomes, tais quais “Ensino por meio de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), Calendário Complementar, Estudo Remoto Emergencial etc”, para assim “ocultar o processo de imposição de imitação de EaD”, que

[...] passou a ser usada como alternativa à educação a distância (EAD). Isso, porque a EAD já tem existência estabelecida, coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta, oferecida regularmente. Diferentemente, o “ensino” remoto é posto como um substituto excepcionalmente adotado neste período de pandemia, em que a educação presencial se encontra interdita (Saviani; Galvão, 2021, p. 38).

Para o autor e a autora, tais direcionamentos apresentados à Educação Infantil mostraram-se divergentes aos pressupostos defendidos pelos coletivos em defesa da criança sujeito de direitos, sendo que revelaram que o Estado se eximiu e se desresponsabilizou do seu dever em função das atividades de ensino remoto. Ainda que pareça comum perceber a inadequação da proposta de atividades a distância para a Educação Infantil, Scalabrin Coutinho e Côco (2020, p. 4) afirmam a necessidade de retomar a LDB 9394/1996 para explicitar que, para primeira etapa da educação básica, “a EaD não está prevista nem em casos excepcionais; desse modo, essa proposta é ilegal”. Retomar esse princípio constitui um marco referencial importante, que sustenta a defesa do direito à educação e ao cuidado e, sobretudo, a resistência que se concretiza na produção de manifestos e na mobilização de associações de pesquisadores, movimentos sociais, sindicatos, organizações de famílias e outros coletivos na defesa da Educação Infantil. (ANPEd, 2020a; MIEIB, 2020)

Nas análises desses grupos, as medidas deliberadas evidenciaram o despreparo e a desconsideração da complexidade dos processos educacionais, das redes de ensino e da própria sociedade brasileira, haja visto, a heterogeneidade regional, cultural e socioeconômica que caracteriza o país. Tais ações e a proposta de substituição das atividades presenciais por atividades remotas por meio de recursos digitais, sem o devido debate e preparo, ignoram as condições socioeconômicas de grande parte dos alunos da educação pública (ANPED, 2020a, 2020b; MIEIB, 2020).

A tônica dada às iniciativas voltadas ao cumprimento de carga horária associada a conteúdos, com o uso de plataformas virtuais, redes sociais, correio eletrônico e recursos de videoaulas, marca um entendimento da Educação Infantil como um serviço que precisa ser ofertado, como se fosse possível substituir o modelo presencial para um modelo a distância. Essa compreensão, além de não adequada aos processos educativos, impacta diretamente as rotinas familiares e afeta eminentemente o trabalho docente (Scalabrin Coutinho; Côco, 2020).

Saviani e Galvão (2021) assinalam que as condições mínimas não foram asseguradas para a grande maioria dos estudantes, assim como não foram para os professores, pois considerando todos os requisitos, os limites e as negações no atendimento à educação em todos os níveis de ensino, gerou-se “uma série de consequências como a exclusão de milhares de estudantes, a precarização e a intensificação do trabalho de docentes e demais servidores das instituições escolares” (Saviani; Galvão, 2021, p. 39). Essas medidas explicitam as desigualdades sociais que há muito já existiam no país e desconsideram as poucas condições que grande maioria da população tem para desenvolver e continuar o aprendizado institucionalizado que é garantido a uns e negado a outros, aumentando ainda mais as diferenças de equidade na educação.

O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) realizou um levantamento para mapear orientações e ações desenvolvidas na Educação Infantil, no contexto da pandemia COVID-19, na qual constatou-se de modo geral, a partir dos documentos disponibilizados pelos Conselhos Municipais de Educação, que

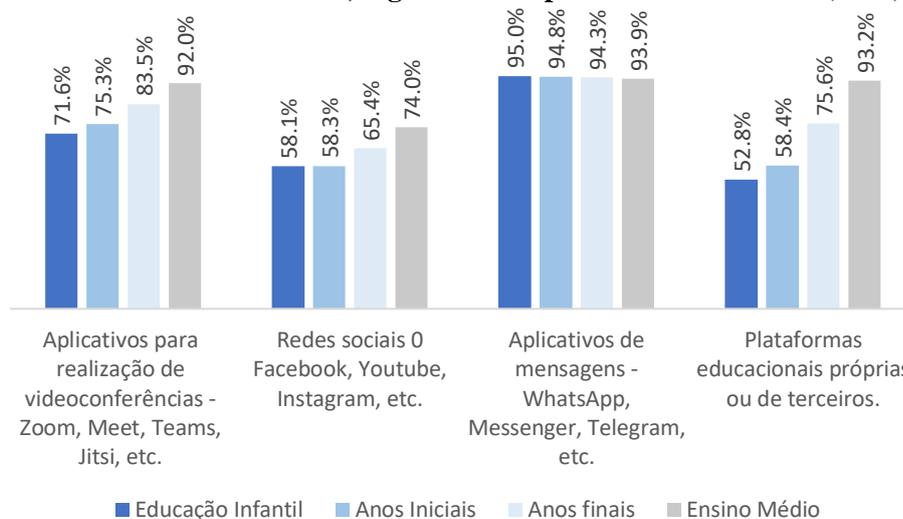
[...] nem todos os CME consideraram em suas orientações as especificidades da Educação Infantil. Alguns deles justificaram tais medidas para “minimizar os impactos das medidas de isolamento social na aprendizagem dos estudantes considerando a longa duração da suspensão das atividades educacionais de forma presencial nos ambientes escolares”. Foram documentos envolvendo todas as etapas e modalidades da educação básica com foco no planejamento e elaboração de ações pedagógicas de acesso aos “alunos” e familiares, através de videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais, grupos de redes sociais, atividades fotocopiadas, links de atividades e correio eletrônico, implicando outrossim o registro de frequência por meio de relatórios e acompanhamento da evolução das atividades, muito no

sentido de minimizar a necessidade de reposição de carga horária presencial, em virtude do cumprimento do calendário escolar (MIEIB, 2021, p. 28).

[...] propor tarefas, atividades elaboradas e materiais orientadores, bem como livro didático para a EI, seja para o uso presencial, seja para o uso em casa, ou a distância, aponta desconhecimento e descumprimento das especialidades do segmento e das particularidades de como as crianças aprendem, constroem conhecimento de si, do outro e do mundo e se desenvolvem. [...] tais aspectos indicam pressupostos conteudistas e de escolarização, como também vinculação aos objetivos de empresas ou movimentos de base empresarial que defendem ampliação da EI, via mecanismos de transferência de recursos públicos para o setor privado (Santos; Correia, 2021, p. 204).

De acordo com o Censo Escolar 2021 (Inep, 2022) da totalidade de escolas (149.822) que adotaram a mediação de ensino remoto ou híbrido durante o ano letivo de 2021, 132.451 utilizaram alguma ferramenta on-line. Desse universo, as plataformas/ferramentas digitais mais utilizadas pelas escolas nas atividades desenvolvidas pela internet foram os de aplicativos de mensagens (WhatsApp, Messenger, Telegram, etc.) sendo utilizados por 95,3% das escolas, enquanto que as menos utilizadas foram as plataformas educacionais próprias ou de terceiros (Google Classroom, Microsoft Teams for Education, Blackboard Learn/Blackboard Unite, etc.) e as redes sociais (Facebook, Youtube, Instagram, etc.), ambas utilizadas por 62,0% das escolas. O Gráfico 1 mostra que a utilização das plataformas educacionais cresce à medida que se avança nas etapas de ensino: enquanto o uso de plataformas educacionais é de 52,8% para as escolas com oferta de Educação Infantil, o valor chega a 93,2% para as escolas com oferta de ensino médio.

Gráfico 1 - Plataformas/Ferramentas Digitais utilizadas pelas escolas nas atividades desenvolvidas via internet, segundo as etapas de ensino – Brasil (2021)



Fonte: Elaborado pela autora com bases nos dados do Censo Escolar 2021 (Inep, 2022).

Observamos o uso de plataformas de sistema de código fechado, tais como a Microsoft Teams e o Google Meet, com finalidades privadas/comerciais que demandam atenção quanto à relação público-privada. De tal modo, entendemos que, mesmo diante de dados científicos que evidenciam os problemas gerados pelo uso de ferramentas digitais com as crianças pequenas, o interesse privatista encontrou na lamentável realidade da pandemia um espaço para fortalecer esta frente de comercialização com o setor público. Tal avanço evidencia-se no documento “Diretrizes Nacionais Orientadoras para o desenvolvimento da Educação Híbrida e das práticas flexíveis do processo híbrido de ensino e aprendizagem no nível da Educação Básica” (Brasil, 2021b). Contudo, de acordo com o Grupo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas sobre as Relações entre Tecnologias e Educação (KADJÓT), em manifesto, contestou essas “Diretrizes Gerais sobre Aprendizagem Híbrida”, afirmando que,

O que o documento do CNE negligencia, e até ignora, é o aprofundamento e a ampliação do projeto que estava em curso, de uma educação pública, laica, gratuita, como direito universal. Neste projeto, a metodologia de ensino adotada, a modalidade educacional implementada, a tecnologia utilizada, o modelo de aprendizagem praticado, tudo isso precisa atender à realidade concreta da maior parcela da população brasileira, a única que produz a riqueza que financia a educação: a classe trabalhadora (KADJÓT, 2021, p. 01)

A implementação do uso de meio digitais na Educação Infantil em contexto de pandemia reduzia o processo desenvolvimento da criança à ideia da primazia do desenvolvimento cognitivo, menosprezando que as crianças possuem um corpo e emoções em que elas afetam e são afetadas pelos acontecimentos em seu entorno, fragmentando-as e desrespeitando o seu

direito à educação e ao cuidado de modo integral (Scalabrin Coutinho; Côco, 2020). Desse modo,

O “ensino” remoto é empobrecido não apenas porque há uma “frieza” entre os participantes de uma atividade síncrona, dificultadas pelas questões tecnológicas. Seu esvaziamento se expressa na impossibilidade de se realizar um trabalho pedagógico sério com o aprofundamento dos conteúdos de ensino, uma vez que essa modalidade não comporta aulas que se valham de diferentes formas de abordagem e que tenham professores e alunos com os mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial (Saviani; Galvão, 2021, p. 42).

Na perspectiva de Mesomo Lira *et al.* (2022, p. 67), a educação realizada no formato remoto apresenta “um modo bastante limitado e limitador de educar”, que foi circunscrito ao cumprimento de atividades com fotos, áudios e vídeos, confirmando que as práticas educacionais têm sido geridas considerando interesses privados e econômicos para atender o empresariado dispostos a comercializar “pacotes educativos materializados em apostilas e plataformas de ensino baseadas em concepções alinhadas à lógica do mercantilismo”.

Para Anjos e Pereira (2021, p. 7), o emprego do ensino remoto é um grande paradoxo, pois, se de um modo, o isolamento social é necessário e o uso das tecnologias possibilita realizar muitas atividades, de outro, cabe também refletir a respeito “dos usos e abusos desses recursos e das implicações para a formação humana e humanizadora”. Na mesma perspectiva, Anjos e Francisco (2021, p. 141) analisam que se, em parte, as atividades remotas não atendem os princípios e especificidades da Educação Infantil, por outra, em alguns contextos, “há possibilidade de as TDIC constituírem como meios de comunicação e manutenção de vínculos entre as instituições e as crianças e suas famílias”. No entanto, o autor e a autora alertam para a discussão das TDIC na Educação Infantil e principalmente da necessidade de políticas integradas de atendimento às infâncias, bem como das responsabilidades do Estado e de toda a sociedade com as crianças.

Mesomo Lira *et al.* (2021, p. 61) abordam que, por um viés, essa “virtualização das atividades” possibilita o estreitamento das relações em uma situação de emergência, na qual o distanciamento físico precisa ser evitado em benefício da vida; porém, por outro lado, as pessoas mesmo fazendo uso dos recursos digitais se deparam com a falta do contato físico e da socialização, com o agravante de que as crianças estão privadas do convívio com seus pares e da interação. As autoras destacam que, mesmo antes da pandemia, as crianças já haviam iniciado o processo de apropriação e intensificação do uso de tecnologias, porém no sentido de “convertê-los em brinquedo, a ‘brinquedorização’ (segundo as palavras de Schor, 2009): a transformação das tecnologias em brinquedo” (Mesomo Lira *et al.*, 2021, p. 68).

Desse modo, a função dada aos aparatos tecnológicos já trazia consigo alterações nos modos de brincar das crianças, pois há diferenças nas funções dadas aos equipamentos tecnológicos como brinquedos e outra como instrumento pedagógico. A necessidade das atividades remotas por meio dos recursos digitais demanda reflexão sobre a qualidade dos “encontros promovidos, do envolvimento gerado com as ações cobradas, sob o risco de não cumprir com os direitos que lhes são previstos” (Mesomo Lira *et al.*, 2021 p. 68). Vale ressaltar que existem recomendações baseadas em pesquisas, tais como as da Sociedade Brasileira de Pediatria¹⁶, que indicam possíveis problemas que podem causar nas crianças devido ao excesso do tempo de exposição de tela.

Sendo assim, a implementação do ensino remoto como alternativa aparentemente surgiu como medida mais viável, no entanto, uma série de determinações devem ser amplamente discutidas, visto que a provisão de condições à Educação não foi assegurada a todos e todas, em razão das diferentes realidades econômicas e sociais das famílias brasileiras. Ademais, o trabalho pedagógico qualificado na Educação Infantil requer um planejamento adequado, mediado por profissionais que agem intencionalmente para e com as crianças. A docência na Educação Infantil deve ser exercida por profissionais com formação mínima específica conforme previsto na LDB/1996 e na DCNEI/2009, o que implica, necessariamente, em investimentos a serem implementados na formação adequada dos(das) profissionais, no planejamento institucional e pedagógico e em materiais e recursos didáticos apropriados, como medidas para evitar a improvisação e a precarização do trabalho pedagógico.

Corroboramos com a ANPEd (2020a) posicionando que o governo federal e o MEC não coordenaram as políticas educacionais em articulação com os entes federados ao aprovarem uma política reducionista do setor educacional, desconsiderando o PNE com ações e propostas que contradizem uma coordenação das políticas educacionais, fazendo apenas algumas recomendações, sem aprofundar-se em questões estruturais como concepção, gestão e financiamento da educação. No caso da Educação Infantil a descoordenação apresenta-se ainda mais evidente, de forma que em grande medida o que ocorreu foi a transferência unilateral da responsabilidade do cuidado e da educação das crianças pequenas às famílias, mesmo aquelas em condições socioeconômica precárias e, ainda, mais agravadas com o contexto de pandemia.

¹⁶ Manual de Orientação “#Menos telas #Mais saúde” da Sociedade Brasileira de Pediatria. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-_MenosTelas__MaisSaude.pdf. Acesso em: 9 nov. 2022.

4.2.3 A pandemia e a responsabilização unilateral da família com o cuidado e a educação da criança

A instituição de Educação Infantil ao longo de sua história na afirmação de sua identidade pedagógica busca demarcar um caráter pedagógico e intencional no trabalho desenvolvido junto às crianças. Para tanto, o cuidado e a educação das crianças são compartilhados entre as famílias e as instituições educacionais; ou seja, trata-se de uma educação que ocorre em diálogo com os espaços privados familiares, ainda que se diferencie deles. Contudo, no contexto de pandemia, com a proposta de continuidade das atividades não presenciais, o espaço familiar foi delegado como responsável pelo cuidado e educação da criança.

Segundo direcionamento do Parecer 05/2020 (Brasil, 2020d, p. 10), sob a justificativa de “contribuir para minimização das eventuais perdas para as crianças”, o documento sugeriu que as escolas desenvolvessem materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de “caráter lúdico, recreativo, criativo e interativo” para realizarem com as crianças em casa, “garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais”. Deste modo, em especial, “evitaria a necessidade de reposição ou prorrogação do atendimento ao fim do período de emergência, acompanhando tão somente o mesmo fluxo das aulas da rede de ensino como um todo, quando do seu retorno” (Brasil, 2020d, p. 12).

A associação de responsabilidades do trabalho, quando possível o *home office*, e a vida dos(das) estudantes, no acompanhamento, na orientação e na mediação das atividades escolares em tempos ampliados e em contexto atípico encaminha uma série de reflexões dada a configuração dos distintos ambientes domésticos, desiguais nas condições sociais e econômicas permeados pelas tensões e desafios quanto aos encaminhamentos sobre a educação das crianças.

É relevante abordarmos o *home office* para as mulheres profissionais da educação, que tiveram seus espaços familiares transformados em salas de aula para conseguir promover o ensino remoto com todas as incumbências inerentes, além da imposição dos afazeres domésticos que lhes são atribuídos como uma responsabilidade histórica e cultural. Esse contexto pandêmico afetou diretamente a qualidade de vida dessas mulheres, com sobreposição de trabalhos rivalizados com as demandas domésticas e familiares.

Laguna *et al.* (2021, p. 5.404) problematizam a “carência de estrutura básica social” como fator limitante à continuação das atividades escolares, “uma vez que houve uma quebra do ‘contrato educacional’ que estabelece direitos e deveres de todos os envolvidos na

comunidade educacional”, já que houve, segundo a nossa análise, uma responsabilização unilateral das famílias.

Outrossim, vale mencionar que os responsáveis, pais/mães e cuidadores(as) em geral, na sua maioria, não possuem o preparo adequado exigido para educar e

[...] considerar a família como mediadora pedagógica do desenvolvimento pleno das crianças, frente à desigualdade social brasileira, as sobrecarrega e desrespeita a sua realidade, já que muitas destas famílias não dispõem nem de condições básicas para manter uma vida digna, tampouco de um repertório didático-pedagógico alinhado às especificidades etárias dos bebês e das crianças pequenas. De igual modo, tal medida descaracteriza a ação pedagógica das/os profissionais de educação infantil, que possuem formação específica que lhes permite atuar, de modo intencional nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de forma integral. Assim, qualquer proposta que permita a legitimação de ações educativas (educação domiciliar, ensino remoto, adoção de sistemas apostilados, dentre outras) que reforcem, ainda mais, as desigualdades sociais e educacionais entre as crianças e suas famílias deve ser evitada a todo custo [...] (MIEIB, 2020, s/p).

Na análise de Farias, Magalhães e Xavier (2022, p. 228), as diretrizes para a condução da Educação Infantil desconsideraram a realidade de muitas famílias, principalmente no que se refere ao “analfabetismo e analfabetismo funcional ainda persistirem no Brasil”, o que dificulta o processo do ensino-aprendizagem em casa. É importante lembrar que o processo de ensino e aprendizado possui uma construção histórica, na qual se leva em consideração aspectos sociais, biológicos, emocionais e afetivos (Vigotskii, 2010). Nesse sentido, Laguna *et al.* argumentam que admitir “cuidadores como ensinantes” é uma polêmica discutida ao longo de muitas décadas pelos(as) profissionais da educação, pois a “aprendizagem depende da postura existente entre o aprendiz e o ensinante, ou seja, o ser ensinante precisa abrir espaços para que a aprendizagem aconteça” e o “aprendente necessita de um adulto que esteja disposto a ensinar e que acredite no potencial da criança, bem como lhe proporcione autonomia e autoria para mostrar aquilo que já possuem de conhecimentos e para desenvolver novos” (Laguna *et al.*, 2021, p. 5.404). “O direito à aprendizagem que leva ao desenvolvimento está estreitamente relacionado à qualidade das mediações que são vivenciadas junto às crianças” (Farias; Magalhães; Xavier, 2022, p. 232). Por isso, segundo as autoras, cabe refletir, em especial, como as crianças da escola pública “onde, de fato, todos os estratos sociais se encontram”, na qual muitas crianças não puderam ter nenhum suporte em casa, seja em razão da falta de tempo dos familiares trabalhadores ou da falta de instrução para mediação das atividades escolares que demanda tempo, atenção e competência especializada. Desse modo,

[...] sugerir que as instituições de educação infantil orientem as famílias a desenvolver, no período de distanciamento social, atividades escolares centradas quase exclusivamente, na dimensão cognitiva do desenvolvimento infantil, além de

encontrar-se em desalinho com as DCNEI, cujas bases filosóficas estruturam-se em consonância com experiências educativas internacionais exitosas que têm compromisso com desenvolvimento pleno das crianças, pode acarretar em estresse tanto para os adultos/familiares quanto para os bebês e as crianças pequenas, uma vez que processos de aprendizagem não podem prescindir de profissionais preparadas/os para tanto (MIEIB, 2020, s/p).

Há de se registrar que, para as famílias que puderam restringir suas atividades laborais, o momento de acompanhamento às crianças pode propiciar o estreitamento das relações afetivas, ainda que fragilizados frente à infinidade de exigências escolares e obrigações familiares. Em contrapartida, muitos responsáveis pelas crianças continuaram trabalhando, de modo que a educação e o cuidado das crianças foram repassados a terceiros, como exemplo das “mães crecheiras”¹⁷ ou ainda, crianças sendo responsabilizados(as) por si mesmos(as), com consequências diversas e por vezes catastróficas que violentam a vida infantil (Laguna *et al.*, 2021; Barbosa; Soares, 2021).

Esta dimensão protetiva e de provisão dos corpos das crianças, que acentua a função sociopolítica da educação infantil, por meio das ações de cuidar e educar em complementariedade às ações familiares, nos mostra como o trabalho pedagógico na educação infantil não pode ser comparado ao trabalho propriamente “escolar”, no sentido “conteudista” da aprendizagem. Neste sentido, a creche só pode se constituir em um espaço de proteção e provisão das crianças, seus corpos e suas vidas, à medida em que este espaço é assim pensado, estruturado e organizado por profissionais da educação qualificadas/os na docência com crianças pequenas. Para as crianças, a creche faz falta muito mais como um tempo e um espaço de vivência plena da infância de direitos, de encontro com outras crianças, outros espaços, projetados para acolhê-las e para alimentar o corpo não apenas biológico, mas social, cultural e histórico (Buss-Simão; Lessa, 2020, p. 1.432).

Tais aspectos referentes às limitações da família atuar como mediadora nas atividades educacionais da criança não se devem à uma postura meramente crítica, mas pela defesa de que são os(as) profissionais qualificados(as) da Educação Infantil os(as) mais indicados para “pensar e conduzir as dimensões das aprendizagens e do desenvolvimento biopsicossocial” (Mesomo Lira *et al.*, 2021, p. 73). As instituições de Educação Infantil têm um “papel único, essencial e diferenciado na constituição humana, que não pode ser substituído por nenhuma outra forma de contato ou trabalho remoto sob pena de comprometer os direitos das crianças” (Mesomo Lira *et al.*, 2021, p. 73).

De acordo com Scalabrin Coutinho e Cardoso (2021, p. 187), em meio à pandemia da COVID-19, o cuidado ganha ainda mais centralidade na sustentabilidade da vida e “a organização de uma sociedade passa pelas dimensões mais amplas do cuidar”. As autoras

¹⁷ Segundo Oliveira (2011) “mães crecheiras”, “lares vicinais” ou “creches domiciliares” eram programas assistenciais de baixo custo estruturados com a utilização de recursos comunitários destinados a guarda das crianças.

apontam que, nas famílias, a responsabilidade com o cuidar em suas dimensões mais amplas, na lógica do patriarcado, recaem sobretudo às mulheres. Ao refletirem sobre a condição das mulheres e as relações de cuidado que foram impostas com a pandemia, Scalabrin Coutinho e Cardoso (2021) perceberam o quanto, na maioria das vezes, muitas mulheres tiveram que dedicar seu tempo única e exclusivamente aos cuidados com os(as) filhos(as) e das atividades voltadas para a manutenção da vida. Nesta perspectiva, Costa *et al.* (2022, p. 5) constata o maior impacto da pandemia nas mulheres, devido às diversas razões, decorrentes da “maior vulnerabilidade da mulher no mercado de trabalho, além de seu papel social como responsável pela maior parte do trabalho doméstico e dos cuidados infantis, que aumentaram substancialmente durante a pandemia”. Para tanto, as autoras indicam “políticas públicas e ações voltadas à equidade de gênero” para o enfrentamento da sobrecarga de mulheres provedoras de família.

Na concretude do tempo pandêmico, a fragilidade das relações estabelecidas entre cada criança e seu meio sociocultural impôs a preocupação do cuidado e da educação em um contexto familiar, que não se deve ser “simplesmente com a prática pedagógica, mas com a própria criança e com a sua família” (Barbosa; Soares, 2021, p. 47).

Ratificando que cuidar é também educar, a provisão de cuidados deveria ser mediada entre profissionais e crianças, ocorridas por meio da escuta e diálogo, do acolhimento e do estabelecimento de vínculo, na qual a educação e o cuidado são indissociáveis para condicionar o desenvolvimento infantil. Desse modo, a interação dialógica deveria ser o eixo do trabalho docente, estabelecendo um diálogo aberto e franco, de modo a aprofundar o conhecimento sobre as condições concretas de existência do grupo de crianças das quais a instituição é responsável (Barbosa; Soares, 2021, p. 47).

Nessa direção, evidencia-se a importância da relação com as famílias, no sentido do fortalecimento do vínculo, ao compreendê-la como instituição social capaz de contribuir efetivamente com o trabalho desenvolvido na instituição. Porém, quando se trata de efetivar essa parceria no atendimento não presencial, sobressai uma ineficiência do Estado em responder razoavelmente às dificuldades apresentadas, sobretudo na dimensão do financiamento, que implica diretamente nas condições básicas para a garantia da segurança, proteção, cuidado e educação das crianças. Ao contrário disso, o que tivemos foi uma política da morte, como explicitado nas seções anteriores, com a restrição e morosidade da implementação de políticas para a garantia da vida de forma geral, como no caso do acesso às vacinas e, especialmente, políticas voltadas para classe trabalhadora. A limitação da ação no âmbito das políticas gerais

para a garantia da segurança da população no período de pandemia afetou nossas crianças, mas inferimos, ainda, que a pandemia não afetou de mesmo modo todas as crianças, já que a vivência da pandemia foi marcada pelas diferenças de classe social. Nesta direção, destacamos que os esforços dos governos foram limitantes na tentativa de garantia do direito à educação e ao cuidado das crianças, de modo que identificamos a responsabilização unilateral das famílias, contrariando o preceito constitucional de responsabilidade do Estado, da família e da sociedade.

5 PANDEMIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRADIÇÕES DO DIREITO À EDUCAÇÃO E AO CUIDADO

Entre o explicitado no âmbito dos dispositivos legais evidenciamos avanços, mas também muitas limitações quanto ao aspecto do cuidado e educação em uma perspectiva de qualidade da Educação Infantil. Na presente seção objetivamos analisar as políticas públicas municipais de Uberlândia que afetaram, direta ou indiretamente, o direito da criança ao cuidado e à educação no contexto de pandemia da COVID-19, bem como identificar qual concepção de Educação Infantil orientou o percurso dessas políticas públicas educacionais deliberadas. Cabe, contudo, destacar que a concepção da análise dos dispositivos legais da presente seção encontra-se sustentada no arcabouço das análises realizadas ao longo das seções anteriores e, especialmente, nas categorias elencadas na seção 4 da presente pesquisa, na qual registram-se, com base na pesquisa bibliográfica, três categorias que evidenciam a concepção assumida pelos referenciais bibliográficos selecionados quanto à análise da Educação Infantil no período da pandemia. A perspectiva assumida neste processo não é neutra, mas, ao contrário, é marcada por uma concepção de criança, infância e Educação Infantil, assim como analisamos na Introdução deste trabalho.

Assim, cabe salientar que, como delineado ao longo da dissertação, a compreensão da concepção de criança, sujeito histórico de direitos que em sua interação e vivência constrói e produz cultura, e ainda que, a questão dos direitos das crianças esteja sob risco de não serem atendidos, há um movimento de luta no sentido de reivindicá-lo. Desse modo, compreender a qualidade da Educação Infantil sob o ponto de vista da educação e do cuidado relaciona-se ao preceito de garantia e efetivação dos direitos da criança já proclamados do ponto de vista legal. A histórica e ampla discussão em torno da indissociabilidade educação e cuidado, “antes compreendida como especificidade da Educação Infantil, essa junção aparece como fundamento de toda a educação básica” (Kramer; Nunes; Pena, 2020, p. 5). De tal modo, o debate permanece indispensável na questão da qualidade, uma vez que o cuidado está permeado nas relações entre adultos e crianças e nas instituições de Educação Infantil.

Para Haddad (2006, p. 539), “Educar” é uma ação ampla e complexa e, no que se refere à educação para as crianças, parte-se do entendimento que o desenvolvimento integral da criança,

[...] não se resume à cognição, saúde e nutrição, mas que é também corpo, mente, espírito, sentimento, emoção, religião, cultura, arte, expressão, rito e mantém uma relação de interdependência com a natureza, a comunidade, a cidade, a região, o país e o planeta. Deduz-se dessa complexidade que a educação deve ser colocada em seu

devido lugar, com sua grandiosidade e valor. Seu papel fica muito limitado e empobrecido quando se releva apenas seu aspecto mental e racional. Mas essa concepção ampliada de educação não prevalecerá enquanto o adulto não compreender que a sensibilidade aguçada inerente à criança é o equipamento básico que a conecta ao todo; que é mediante a expressão do corpo, mente, emoções e sentimentos que a criança manifesta suas necessidades e expressa seu conhecimento; e que há um outro tempo e um outro espaço na relação adulto-criança (Haddad, 2006, p. 539).

Geralmente o termo “cuidado” é entendido como as funções afetivas relacionadas à proteção e ao aconchego e às atividades para atender as necessidades corporais, como alimentação e higiene. Porém, Campos (1994, p. 35) avalia a necessidade de uma compreensão ampla de cuidado, incluindo “todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessários ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, ‘cuidar’, todas fazendo parte integrante do que chamamos de ‘educar’”.

Rumo ao enfrentamento de uma concepção “menos discriminadora”, Cerisara (2002, p. 328) defende que a Educação Infantil deve ser fundamentada no desenvolvimento integral das crianças, que tem por função, promover a ampliação das experiências vivenciadas por elas e a apropriação de significados e conhecimentos. Para tanto, o “binômio educar e cuidar é uma relação revestida de dialogicidade entre os sujeitos, numa concepção transformadora e emancipadora. É uma prática educativa contextualizada, pois parte das necessidades das pessoas”.

A Educação Infantil, ao contrário de ser reduzida à uma identidade pedagógica dicotomizada entre práticas escolares e não escolares, deve “qualificar o trabalho de cuidar/educar como um momento particular do processo educativo, que se conecta de forma orgânica a uma educação básica de qualidade para todos”, o que requer estudos cuidadosos e comprometidos (Scheibe, 2012, p. 8).

Nessa perspectiva, Soczek (2006, p. 22) defende que é preciso que os profissionais da Educação Infantil tenham pleno conhecimento sobre as implicações da expressão “cuidar e educar”, pois quando se propõe essa concepção é porque a criança pequena necessita e tem o direito de ser cuidada e educada de forma a priorizar todos os seus aspectos: sociais, afetivos, físicos, emocionais, intelectuais, etc. É seu direito também ser compreendida como sujeito de sua história, com a sua cultura e suas especificidades de gênero, raça, de faixa etária e meio social.

Weiss (2012 p. 131), com base nos estudos de Waldow (1995, 1998, 2004), esclarece que

O cuidado envolve as dimensões materiais, pessoais, psicológicas, sociais, ecológicas e espirituais. Portanto, o cuidado, em sua essência, é ético. [...] O cuidado qualifica

nossos relacionamentos com os outros, portanto é um ato social que deve contemplar a cultura do meio na qual a criança vive, ou seja, valorizar seus conhecimentos, proporcionando, desta forma, um cuidado mais harmônico na perspectiva da criança e sua família. O cuidado destinado às crianças na educação infantil deve abandonar a tradição do simples “fazer” em busca do cuidar, mas numa perspectiva holística, abranger o sujeito integralmente. Implica em comportamentos e ações que envolvem conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, para manter ou melhorar a condição humana no processo de viver (Weiss, 2012, p. 131).

A compreensão ampla de educação e cuidado com qualidade requer, dentre muitos aspectos, a formação e valorização das professoras. Essa mudança no paradigma exigiu o trabalho qualificado dos(as) profissionais que já atuavam ou que viriam atuar diretamente com as crianças de 0 a 5 anos.

Diante das especificidades do cuidar e educar na Educação Infantil problematizamos o sentido que tais dimensões tomaram em um contexto de pandemia. Como o Estado assumiu esse cuidado em momentos de fechamento das instituições de Educação Infantil? Quais medidas foram tomadas para o maior de todos os cuidados das nossas crianças, qual seja, a proteção à vida? Quais mecanismos foram gestados pelo Estado para participar do processo de cuidado e educação em parceria com as famílias, especialmente as mais vulneráveis? Como foram conduzidas as políticas de assistência às famílias que figuraram, em muitos momentos ao longo da pandemia, em segmento único de acolhimento no tempo/espaço das crianças pequenas? Tais problematizações caracterizam o direito à educação e cuidado como responsabilidade do Estado.

5.1 Dados da pandemia no Brasil

A Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), após dois anos de declaração da pandemia COVID-19, fez um balanço do respectivo período, o qual resultou no “Boletim Especial” do Observatório COVID-19. Segundo o “Boletim Especial” (2022, p. 1), publicado em 3 de fevereiro de 2022, passados dois anos de pandemia COVID-19, o número de casos da doença no mundo havia totalizado 388 milhões, sendo que 26 milhões ocorreram no Brasil, correspondendo a 6,7% do total. Dos óbitos, foram “registrados 5,71 milhões no mundo e mais de 630 mil no Brasil, correspondendo a 11% do total” (Boletim, 2022, p. 1).

Em 24 de abril de 2023, passados quase 3 anos da declaração da pandemia da COVID-19, o mundo registrou 763.740.140 milhões de casos, dos quais 37,3 milhões eram do Brasil, ou seja, 4,88% do percentual mundial. Em relação aos óbitos, foram confirmados 6,9 milhões no mundo e 700 mil no Brasil, correspondente ao percentual de 10,1% do total. Em março de

2023, o Brasil ocupou a 5ª posição em número de casos confirmados e a 2ª posição em número de óbitos (OMS, 2023)

Uma das características da pandemia de COVID-19 consiste nas mutações pelas quais rapidamente o vírus passa, resultando em diversas variantes. Em síntese, de acordo com Boletim Especial (Boletim, 2022), a variante Alfa predominou no primeiro ano da pandemia no Brasil. Depois a variante Gama foi detectada em novembro de 2020 e a variante Delta em dezembro de 2020. Em novembro de 2021, a variante Ômicron prevaleceu nos casos de COVID-19. Segundo o Balanço da Fiocruz (Boletim, 2022), para uma melhor compreensão da evolução da pandemia no Brasil, foram sintetizadas seis fases da pandemia, que serão descritas a seguir.

Primeira fase: ocorreu de fevereiro a maio de 2020 e foi caracterizada pela introdução do vírus SARS-CoV-2 e a detecção intensiva dos casos de Síndrome Respiratória Aguda Grave (SRAG) nas primeiras semanas epidemiológicas de 2020, sendo mais frequentes os casos em indivíduos acima de 60 anos. Nas primeiras semanas de março, ocorreu a expansão da transmissão nas capitais e grandes cidades em direção ao interior do país. Esse processo de interiorização foi mais lento que o verificado em outros países, iniciando em fevereiro e perdurando até maio de 2020 (Boletim, 2022).

Segunda fase: também denominada primeira onda, compreende o período de junho a agosto de 2020. Nesta fase registrou-se uma queda contínua das medidas de distanciamento físico e, por conseguinte, apresentou-se “crescimento gradual de casos, positividade de testes, internações e óbitos que estabilizaram em um patamar elevado”. A alta mortalidade com “cerca de 1.000 óbitos diários” levou o país a situações críticas de taxas de ocupação de leitos de Unidades Intensivas de Tratamento (UTI), “particularmente em alguns estados da Região Centro-Oeste e Sul do país” (Boletim, 2022, p. 2).

Terceira fase: “período de transição entre primeira e segunda ondas”, correspondente ao mês de setembro a novembro de 2020. Neste momento “houve uma relativa redução do número de casos e de óbitos”. Ressaltamos que “vários governos estaduais e municipais” adotaram “medidas isoladas de distanciamento físico e social e uso de máscaras, sem que se dessem de modo articulado nacionalmente e regionalmente”. Em novembro, os números de casos aumentaram novamente e “o maior impacto nas taxas de ocupação de leitos de UTI se concentraram na região Sul, Centro-Oeste e no estado do Amazonas” (Boletim, 2022, p. 2).

Quarta fase: corresponde à “segunda onda”, que se iniciou em dezembro de 2020, se estendendo até junho de 2021. No contexto de “festas de fim de ano e férias, acompanhada do relaxamento de medidas de restrição à mobilidade”, ocorreu o rápido crescimento de casos e a

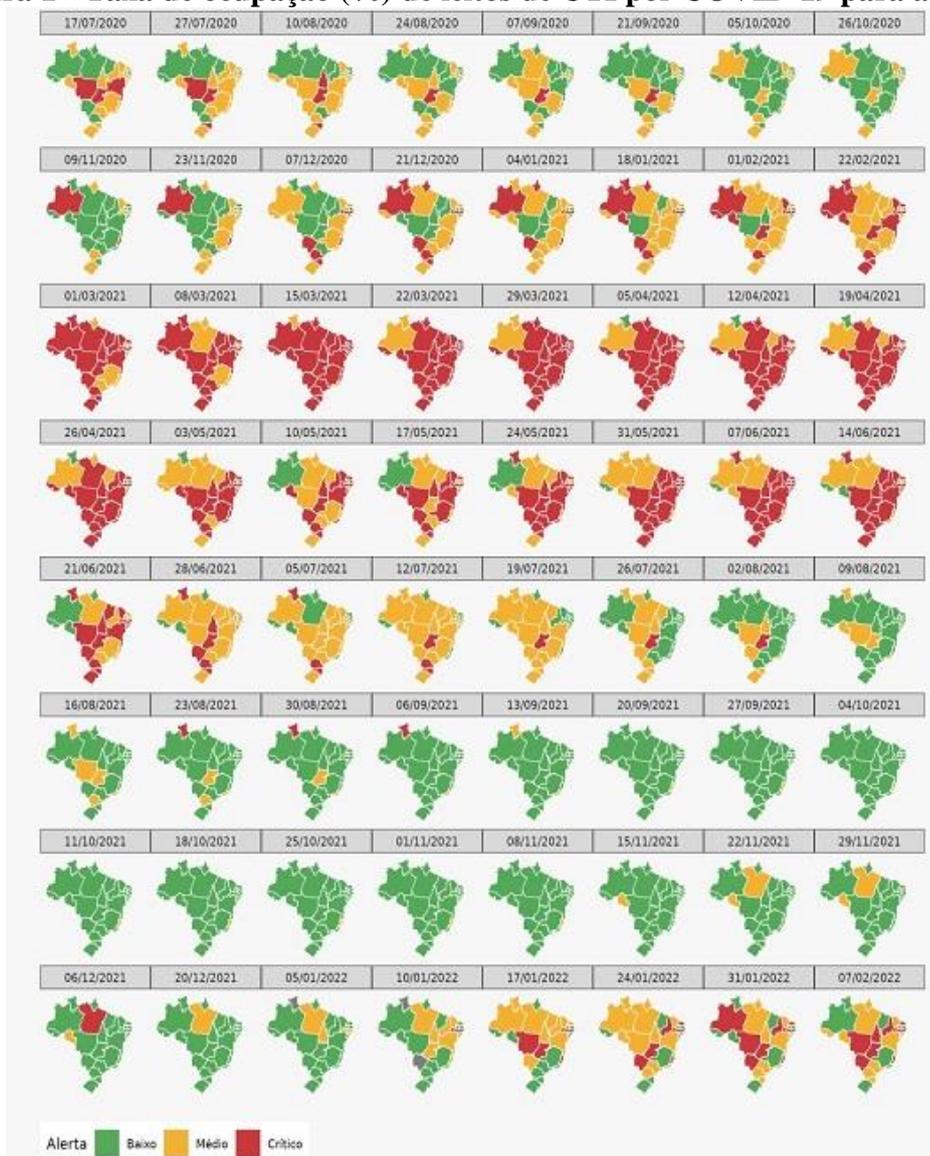
predominância da variante Gama, que atingiu seu ápice em abril de 2021, “alcançando picos de até 3.000 óbitos por dia (pela média móvel)”. Esta fase foi marcada pelo colapso do sistema de saúde e pela ocorrência de crises sanitárias localizadas (Boletim, 2022, p. 3).

Quinta fase: ocorreu de julho a novembro de 2021 quando a variante Delta se tornava predominante; porém, com a cobertura de vacinação pôde-se verificar a efetividade da vacinação na redução da transmissão e, especialmente, da gravidade dos casos de Covid (Boletim, 2022, p. 3).

Sexta fase: de dezembro de 2021 a janeiro de 2022. Coincidente ao período de final de ano, o relaxamento de medidas de restrição à mobilidade e a introdução no país da variante Ômicron, que se tornou predominante e teve início “a terceira onda” de transmissão. “Esta fase foi marcada também por uma epidemia de vírus Influenza A em vários municípios, o que levou ao aumento de casos de SRAG” (Boletim, 2022, p. 3).

A Figura 1 possibilita a análise da evolução temporal da taxa de ocupação (%) dos leitos de UTI por COVID-19 para adultos em âmbito nacional. Os dados compreendem o período de julho de 2020 a fevereiro de 2022. Nos primeiros meses do ano de 2020 as regiões Sul e Sudeste apresentaram elevados níveis considerados de médio a críticos, o que, por sua vez, demandava cuidados hospitalares de alta complexidade em razão da doença. Na segunda onda da pandemia, a disseminação do coronavírus mostrou-se elevada, acometendo em um primeiro momento a capital do Amazonas, Manaus, onde ocorreu o primeiro e grave colapso do sistema de saúde no país. Após esse período, outras regiões foram afetadas com o movimento de interiorização para outras regiões. É possível verificar, de acordo com a Figura 1 que até o final de junho, quase 100% dos estados brasileiros concentravam a ocupação de seus leitos na situação intermediária de alerta à crítica, sinalizando o colapso no sistema de saúde do país. Após esse período presenciemos uma queda na ocupação crítica dos leitos, mas ainda assim nos situávamos na fase média, de alerta, na maior parte das unidades federativas e sinalizando outras regiões para níveis mais críticos, principalmente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e no estado do Espírito Santo.

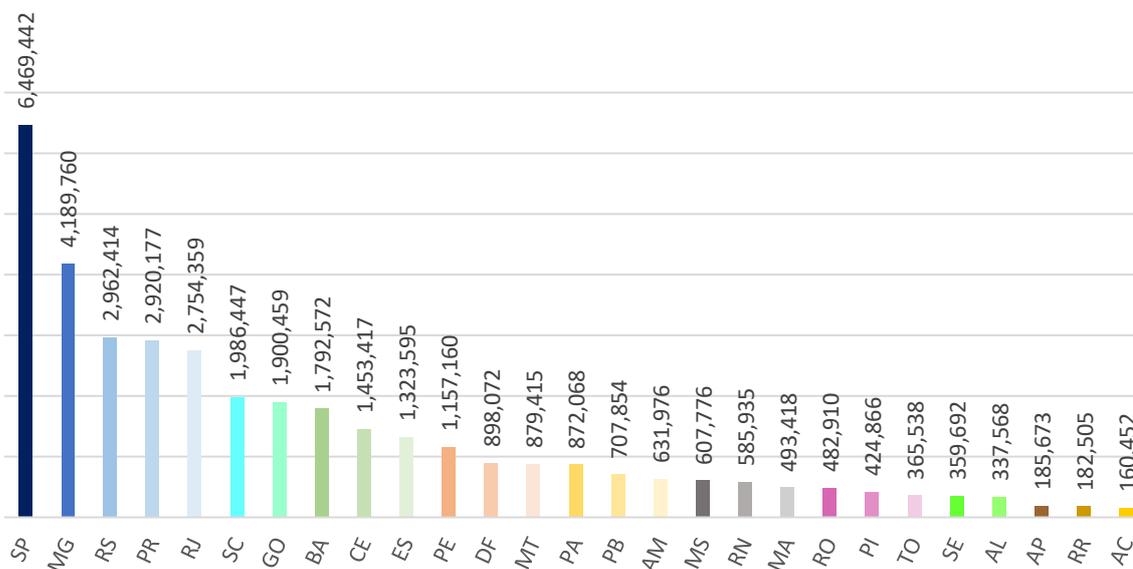
Figura 1 - Taxa de ocupação (%) de leitos de UTI por COVID-19 para adultos



Fonte: Observatório COVID-19. (Boletim, 2022).

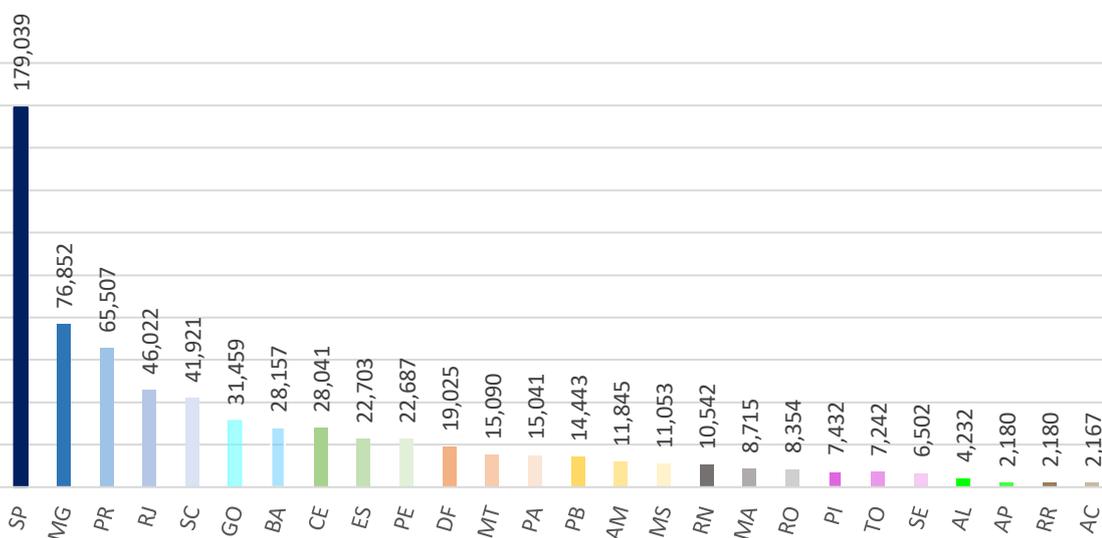
A evolução da doença evidenciou como característica a infecção de modo mais grave sobretudo na população mais idosa, o que não significa que a população infantil não seja contaminada e transmissora do coronavírus.

Quanto ao percurso da pandemia no campo empírico desta pesquisa, cabe destacar que o Uberlândia é um dos 853 municípios do estado de Minas Gerais que, como explicitado no Gráfico 2, em 18 de março de 2023 atingiu a segunda posição dentre os demais estados da federação, considerando o número de casos totais, com 4.189.760, representando 11,23% de COVID-19, abaixo apenas do estado de São Paulo, que ocupou a primeira posição, com 6.469.442 casos.

Gráfico 2 - Casos totais de COVID-19 por unidade federativa

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados¹⁸ do Repositório GitHub: wcota/covid19br.

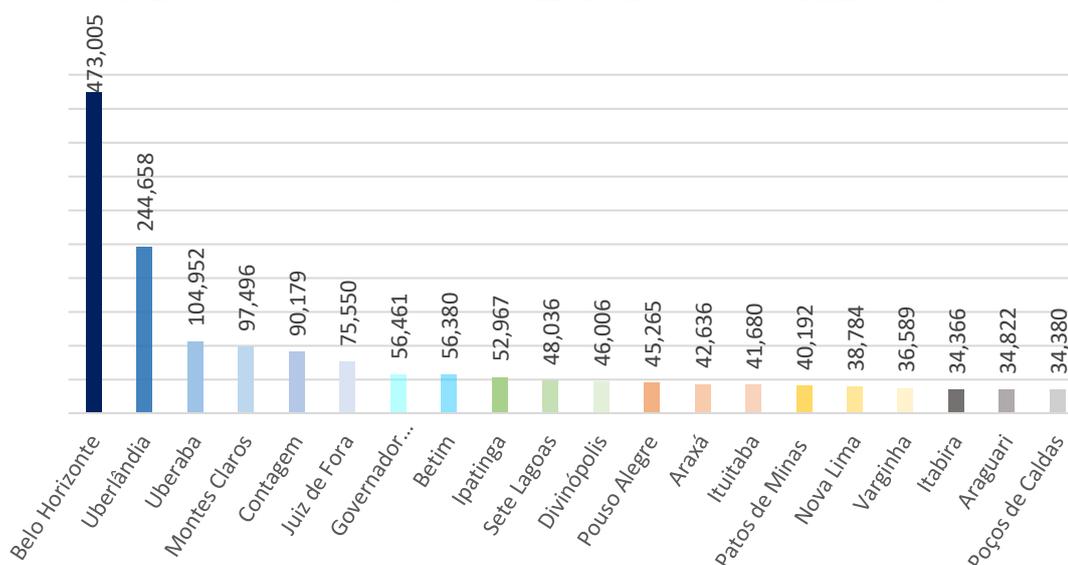
Em relação ao número de óbitos totais, como registrado no Gráfico 3, o estado de Minas Gerais chegou a um percentual de 11,3% de óbitos, sendo o segundo maior, depois de São Paulo.

Gráfico 3 - Óbitos totais de COVID-19 por unidade federativa

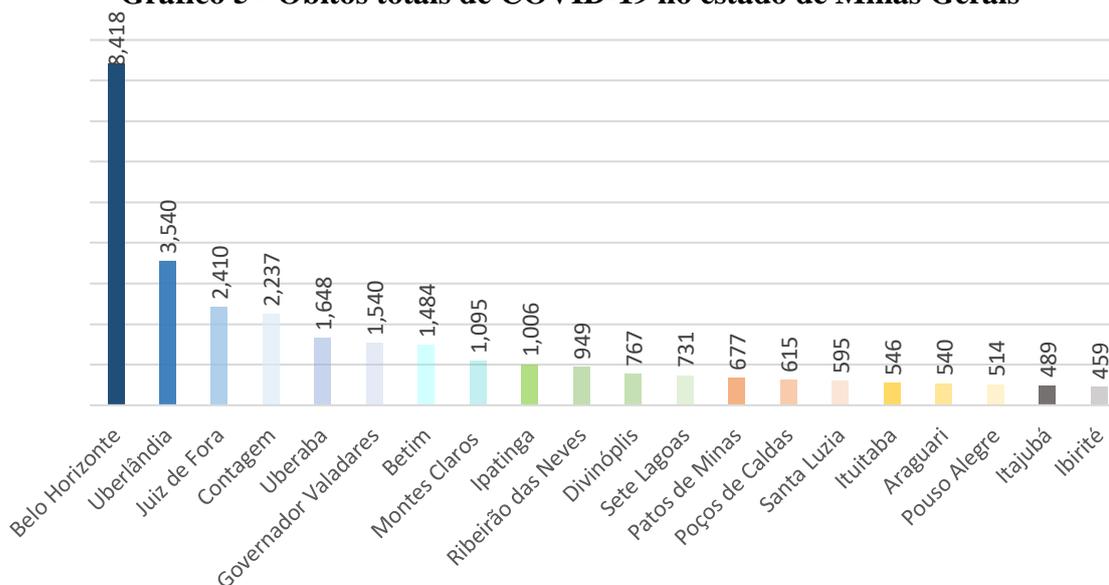
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Repositório GitHub: wcota/covid19br.

Já no município de Uberlândia, que conta com uma população estimada de mais de 700 mil habitantes, até o dia 18 de março de 2023, foi registrado um total de 244.658 número de casos (Gráfico 4) e 3.540 óbitos (Gráfico 5), ocupando a 2ª colocação em ambos os patamares.

¹⁸ Os dados referentes aos Gráficos 2, 3, 4 e 5 são até o dia 18 de março de 2023.

Gráfico 4 - Casos totais de COVID-19 no estado de Minas Gerais

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Repositório GitHub: [wcota/covid19br](https://github.com/wcota/covid19br).

Gráfico 5 - Óbitos totais de COVID-19 no estado de Minas Gerais

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Repositório GitHub: [wcota/covid19br](https://github.com/wcota/covid19br).

De acordo com as análises dos gráficos, é possível afirmar que as respostas do governo federal à Covid -19 indicaram uma política da morte. Tal afirmativa explica-se pelo mapeamento de normas jurídicas¹⁹ que comprovou o descontrole da pandemia e o aumento de mortes associadas aos atos normativos da União, incluindo vetos, falas e propagandas de

¹⁹ Estudo elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “Mapeamento e análise das normas jurídicas de resposta à Covid-19 no Brasil” do Centro de Estudos e Pesquisas de Direito Sanitário (CEPEDISA) da Faculdade de Saúde Pública (FSP) da Universidade de São Paulo (USP), atualizado mediante solicitação da Comissão Parlamentar de Inquérito criada pelos Requerimentos do Senado Federal 1371 e 1372, de 2021, por meio do Ofício 57/2021-CPIPANDEMIA.

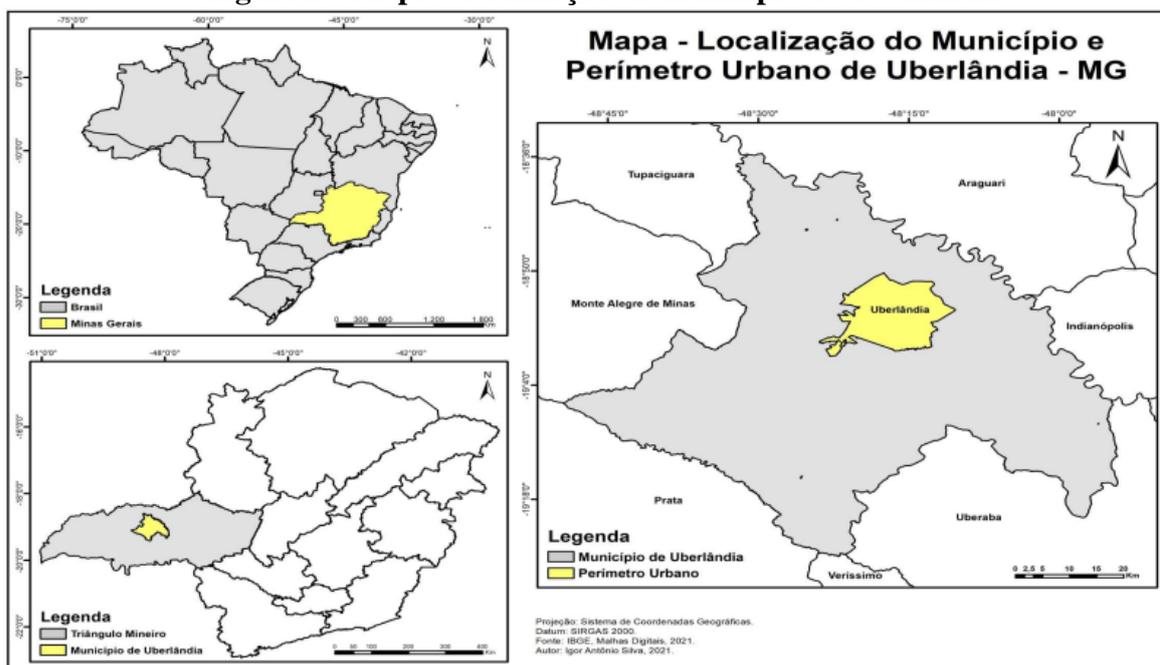
medicamento sem eficácia comprovada cientificamente, defesa da tese da imunidade de rebanho por contágio e banalização das mortes e das sequelas causadas pela doença. (Ventura; Aith, Reis, 2021). De modo semelhante, o atual prefeito de Uberlândia, Odelmo Leão, aliado de primeira ordem partidária do ex-presidente e alinhado à máxima da economia, assumiu uma política consoante aos interesses empresariais, flexibilizando as medidas de prevenção da COVID-19 recomendada pela OMS. Essa linha política, voltada para consolidação e expansão do capital econômico e financeiro, faz parte de uma trajetória histórica do município de Uberlândia, sob o argumento de “incentivar o ‘progresso’ local”, mas que “deve ser compreendida como um reflexo da conjuntura ampla em que se encontra o modo de produção capitalista” (Souza, 2018, p. 99-100).

Salientamos, ainda, como destacado nas características de Uberlândia, abordadas na próxima subseção, que o município apresenta condições econômicas expressivas, que podem ser consideradas como variável importante para avaliação do cuidado com a sua população no momento da pandemia e, em especial, com as crianças pequenas e das ações concernentes ao direito à vida, a educação e ao cuidado.

5.2 Uberlândia: campo empírico de investigação

O campo empírico da pesquisa, o município de Uberlândia, localiza-se no interior do Estado de Minas Gerais, na mesorregião geográfica do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba entre as coordenadas geográficas 18° 55' 07'' S e 48° 16' 38'' W (Figura 2). Sua área territorial abrange 4.115,206 km², sendo 3.896,82 km² de área rural e 219 km² de área urbana. A cidade está posicionada a 560 km de distância da capital mineira, Belo Horizonte e os municípios limítrofes são Araguari, Indianópolis, Monte Alegre de Minas, Prata, Tupaciguara, Uberaba e Veríssimo, como mostra a Figura 2 (IBGE, 2022).

Figura 2 - Mapa e localização do município de Uberlândia



Fonte: Silva (2021, p. 98).

Uberlândia, em razão da sua disposição geográfica, considerada estratégica, entre o eixo de ligação Sul/Sudeste e Centro-Oeste brasileiro, abarca uma grande malha rodoferroviária, o que permite a interligação a outros grandes centros urbanos, como Belo Horizonte, São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília, Goiânia, dentre outros, como podemos ver na Figura 3.

Figura 3 - Localização de Uberlândia em relação a outros estados



Fonte: Disponível em: http://www0.ufu.br/catalogo_novo/idiomas/pt/cidade.htm.

Segundo o Censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), foi computada população de 604.013 habitantes, sendo que, segundo “Prévia da População dos Municípios com base nos dados do Censo Demográfico 2022 coletados até 25/12/2022”²⁰, residem no município 725.536 pessoas, o que a denomina como a segunda maior cidade em população do estado de Minas Gerais.

Em 17 de dezembro de 2021 foi divulgado o Produto Interno Bruto (PIB) dos municípios pelo IBGE. Tendo como base de referência o ano de 2019, o PIB do município de Uberlândia ocupou o 4º lugar entre as cidades do interior do Brasil com o maior PIB e, no ranking geral, a cidade se posicionou na 21ª colocação. Suas atividades econômicas baseiam-se principalmente no desenvolvimento de atividades agropecuárias, indústrias de alimentos, têxtil, química, metalúrgica, agroindustrial, fumo e alimentícia. Destacam-se ainda, atividades do terceiro setor, comércio e serviços (IBGE, 2022).

Em 2020, a proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 35.1% (245.295 pessoas). O salário médio mensal dos trabalhadores formais era de 2.6 salários-mínimos²¹ (R\$ 2.717,00). Em contrapartida, segundo o Censo de 2010, considerando domicílios com rendimentos mensais por pessoas, foi constatado que 27,2% da população recebia até meio salário-mínimo, o que corresponderia no ano de 2022 a R\$522,50 (IBGE, 2022).

Segundo reportagem²² de Lucas Figueira ao Portal G1 do Triângulo e Alto Paranaíba, foi contabilizado em Uberlândia, de acordo com dados do CadÚnico de 2022, 46 mil pessoas em situação de extrema pobreza, correspondente a 44% de aumento comparado a agosto de 2021. Tais contradições são expressas na sociedade uberlandense, marcada por profundas desigualdades, conseqüente da linha política neoliberal com concentração e centralização do capital sob hegemonia da classe dominante. Esse dado aponta o agravamento do desemprego na pandemia, o que reforça as evidências de que embora a COVID-19 atinja todas as classes sociais, assola, de forma mais intensa, os grupos vulneráveis. A população de baixa renda não tem a opção de permanecer em isolamento e ficar em casa pois precisa trabalhar a fim de garantir o sustento da família.

²⁰ Disponível em:

https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2022/Previa_da_Populacao/MG_POP2022.pdf. Acesso em: 6 abr. 2023.

²¹ O Art. 2º da Lei nº 14.013, de 10 de junho de 2020, dispôs o valor do salário-mínimo em R\$ 1.045,00 (mil e quarenta e cinco reais) (Brasil, 2020).

²² Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/2022/10/23/numeros-de-extrema-pobreza-crescem-48percent-em-um-ano-e-atinge-mais-de-74-mil-pessoas-em-uberaba-e-uberlandia.ghtml>. Acesso em: 6 abr. 2023.

5.2.1 Rede Pública Municipal de Uberlândia e as políticas educacionais

Em meio ao cenário pandêmico, nos remetemos a uma breve contextualização histórica do processo de institucionalização da Educação Infantil no nosso campo empírico. Reafirmamos a categoria historicidade para entendermos o atual contexto das orientações emanadas pelo poder público local.

Como já dito, após a CF de 1988 ficou determinado que as instituições de atendimento às crianças de 0 a 6 anos deveriam ser responsabilizadas pela instância municipal em regime de colaboração entre os entes federados. Ademais, a LDB 9.394/1996 estabeleceu que creches e pré-escolas precisariam, no prazo de três anos a contar da data da publicação, se integrar aos seus respectivos sistemas de ensinos e vincularem-se às Secretarias de Educação no âmbito municipal.

Nesta conjuntura, a Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU) iniciou no município o processo de transição das instituições de atendimento infantil para Secretaria Municipal de Educação. Tais mudanças de vinculação às Secretarias de Educação respondiam aos dispositivos legais nacionais em prol da educação como um direito da criança.

Carrijo (2005), em sua pesquisa, mostrou o percurso histórico do processo de transição de responsabilidades e da institucionalização da Educação Infantil no município de Uberlândia, que não difere muito da trajetória de outras regiões do país, demarcado pelo atendimento caritativo, filantrópico e assistencialista. Segundo a autora, antes da década de 1980, no município, havia poucos registros de oferta desse atendimento destinados às crianças de 0 a 6 anos de idade. A partir de meados da década de 1980, havia algumas “Creches Comunitárias”, criadas pela “iniciativa de grupos de mães e de associações de bairros”, que recebiam apoio da Secretaria Municipal de Trabalho e da Ação Social – SMTAS²³ (Carrijo, 2005, p. 103). Após a CF de 1988, o município começou a debater as demandas requeridas, em especial no que se referia ao aspecto educativo, cuja responsabilidade deveria ser da instância pública municipal. A autora explana que a SMTAS propôs à SME assumir as creches que já existiam; contudo, a proposta não foi aceita de imediato e, ainda assim, a SME comprometeu-se em criar novas instituições para atender o público infantil no sentido pedagógico, assim surgiram as denominadas Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis) (Carrijo, 2005, p. 103).

²³ Em 1983 o Programa de Apoio às Creches Comunitárias foi implantado pela Secretaria Municipal de Trabalho e Ação Social, resultado das pressões de entidades comunitárias do município (CARRIJO, 2005).

O início do processo de transição das Unidades de Desenvolvimento Infantil²⁴ (UDIs), creches municipalizadas em 1993-1994 vinculadas à SMTAS, para a Secretaria Municipal de Educação (SME) no município começou no final do ano de 2001. Para tanto, foi criada a Comissão de Transição da Educação Infantil, regulamentada pela Portaria nº 11.925 em 21 de março de 2002. Esta comissão tinha por objetivo discutir, elaborar, avaliar e implantar políticas públicas no sentido de promover o cuidado e a educação nas instituições de Educação Infantil. No entanto, Carrijo (2005) constatou que o processo de transição da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) para SME não contou com a participação dos profissionais envolvidos na Educação Infantil, sendo que muitos nem sabiam da existência desta comissão e da transição. Segundo a autora, com base nos resultados de sua pesquisa, não houve debate suficiente para atingir o objetivo principal dedicado à importância do acesso de qualidade das crianças à Educação Infantil, sendo que a discussão focou muito mais nos aspectos do trabalho dos profissionais do que em propostas para melhoria da Educação Infantil ofertada (Carrijo, 2005).

Segundo Resende (2021), a partir de 1993, representantes das Unidades Escolares da Rede Municipal de Uberlândia-MG (RME/UDI) iniciaram a elaboração e implementação da Proposta Curricular para a educação municipal. Na gestão de Zaire Rezende (2001-2004 – Partido do Movimento Democrático Brasileiro-PMDB) em 2001, segundo a autora, o “Programa Estrutura Político-Pedagógica e Administrativa da Escola Cidadã” (PEPAEC) em parceria com a UFU desencadeou o processo de elaboração das Diretrizes Básicas de Ensino da Rede Municipal que viria a ser apresentada em 2003. O PEPAEC também possibilitou a elaboração de um dos documentos fundamentais para a construção das políticas públicas educacionais de Uberlândia, a Carta de Princípios Político Pedagógicos das escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia/2003, na qual pressupunha a gestão democrática e a construção coletiva dos “princípios político pedagógicos da Escola Cidadã” (Uberlândia, 2003)

Souza (2009) aponta que o debate em torno da introdução do Programa “Escola Cidadã” na RME gerou grandes expectativas nos sujeitos envolvidos com vistas às possibilidades de uma educação democrática e cidadã sustentada no discurso,

[...] em defesa da promoção de um processo de transformação no sentido de “reinventar” as relações entre as pessoas e as escolas, com vistas a implementar a democracia popular, superando as amarras do poder conservador das práticas e do histórico ideário conservador internalizado pela sociedade uberlandense (Souza, 2009, p. 3).

²⁴ As Unidades de Desenvolvimento Infantil da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) correspondem às creches municipalizadas em 1993-94 vinculadas à SMTAS. Somente em 2002 estas unidades foram transferidas para a SME (CARRIJO, 2005).

Souza (2009, p. 2), em sua análise²⁵ sobre “as políticas educacionais implementadas no município de Uberlândia-MG no período de 2011 a 2004”, no que concerne à “consolidação da gestão democrática do ensino público” e quanto aos “limites e possibilidades no processo de democratização da educação”, destaca que a história política do município “é marcada pela predominância de elementos de uma cultura política conservadora que dificulta a consolidação de novas propostas de gestão que possam ampliar o escopo das decisões” (Souza, 2009, p. 6). Deste modo, a SME, em 2001, ao propor o PEPAEC, “orientou diversas ações, buscando uma concepção de educação progressista-libertadora que se configura numa política de resistência aos ajustes neoliberais, na contramão das políticas do governo federal” (Souza, 2009, p. 6). Souza ainda enfatiza que,

[...] a proposta Escola Cidadã configura-se numa política de resistência aos ajustes neoliberais e, como tal, coloca-se na contramão das políticas guiadas pela lógica do capitalismo. Além disso, propõe alternativas políticas e econômicas viáveis e possíveis para um projeto democrático e popular, considerando as contradições entre a lógica neoliberal e a lógica da democracia que sustenta a proposta Escola Cidadã (2009, p. 05).

Inferimos, de acordo com Souza (2009), que nessa conjuntura dos anos de 2001 a 2004 houve uma preocupação de enfrentamento à cultura autoritária que marca a política uberlandense, uma vez que esta dificulta e impossibilita a participação democrática, levando à consolidação de “mecanismos de controle, coerção e submissão” (Souza, 2009). Sendo assim, a autora esclarece:

Os objetivos previstos no Programa Escola Cidadã não foram implementados em sua totalidade e, percebe-se que a prática de uma gestão democrática ainda encontra-se distante da realidade das escolas. A inviabilidade dos objetivos do Programa Escola Cidadã refere-se à falta de uma política educacional consistente e à presença de uma política partidária que não submeta a concepção de educação a interesses políticos partidários. Por fim, ainda existem concepções autoritárias e práticas centralizadoras arraigadas na estrutura e organização do sistema escolar, sedimentando um campo pouco fértil para a consolidação de mecanismos e políticas educacionais voltados para a gestão democrática. Embora a Proposta Escola Cidadã teoricamente tenha tentado implementar uma gestão democrática, na prática ela não conseguiu romper plenamente com os entraves cristalizados. A estrutura das escolas e do sistema de ensino ainda encontra-se aquém de uma temática da democratização da escola pública. Nesse contexto, são escassos os mecanismos reais de participação e de exercício de democracia que a escola vem implementando de modo a garantir o envolvimento de todos no processo de decisão e, consequentemente, no aperfeiçoamento do processo democrático (Souza, 2009, p. 8).

²⁵ Ver https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/248/o/1.3.__4_.pdf

Em 2007 a RME/UDI promoveu a formação continuada “Projeto Formar em Rede/Rede em Formação” com parceria do Instituto Avisa Lá²⁶, que se estendeu até o ano de 2012. A formação pautava-se em cursos com os seguintes temas: “Brincar, Matemática, Cultura escrita, Leitura pelo professor, Artes, Currículo e Avaliação”, que segundo o documento, estavam em consonância com as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas e relacionavam os conhecimentos adquiridos nessa formação com a realidade escolar. Evidenciamos que a iniciativa da “parceria” já indicava o processo de transferência de responsabilidades do município para as sociedades da organização civil desde a primeira gestão municipal (2005-2012) do atual prefeito reeleito em 2017, Odelmo Leão.

Na busca de compreender a historicidade das políticas públicas de educação para as crianças no município, a pesquisa de Richter (2013) contribui ao investigar, sob uma perspectiva histórico filosófica, a concepção de criança e de infâncias que permeou o documento “Diretrizes Curriculares – Educação Infantil (DC-EI)” de 2003. Tal documento dava continuidade às exigências das políticas nacionais para a educação. Assim, a SME em 2001, por intermédio do CEMEPE, organizou estudos coordenados pela Equipe de Coordenação de Educação Infantil, com o “propósito de repensar e reestruturar a educação infantil ante as novas políticas voltadas para essa etapa da educação, traçou um plano de intervenção junto às escolas da cidade que se concretizou no documento DC-EI, em 2003” (Richter, 2013, p. 92).

Richter (2013) analisa que a DC-EI/2003 apenas apresentou as leis que regulamentam a educação sem que houvesse posicionamentos e debates políticos ideológicos a respeito do contexto social e político e do porquê de terem sido elaboradas. Nesse sentido, o modo de apresentação do embasamento legal, sem as problematizações, ocorre como se fosse algo natural, o que contrapõe as razões pelo qual as leis são criadas. Ademais, a autora salienta que o documento apresentou informações equivocadas quanto à própria ordem cronológica de promulgação das leis e quanto à falta de clareza dos objetivos e concepções contidas no documento. Outro ponto destacado pela autora refere-se às considerações finais do documento, quando é afirmado que as diretrizes somente se efetivarão a partir de uma mudança na concepção de Educação dentro das escolas, da SME e do CEMEPE, o que por conseguinte demonstra um conflito na própria percepção do documento, já que este afirma que foi elaborado pelos próprios representantes desses espaços (Richter, 2013).

²⁶ O Instituto Avisa Lá é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que desde 1986 desenvolve ações de formação para profissionais de Educação Infantil, creches e pré-escolas públicas. Disponível em: <https://avisala.org.br/>. Acesso em: 19 abr. 2023.

Richter (2013, p. 115) constata no referido documento que a concepção de criança presente, é de “criança que deve ser educada e escolarizada para se tornar um agente ativo da sociedade, ou seja, ela ainda é um vir a ser social”. No mesmo, o texto sempre afirma a criança como sujeito cidadão, porém não explica o que seria ser cidadão; também é declarado a criança como sujeito de direitos, mas não fica nítido quais são esses direitos. Em suma, a autora conclui que,

[...] tais concepções são apresentadas sem a preocupação de explicá-las e conceitualizá-las, deixando as soltas com possibilidade de diferentes entendimentos. É como se o documento assume conceitos chave para a proposta sem, entretanto, dar solidez às teses defendidas ou incorporá-las de modo consistente, demonstrando uma apreensão capaz de nortear uma proposta pedagógica no âmbito de uma gestão política, tendo em vista um modelo social de transformação que leve em conta as especificidades da educação (Richter, 2013 p. 119).

Vale ressaltar que a pesquisa de Richter ocorreu no ano de 2013 e até então as DC_EI/2003 não haviam passado por nenhuma mudança.

Em 2013 foi instituída a Lei nº 11.444/2013 – “Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender”. A referida Lei consiste:

[...] em uma forma de atuação conjunta de instituições que desenvolvam atividades relacionadas à educação, capazes de agir em cooperação e de estabelecer relações pautadas na autonomia, na complementaridade, na horizontalidade e no interesse comum de contribuir para garantir o direito aos alunos à educação pública, gratuita, laica, democrática, popular e qualificada socialmente (Uberlândia, 2013, p. 1).

Em 2015, consoante à Lei nº 11.444/2013, a SME deu início a um movimento nas “Unidades Escolares Municipais de elaboração de Planos de Formação Contínua e em Serviço In Loco”. A proposta consistia na elaboração dos “Planos de Ação dos Profissionais de cada ano de Ensino (PAPAEs) para que se estabelecessem as diretrizes, metas e avaliação do ensino, constituído pela elaboração coletiva dos profissionais de cada escola” (Uberlândia, 2020, p. 63). Segundo o documento, essas instituições deveriam atuar em sistema de cooperação, com autonomia “no sentido freireano”, de modo “a assegurar o direito à educação pública, laica, de qualidade, democrática, popular, gestada em rede e referendada socialmente” (Uberlândia, 2013, s/p).

Em 2014, a aprovação do PNE para o decênio 2014-2024 exigia, no prazo de um ano, a adequação do PME. Ressalta-se que segundo Ferreira, Antunes e Mendes (2015) o estado de Minas Gerais somente em 2011 promulgou o Plano Estadual de Educação (PEE) e Uberlândia até então não havia iniciado o processo de elaboração de seu PME, vindo a ser discutido somente em 2013.

Segundo Monlevade (2002, p. 8) “a lei [nº 10.172] não estabelece um processo de elaborações sucessivas, primeiro dos PEE e, depois, dos PME”. Do mesmo modo, “não se prescreve a concomitância na elaboração dos Planos” devendo prevalecer a autonomia dos entes federados, submetidos à LDB 9.394/1996. O ideal, segundo o autor, seria elaborar os PEEs concomitante aos PMEs a fim de evitar “dificuldades, principalmente em razão de todas as responsabilidades e alguns encargos financeiros serem comuns ou compartilhados” e, assim, garantir o comprometimento de consecução de objetivos já estabelecidos comuns aos entes federados.

A princípio, a coordenação da elaboração e da execução de ações necessárias à construção e posterior avaliação do PME é de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação; no entanto, se houver o Conselho Municipal de Educação, “é dele o papel primordial de inspirar, incentivar, cobrar e orientar todo o processo de elaboração, execução e avaliação do PME” (Monlevade, 2002, p. 10). Nesse sentido, o Conselho Municipal de Educação (CME) de Uberlândia deu início à construção de seu Plano em 2014, e em novembro do mesmo ano, o PME foi aprovado por meio da Lei nº 12.209 de 26 de junho de 2015 para o decênio 2015-2025.

Nos dias 11 e 12 de setembro de 2014 ocorreu, na cidade de Uberlândia, o I Congresso Municipal de Educação: “Plano Municipal de Educação Por uma cidade educadora”, sendo que, ao término do congresso, o PME foi aprovado. O processo de elaboração deste Plano teve início em 2013 por meio do Decreto nº14.557/2013, no qual foi formada uma Comissão dentro do CME por intermédio da SME com o propósito de elaborar e consolidar o PME. A comissão prezou pela participação democrática, exercendo um papel diagnóstico, propositivo e consultivo a fim de atender demandas educacionais do município de Uberlândia (Ferreira; Antunes; Mendes, 2015). Segundo as autoras,

[...] essa comissão foi composta por membros da SME e do CME, sendo representante do Sindicato dos Professores da Rede Privada (Sinpro), representante da Superintendência da Juventude no CME. Também compunham a comissão uma representante dos(as) professores(as) da Rede Municipal de Educação e uma representante do Conselho Regional de Serviço Social. Essa comissão foi coordenada por uma professora – representante da Seção Sindical dos Docentes da UFU (ADUFU-SS) no CME. (Ferreira, Antunes, Mendes, 2015, p. 35-36)

O processo de elaboração do Plano permitiu evidenciar as fragilidades das escolas da RME, colocando numerosos desafios para a consolidação de uma educação de qualidade. Para tal, Antunes e Mendes (2015, p. 45) ressaltam:

O que garantirá a efetivação das diretrizes e metas estabelecidas no PME será a participação, o acompanhamento e a avaliação da sociedade civil, representada pelo Conselho Municipal de Educação, Câmara Municipal, trabalhadores da educação, mães/pais/responsáveis, estudantes, todos(as) os(as) cidadãos(ãs) que, de alguma forma, estejam envolvidos no processo educacional do município.

Podemos inferir, de acordo com Antunes (2020, p. 23), que a elaboração do PME de Uberlândia “contou com ampla participação social e foi norteadada por um processo democrático em sua elaboração” como estabelecido pelo “Documento Norteador para Elaboração de Plano Municipal de Educação” em que se preza pela “[...] garantia de participação de diferentes setores, entidades e segmentos conferindo um amplo caráter político ao processo” (Brasil, 2005, p. 23). A autora também afirma que, do texto final aprovado em 2015, houve algumas modificações concernentes à discussão de gênero, “apontando os inúmeros desafios para a construção de uma educação de qualidade, includente que, muitas vezes, os números mascaram” (Antunes, 2020, p. 24).

No tocante à Educação Infantil, Alves (2021) enfatiza outra mudança no PME quanto à terminologia das Organizações não Governamentais (ONGs), adotada no ano de elaboração do Plano sob a gestão de Gilmar Machado (2013-2016/PT) que passaram a ser citadas como Organizações da Sociedade Civil (OSCs) na gestão de Odelmo Leão (2017-2020), afirmando a continuidade de política de convênio público e privado no oferecimento de vagas nas creches e pré-escolas, o que, em nossa análise, é uma marca da disputa de grupos de interesses quanto a este documento.

O PME de Uberlândia 2015-2025 de Uberlândia, aprovado por meio da Lei nº 12.209, definiu em seu Artigo 2º que, para a efetivação dos seus objetivos, o Plano seria composto pelos seguintes eixos temáticos: I - Sistema Municipal de Ensino; II - Educação Inclusiva: Cidadania e Emancipação; III - Qualidade da Educação: Democratização e Aprendizagem; IV - Gestão Democrática; V - Valorização dos Trabalhadores da Educação: Formação e Condições de Trabalho; e VI - Financiamento da Educação: Transparência e Controle Social (Uberlândia, 2015).

Segundo Alves (2021), a Meta 1 do PME previa a implementação do Sistema Municipal de Ensino até o ano de 2016, o que não ocorreu, por isso o município de Uberlândia é subordinado ao Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais (SEE-MG).

O Sistema Municipal de Ensino de Uberlândia foi criado por meio da Lei Complementar nº 186 de 28 de maio de 1998, mas sua implementação não foi realizada. Em 2014 foi instituída uma comissão para elaborar um projeto de Lei, que atualiza e substitui a Lei Complementar 186/1998, composta por conselheiros do Conselho Municipal de Educação CME e por representantes da SME, UFU, Cemepe e trabalhadores da rede municipal e estadual de educação. O projeto elaborado foi

encaminhado pela Secretaria Municipal de Educação para a Câmara Municipal de Uberlândia em dezembro de 2016; porém, ele não foi votado e retornou à SME, revelando um descaso com a educação do município, que permanece sem um Sistema Municipal de Ensino. (Alves, 2021, p. 167)

A implementação do SME tem implicações na autonomia da gestão da sua rede de ensino. Assim, o município de Uberlândia, sendo subordinado ao Sistema Estadual de ensino de Minas Gerais, apresenta limitações ao estabelecer as regras de organização e funcionamento das instituições, até mesmo da Educação Infantil e do Ensino fundamental, que é de sua responsabilidade.

Há uma limitação histórica quanto ao enfrentamento de tal meta que, como analisam Pereira e Veiga (2022) apesar de haver uma lei em vigor que criou o sistema de ensino, sua aprovação ainda não foi materializada, o que nos conduz à problematização das implicações quanto à execução do projeto de SME no município de Uberlândia. Segundo Santos(2020b), um dos obstáculos para implementação do SME

[...] é a quantidade de unidades escolares que se tornariam responsabilidade do município, preocupação esta pontuada pelos conselheiros quando externalizaram que “tem um problema enorme referente às instituições infantis privadas”, em razão das inúmeras denúncias de irregularidades dessas instituições, o que por sua vez, “atravancam a tomada de decisão por parte da SME para implantar o Sistema” (Santos, 2020b, p. 60).

Para a autora supracitada, outra dificuldade à implementação do SME estaria relacionada “a ausência de vontade política”, já que a sua criação favoreceria a autonomia dos Conselhos Municipais de Educação, e caso este venha a exercer uma posição contrária e de enfrentamento à gestão da administração municipal, o fortalecimento da sua autonomia se torna um entrave à execução de muitas ações. A autora também evidencia que “uma das maiores preocupações manifestadas nas reuniões do CMEU [Conselho Municipal de Educação de Uberlândia] sobre a implementação do SIME [Sistema Municipal de Educação] é a responsabilidade sobre as escolas de educação infantil”, já que o município é o responsável pelo seu atendimento, a demanda principalmente por creches aumentaria a fim de compensar as irregularidades decorrentes da rede privada, como já destacado anteriormente (Santos, 2020b, p. 61).

No que se refere à educação infantil, na Meta 3 do PME, com foco na garantia do acesso, da permanência, da conclusão e elevação da qualidade social da educação, a Diretriz I centraliza atenção ao fomento, expansão e promoção da qualidade da educação infantil. Dentre as estratégias para o alcance desta meta, consta no documento a criação de novas vagas com vistas a universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos de idade, e atender

50% da população de 0 a 3 anos de idade até o ano de 2020, garantindo estrutura física e material pedagógico específicos adequados, profissionais devidamente habilitados em número suficiente para desenvolver um trabalho de qualidade para o funcionamento dessa etapa da educação. (Uberlândia, 2015).

O Plano Municipal de Educação se trata de uma importante política pública educacional que sinaliza os anseios e perspectivas da sociedade civil com vistas à uma Educação de qualidade. Mais que um planejamento de governo, deve ser também uma política de Estado, contínua e transcendente à outras gestões. Desse modo, a elaboração do PME de Uberlândia significa um avanço, pois não se trata apenas de uma política de governo, e sim de uma política de Estado. Sua aprovação nas instâncias legislativa e executiva em âmbito municipal confere-lhe o caráter de Lei Municipal, que deve ultrapassar as diferentes gestões.

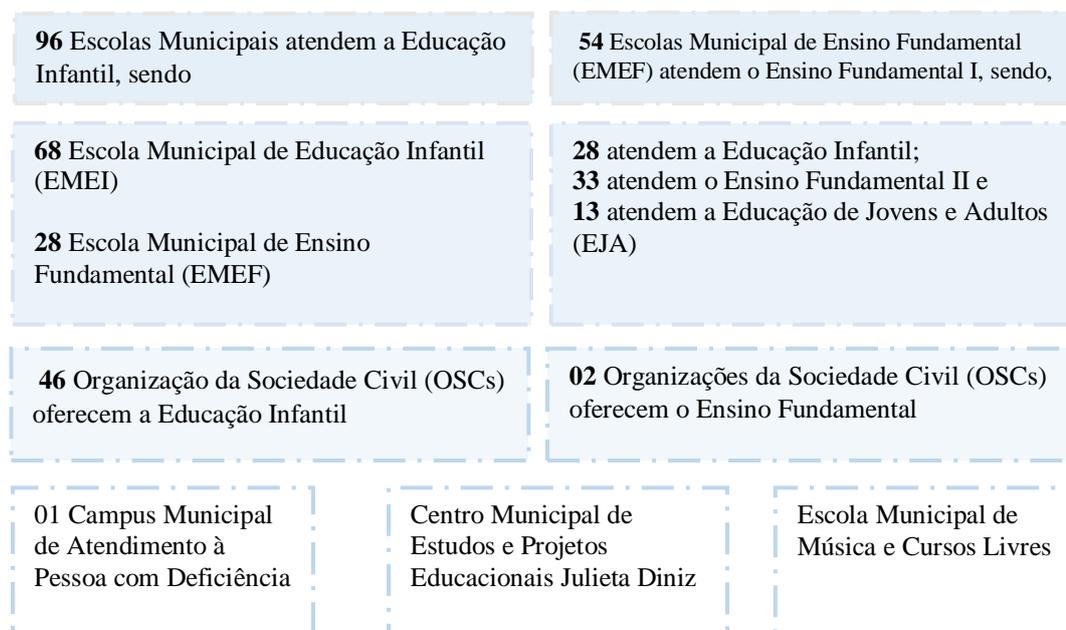
Nesse prisma, o PME promove a superação de uma prática tão comum na educação brasileira: a descontinuidade que acontece em cada governo; recomeçar a história da educação, desconsiderando as boas políticas educacionais anteriores por não serem de sua iniciativa. Com um Plano Municipal de Educação com força de lei, respeitado por todos os dirigentes municipais, resgata-se o sentido da continuidade das políticas públicas (Uberlândia, 2015, s/p). Contudo, faz-se necessário que efetivamente o Plano seja seguido e implementado assumindo a consecução das metas respaldadas nos princípios e concepção de educação que perpassa o Plano. É neste sentido que cabe a avaliação das medidas assumidas pelo município desde a aprovação do PME de Uberlândia, uma vez que questões centrais não foram realizadas, como a questão do Sistema Municipal de Educação, quanto às orientações assumidas para a expansão das vagas de educação infantil, como se observa na ampliação de vagas no âmbito das OSCs.

De acordo com os dados da Secretaria Municipal de Uberlândia, com última atualização em 9 de junho de 2022, a rede pública municipal de educação, abrangendo a zona rural e urbana, compõem o total de 173 instituições, sendo 68 Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e 54 (41 zona urbana e 13 zona rural) Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), desta última, 28 ofertam a Educação Infantil, 54 atendem o Ensino Fundamental I, 33 oferecem o Ensino Fundamental II e 13 atendem a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A RME também integra 46 OSCs que ofertam a Educação Infantil, 2 OSCs com Ensino Fundamental, 1 Escola Municipal de Música e Cursos Livres, 1 Campus Municipal de Atendimento à Pessoa com Deficiência e o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz²⁷. A seguir,

²⁷ Com objetivo principal de assegurar a formação continuada e aperfeiçoamento profissional para os servidores da RME (Rede Municipal de Ensino) foi criado o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – Julieta

a Figura 4 e a Tabela 2 representam a estruturação da RME de Uberlândia e na Figura 5 podemos ver a distribuição geográfica destas escolas de educação básica no município de Uberlândia.

Figura 4 - Organização das instituições de Ensino da Rede Municipal de Uberlândia.



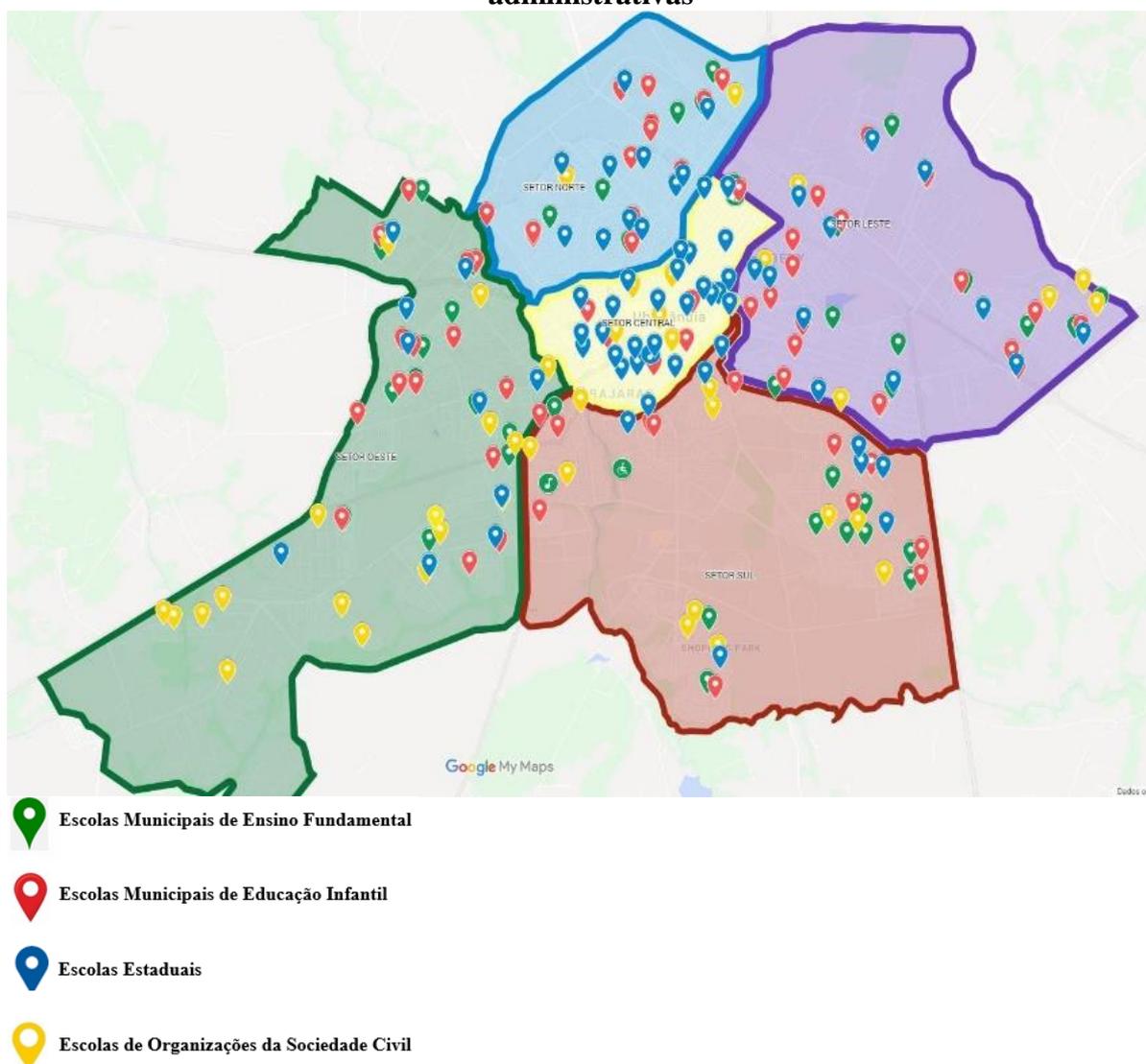
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Assessoria Pedagógica. 2022

Tabela 2 - Rede Municipal de Ensino de Uberlândia

Instituições	Quantidade
Escolas Municipais de Educação Infantil	68
Escolas Municipais de Ensino Fundamental	54
Organizações da Sociedade Civil (OSCs) – Educação Infantil	46
Organizações da Sociedade Civil (OSCs) – Ensino Fundamental	02
Campus Municipal de Atendimento à Pessoa com Deficiência	01
Escola Municipal Cidade da Música – Cursos Livres	01
Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE	01
Total	173

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Assessoria Pedagógica (2022).

Figura 5 - Escolas de Educação Básica do Município de Uberlândia por dependências administrativas



Fonte: Anexo C do Relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação de Uberlândia. Disponível em: <https://www.google.com/maps/d/u/0/edit?mid=1Pq4bPKyYx0ntiXb-pbLPviKM8C38eHNv&ll=-18.92716561117397%2C-48.28369300000001&z=12>.

A Tabela 2 materializa o processo de repasse da responsabilidade da oferta da Educação Infantil para o setor privado, como política pública da RME, já sinalizado quando do início da gestão municipal de 2005. Segundo documentos oficiais a partir de 2006, a SME passou a subvencionar instituições sem fins lucrativos com objetivo de ampliar o atendimento socioeducativo às crianças de 0 a 5 anos em período integral, proporcionando maior acesso à Educação Infantil (Uberlândia, 2020, p. 62). Os dados atuais indicam este movimento privatista, pois há um número expressivo de OSCs (40,35%) quando confrontado com os 59,65% Emeis que atendem às crianças de 0 a 5 anos de idade; isto nos permite inferir que o município tem priorizado o modelo de privatização, no qual o poder público municipal, responsável pela

garantia do direito à Educação Infantil, passa a transferir seu dever às organizações privadas. Segundo Domiciano e Adrião (2009, p. 800)

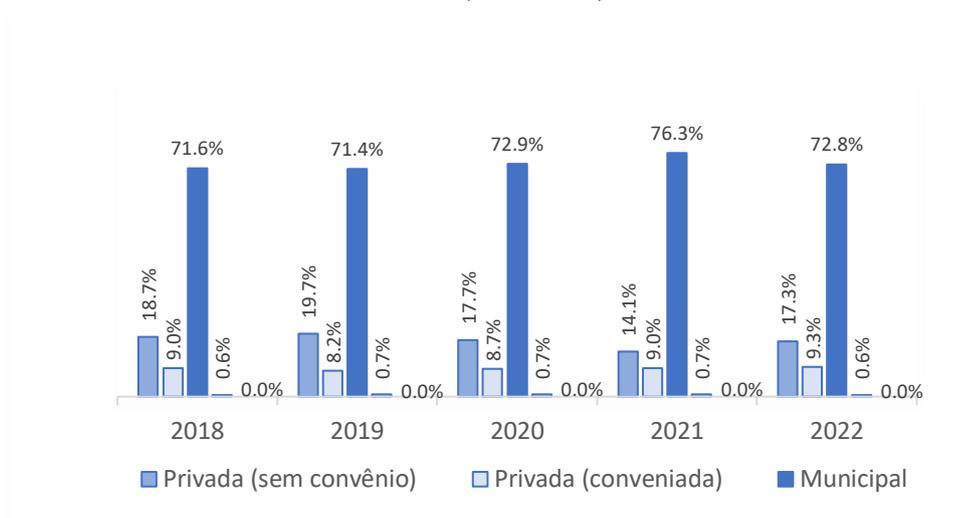
[...] essas parcerias entre as administrações municipais e o setor privado para a consecução da oferta educacional tem se disseminado no Brasil nos últimos anos, conforme atestam vários estudos (Cury, 2002; Peroni, 2003; Arelaro, 2008; Adrião & Borghi, 2008). Esta relação, em si, não constitui novidade, [...] nas quais tradicionalmente o poder público delegou à iniciativa privada a tarefa de atender à demanda ou ainda se considerarmos a tradição liberal que permite a coexistência de oferta pública e privada em todas as etapas de escolaridade.

Diante do nosso interesse na pesquisa quanto ao direito à educação infantil cabe destacar o número significativo de instituições do município sob gestão OSCs. Segundo Borghi e Bertagna, (2016, p. 509) “a atual reconfiguração das relações entre o público e o privado na educação básica se constitui como uma política privatizante”, materializada na parceria do poder público com instituições da sociedade civil para a ampliação da oferta de vagas na Educação Infantil. Para Peroni, Susi e Montano (2021, p. 14), essa “privatização do público”, sob a justificativa da escassez financeira, legitima o afastamento do Estado, “cada vez mais enxuto para os investimentos sociais e generoso para com o capital”, culminando no que as autoras (2021, p. 17) denominam como “naturalização do possível, com a minimização de direitos e forte implicações para a democratização da educação”.

No contexto nacional percebemos o processo de privatização da Educação Infantil de acordo com dados do Censo Escolar 2022. No Gráfico 6 evidenciamos que as redes municipais e privada sem convênio apresentam maior percentual de matrícula na Educação Infantil. Como pode ser observado, no ano de 2022, a rede municipal apresentou 72,8% de matrículas e a rede privada sem convênio e a privada conveniada apresentaram 26,6% das matrículas. Não obstante, da totalidade das matrículas da rede privada (26,6% em 2022), 34,9% estão em instituições conveniadas com o poder público. ou seja, apesar do número expressivo de matrículas na rede pública, uma parte significativa deste percentual são conveniadas ao poder público.

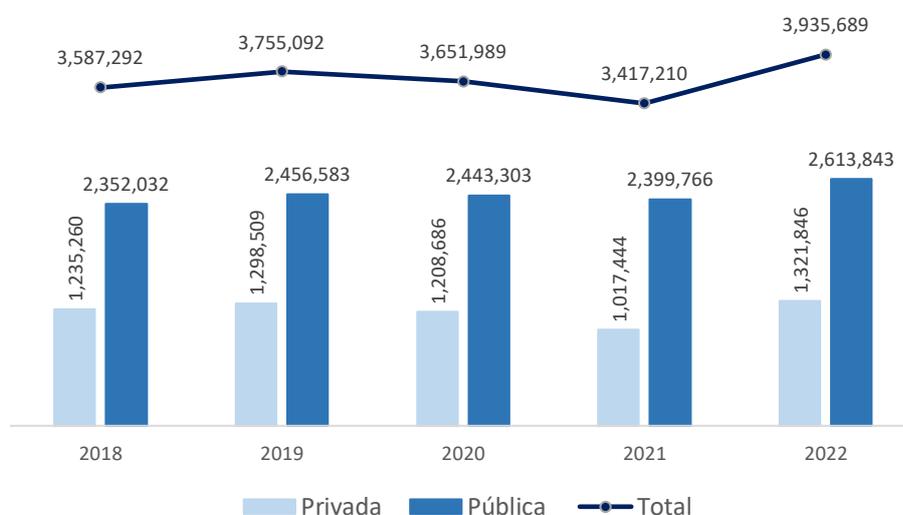
Esses dados alertam para tal realidade da Educação Infantil entregue as OSCs, o que representa, em nossa análise, um ataque à educação pública, bem como não assegura direitos da criança especialmente em contexto pandêmico, que demanda provimento de condições primordiais para o cuidado e educação da criança pequena.

Gráfico 6 - Percentual de matrículas da Educação Infantil segundo a dependência administrativa (rede privada separada em conveniada e não conveniada com a rede pública) – Brasil (2018-2022)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Inep (2023).

De acordo com dados do Censo Escolar (Inep, 2022) foram registradas 3,9 milhões de matrículas em creches. Nesse universo, 66,4% das matrículas são da rede pública e 33,6%, da privada (com e sem convênio), sendo que 50,7% dessas creches privadas possuem convênio com o poder público. O Gráfico 7 apresenta a “Evolução das matrículas em creche por rede de ensino no Brasil” no período de 2018 a 2022. Evidenciamos, entre os anos 2019 e 2021, o recuo nas matrículas de creche, principalmente na rede privada, com queda de 21,6%, enquanto a rede pública teve queda de 2,3% no período. Porém, em 2022, a rede privada cresceu 29,9%, enquanto na rede pública o aumento foi de 8,9% em relação ao último ano, ultrapassando o número observado no período pré-pandemia em ambas as redes. Do total de matrículas da creche, houve uma elevação de 15,1 percentuais no ano de 2022 em relação ao ano de 2021.

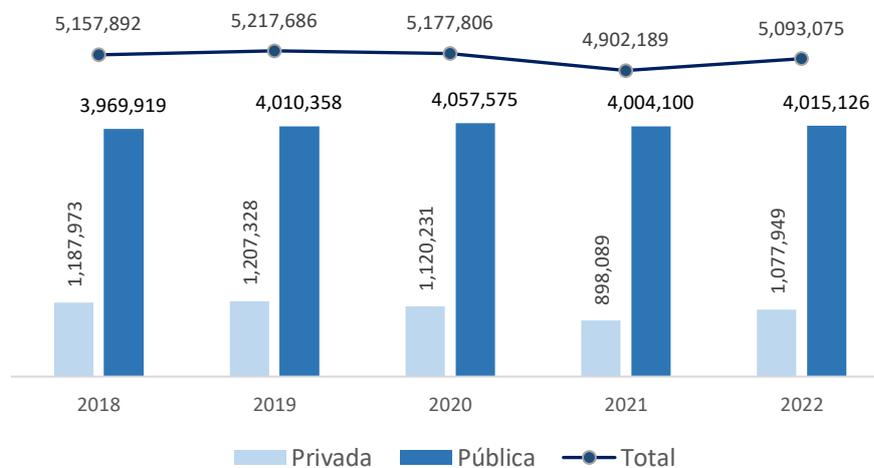
Gráfico 7 - Evolução das matrículas em creche por rede de ensino – Brasil (2018-2022)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Inep (2023).

Já na pré-escola, foram registradas²⁸ (Gráfico 8) mais de 5 milhões de matrículas. Dessas, 78,8% são na rede pública e 21,2%, na privada, sendo que 166,7 mil alunos frequentam pré-escolas conveniadas com o poder público. Assim como na creche, observamos no Gráfico 8 um aumento da matrícula na pré-escola no ano de 2022, já que no período entre 2019 e 2021 houve uma redução de 25,6% na rede privada. Porém, no último ano, a pesquisa revela que o total de matrículas da pré-escola subiu 3,9%, resultado de uma elevação de 20,0% nas matrículas da rede privada com e sem convênio no último ano.

²⁸ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-da-1a-etapa-do-censo-escolar-2022>.

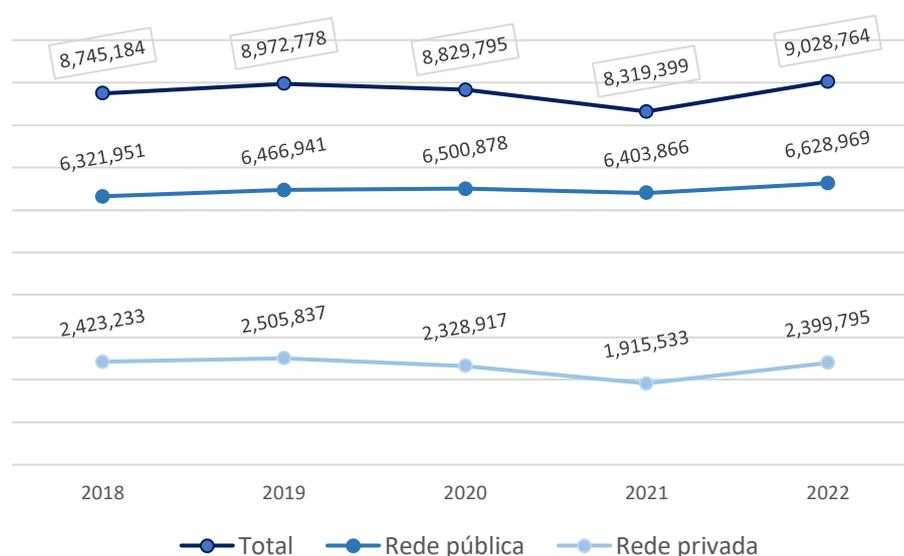
Gráfico 8 - Evolução das matrículas em pré-escola por rede de ensino – Brasil (2018-2022)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Inep (2023).

Percebemos no Gráfico 9 uma visão ampla considerando a creche e a pré-escola juntas; apesar da queda de 5,8% das matrículas na Educação Infantil entre os anos de 2020 e 2021, houve uma retomada em 2022, com crescimento de 8,5% em relação ao ano anterior. Esse crescimento ocorreu principalmente devido à rede privada, que teve aumento de 25,3% no último, enquanto a rede pública apresentou aumento de 3,5%.

Gráfico 9 - Evolução do número de matrículas na Educação Infantil segundo a rede de ensino – Brasil (2018-2022)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Inep (2023).

Diante do exposto, dos dados no contexto nacional e no confronto com a nossa localidade municipal, inferimos que a Educação Infantil pública tem sido assumida na realidade

da privatização e do conveniamento, na qual as escolas são entregues a terceiros, despontando nesta forma de política que segue aos preceitos neoliberalista, acarretando, infelizmente, em prejuízos à qualidade da educação pública.

A Tabela 3 apresenta o número de crianças matriculadas no município de Uberlândia durante os anos de 2019 a 2022, de acordo com os dados dos resultados do Censo Escolar 2022 realizado pelo Inep. Ressaltamos que, de acordo com os dados disponibilizados²⁹, não é possível distinguir as redes privadas conveniadas com o poder público das redes privadas. Evidenciamos, em nosso campo empírico, o decréscimo no número de crianças matriculadas durante o período de 2020 a 2021. No ano de 2020 observamos uma queda de 1,84% em relação a 2019, enquanto no ano de 2021 a redução foi de 7,47% em relação a 2020. Já em 2022 o percentual total de matrículas na rede pública aumentou 2,72% em relação ao ano de 2019 e na rede privada foi 11,65% maior que 2021.

Tabela 3 - Número de matrículas da Educação Infantil por etapa de ensino e dependência administrativa no município de Uberlândia

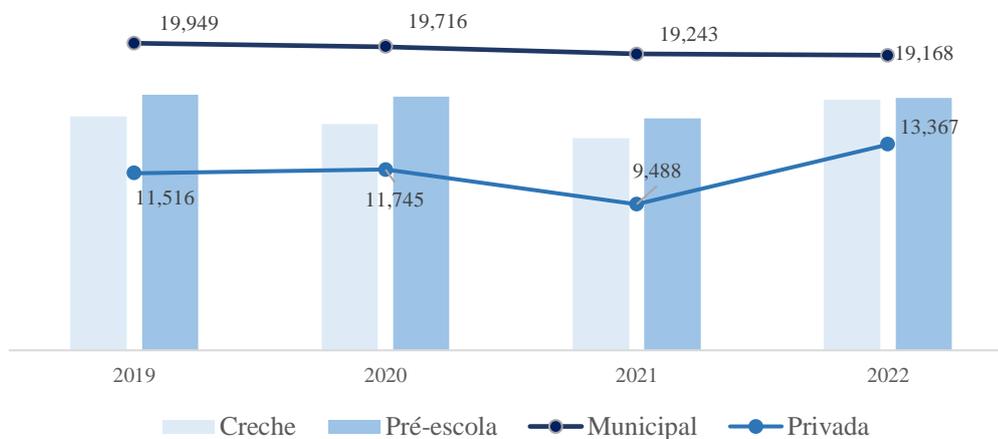
ANO	TOTAL	creche					pré-escola				
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2019	31.766	15.178	-	-	8.800	6.378	16.588	121	-	11.149	5.318
2020	31.181	14.691	-	-	8.846	6.245	16.490	120	-	10.870	5.500
2021	28.850	13.764	-	-	8.593	5.171	15.086	119	-	10.650	4.317
2022	32.655	16.277	-	-	8.846	7.431	16.378	120	-	10.322	5.936

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar Inep 2023.

A partir da leitura do Gráfico 10, do número de matrículas da Educação Infantil na rede municipal e privada do Município de Uberlândia de 2019 a 2022, podemos inferir que, neste último ano, houve aumento de 3.879 matrículas na rede privada em relação ao ano anterior e uma queda de 75 matrículas na rede municipal em relação a 2021.

²⁹ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>. Acesso em: 19 abr. 2023.

Gráfico 10 - Número de matrículas da Educação Infantil na rede municipal e privada do município de Uberlândia (2019-2022)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar Inep 2023.

Segundo a análise³⁰ do Ministério Público Federal (MPF) (Uberlândia, 2022) para apurar a situação da Educação Infantil do Município de Uberlândia em maio de 2022, verificou-se de acordo com estes dados apresentados do Inep (2021) que o percentual de atendimento em creches da população de 0 a 3 anos no ano de 2020 foi estimado em 43,37%, abaixo da meta do Plano Nacional da Educação (50%) e o percentual de atendimento em pré-escola da população de 4 a 5 anos no ano de 2020 foi estimado em 89,18%, abaixo da meta do Plano Nacional de Educação (100%). O MPF evidencia que o nível de acesso à educação infantil em Uberlândia “estaria aquém do ideal, o que é corroborado pela informação apresentada pela SME de Uberlândia no sentido de que existe um déficit de 2.931 vagas para creche e 102 vagas para a pré-escola” (Uberlândia, 2022, p. 13).

Em síntese, a partir dos dados elencados evidenciamos a educação sendo tratada como um serviço mercadológico, o que é confirmado pelas significativas quedas de matrículas na rede privada durante o período de suspensão das aulas presenciais. Em nossa análise, tal realidade se justifica pela mesma pauta em que se reivindicava as atividades educacionais mediadas pelas tecnologias, pressionadas pela permanência das matrículas para alegar o custo das mensalidades pagas pelos pais (Anjos; Ferreira, 2021). Outrossim, evidenciamos que, se não havia aulas presenciais, não haveria “serviço ofertado”, o que implicaria em “menos gastos” para “os pais, que deixam de ser ‘usuários’ de um serviço público e passam a ser ‘clientes’ de empresas educacionais” (Freitas, 2018, p. 32). Desse modo, se explicaria o aumento no número

³⁰ Disponível em: <https://www.mpf.mp.br/mg/sala-de-imprensa/docs/2022/prm-uberlandia/educacao-infantil/uberlandia.pdf>. Acesso em: 28 out. 2022.

de matrículas na rede pública durante os anos de 2020 e 2021 e depois sua queda em 2022. Nesse sentido, corroboramos com Freitas (2018, p. 22) quando afirma que a questão

[...] não tem apenas um lado econômico, como querem fazer parecer os empresários. É também ideológica, no sentido de dar garantias à defesa da apropriação privada e sua acumulação contínua que, nas formas democráticas liberais vivenciadas, não teria demonstrado estar suficientemente protegida ou seria ineficaz para barrar reivindicações de grupos organizados, que promovem a cooptação de políticos contra o livre mercado.

Nestas condições, a educação submetida aos interesses empresariais para atender a seus objetivos de disputa ideológica e “vista como um ‘serviço’ que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização” (Freitas, 2018, p. 29).

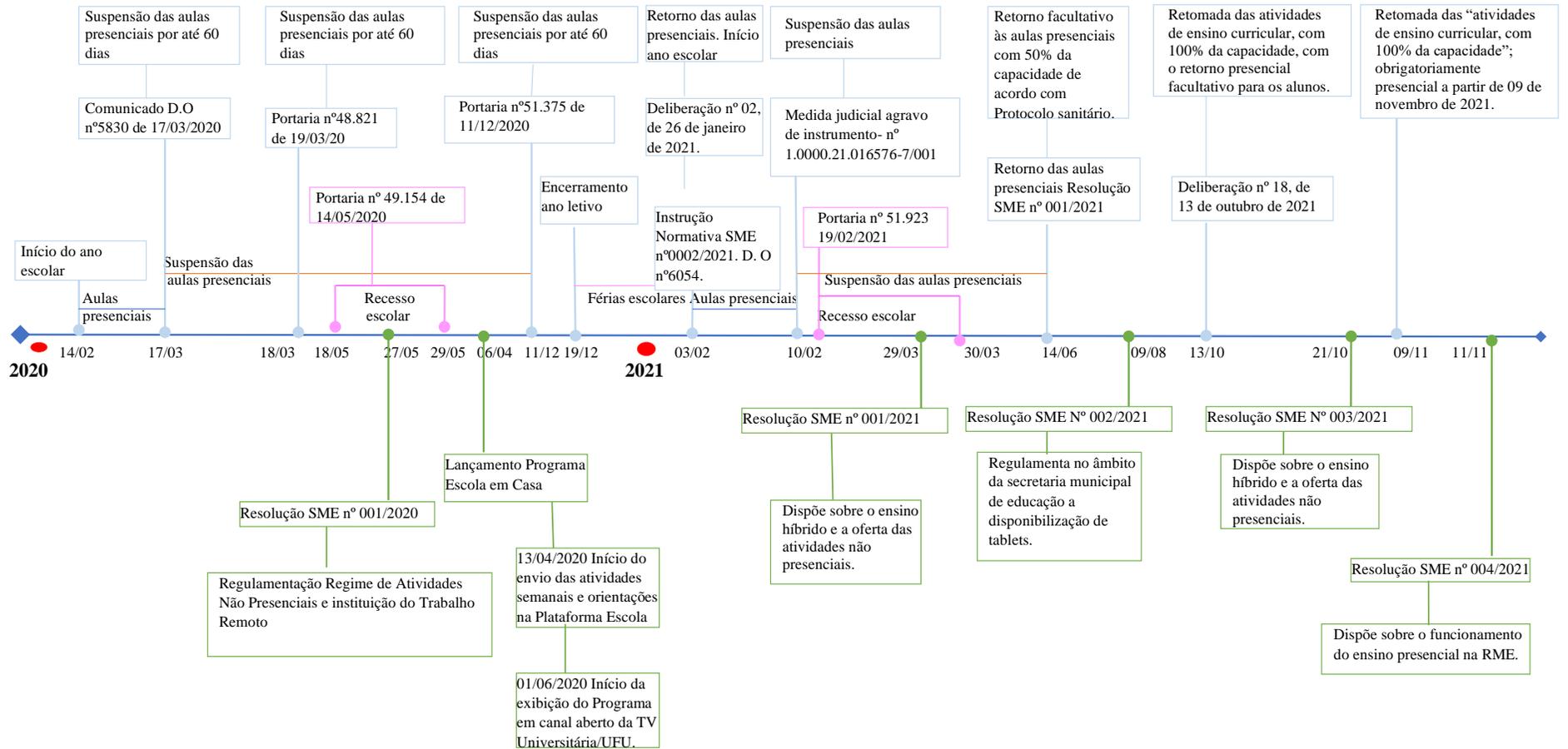
5.3 Educação Infantil e COVID-19 em Uberlândia-MG: mapeamento e análise dos dispositivos legais

Apontamos na Introdução o objetivo de identificar, mapear e analisar os dispositivos legais que orientaram a Educação Infantil no município de Uberlândia no período pandêmico. Na Seção 2, da Metodologia, apresentamos a identificação dos documentos, na qual foi realizada a consulta ao Diário Oficial do Município de Uberlândia com o propósito de buscar as publicações referentes à Pandemia e à Educação Infantil. Também foram examinados ofícios emitidos pela SME, bem como notas, relatórios, boletins epidemiológicos e reportagens a respeito das orientações educacionais para o respectivo período. Após esta pré-análise, de identificação dos documentos por meio da “leitura flutuante” (Bardin, 2016, p. 125), partimos para a segunda fase de exploração do material, exposta na Seção 2, do percurso metodológico, na qual, a partir das nossas hipóteses e objetivos elaboramos nossos indicadores e categorias de análise: Suspensão e retorno às aulas no contexto de pandemia: a falta de cuidado com a vida das crianças pequenas; Decisões centralizadas da SME no contexto pandêmico: autoritarismo e negação de direitos; e Transferência unilateral de responsabilidade com o cuidado às famílias no contexto de pandemia: desresponsabilização municipal.

A Figura 6 registra nosso processo de mapeamento e análise dos dispositivos legais elaborados ao longo do período de pandemia no município de Uberlândia. Registramos uma linha central na qual indicamos temporalmente a aprovação/publicitação dos dispositivos legais no Município. Na parte superior registramos os documentos legais emanados no âmbito do Poder Executivo, representado pelo Prefeito Odelmo Leão Carneiro e da Secretaria Municipal de Educação, representada pela Secretária de Educação, Tânia Toledo. Tais documentos

referem-se aos Decretos, Portarias, Deliberações e Informativos que têm implicações, especialmente, na suspensão das aulas presenciais. Na parte inferior registram-se as Resoluções deliberadas centralmente pela SME que refletem diretamente nas estratégias de ensino adotadas para a condução das atividades educacionais durante o período de suspensão das aulas presenciais e do retorno destas.

Figura 6 - Mapeamento de dispositivos legais



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

5.3.1 Suspensão e retorno às aulas no contexto de pandemia: a falta de cuidado com a vida das crianças pequenas

Quando foi confirmado o primeiro caso de COVID-19 no município de Uberlândia, em 17 de março de 2020, o Comitê de enfrentamento ao COVID-19, por meio de Comunicado publicado no Diário Oficial do Município nº 5830 (Uberlândia, 2020), recomendou a suspensão das atividades escolares de todos os níveis de ensino, tanto das instituições públicas quanto privadas, pelo prazo de até 60 dias.

Em 19 de março, a SME publicou a Portaria nº 48.821 (Uberlândia, 2020, p. 4), ratificando a suspensão das atividades escolares, por até 60 dias, tanto nas EMEIs quanto nas OSCs. A Portaria foi revogada em 18/05/2020, prorrogando a suspensão das aulas dessas instituições por mais 60 dias, que novamente é prorrogada por igual prazo por meio da Portaria nº 49.829, de 15 de julho de 2020. Em 15/09/2020, a Portaria nº 50.614 prorroga a suspensão das aulas por mais 30 dias, que depois é revogada pela Portaria nº 51.029 de 13 de outubro, estendendo o prazo de prorrogação da suspensão das aulas por mais 30 dias. Em 13 de novembro de 2020 prorroga-se a suspensão das aulas por igual prazo anterior (Portaria nº 51.240) e, em 11 de dezembro de 2020, as aulas são suspensas por 60 dias por meio da Portaria nº 51.375. A publicização das Portarias obedeceu a periodicidade de março a setembro de 2020 de 60 em 60 dias, e depois de 30 em 30 dias, sem que houvesse quaisquer esclarecimentos pedagógicos nesses documentos.

Com efeito, o ano escolar que havia iniciado suas atividades em 14/02/2020 teve suas atividades escolares suspensas a partir do dia 18/03/2020, funcionando, portanto, segundo Ofício Circular nº 5530/2020 da Coordenação de Inspeção Escolar (CIE) e Secretaria Municipal de Educação (SME) de 03 de dezembro de 2020, somente 33 dias com carga horária presencial de 79h10min dentro dos espaços físicos das instituições de Educação Infantil; em 06/04/2020 teve início o regime emergencial de atividades não presenciais nas Escolas Municipais de Uberlândia, totalizando carga horária não presencial de 754h10min.

O atual prefeito do Município, Odelmo Leão Carneiro Sobrinho (Partido Progressistas – PP), reeleito em 2020, instituiu por meio do Decreto nº 18.523, em 27 de fevereiro de 2020, o Comitê Municipal de Enfrentamento ao COVID-19, com a finalidade de implementar ações de caráter preventivo na saúde pública no município de Uberlândia. Desde sua primeira publicação, o Decreto nº 18.523 passou por 11 revogações para designar novos membros componentes do Comitê. Constatamos que inicialmente o Comitê basicamente foi composto por pessoal da área da saúde, depois houve a participação de um representante da Polícia Militar

do Estado de Minas Gerais, um representante da sociedade civil e outros agentes do setor de comércio da cidade. Evidenciamos, nesta análise, a falta de representatividade de outros segmentos, especialmente da educação, uma vez que não houve a incorporação de nenhum representante da esfera educativa.

Tendo em vista que o Comitê é o responsável por decidir e emitir as recomendações e determinações a serem observadas por toda a sociedade uberlandense, a educação é um dos segmentos de significativa importância que foi afetado pelas decisões do poder executivo junto ao Comitê de enfrentamento ao COVID-19. Portanto, fazia-se necessária a ampliação da participação e do diálogo desses sujeitos para assegurar que as ações e orientações atendessem aos preceitos da educação pública e de qualidade, por exemplo, quanto ao momento de suspensão e retorno das aulas presenciais de forma segura e com respeito às especificidades de cada etapa da educação.

As Portarias publicadas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação vinculam-se aos Decretos promulgados pelo Poder Executivo, que dispõe no âmbito da Administração Pública Municipal acerca de medidas temporárias de prevenção à COVID-19. Desse modo, o Município de Uberlândia aderiu ao Programa Minas Consciente em 31 de julho de 2020, por força de decisão judicial outorgada nos autos da Ação Declaratória de Constitucionalidade – ADC nº 4592463-95.2020.8.13.0000/1.0000.20.459246-3/000 (Minas Gerais, 2020). A inserção do município ao Programa estabelecia que não poderia adotar normas mais flexíveis ao funcionamento das atividades econômicas daquelas determinadas pelo Governo Estadual. O Programa Minas Consciente (Versão 3.6 12/05/2021) tinha como proposta regulamentar as regras de funcionamento dos estabelecimentos a partir do monitoramento constante das condições sanitárias do estado, respaldadas nos indicadores relativos à capacidade assistencial e à propagação da doença, que tinha como parâmetros a categorização das seguintes ondas, conforme a Figura 7.

Figura 7 - Categorização das ondas do Plano Minas Consciente



Fonte: Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais (2021).

Segundo o Decreto nº 18.721, de 31 de julho de 2020, que dispôs sobre a adesão do município de Uberlândia ao Plano Minas Consciente, o ente municipal sempre havia adotado “medidas efetivas de proteção à sua população, buscando garantir atendimento adequado e digno em saúde pública aos munícipes, mesmo sem a participação financeira razoável do Estado” (Uberlândia, 2020). Consta no referido Decreto, que a “Deliberação nº 17/2020 do Comitê Extraordinário COVID-19 do Estado de Minas Gerais, **“trará maiores prejuízos à economia local**, sendo substancialmente mais restritiva que as normas vigentes”; assim, determinou-se que, em cumprimento à ordem judicial constante da Ação Declaratória de Constitucionalidade nº 4592463-95.2020.8.13.0000 (1.0000.20.459246-3/000), o município de Uberlândia deveria seguir as diretrizes estaduais do Plano Minas Consciente, criado pela Deliberação nº 39, de 29 de abril de 2020 do Comitê Extraordinário COVID-19 do estado de Minas Gerais, para a retomada das atividades econômicas. Tal medida de adesão à observância pelo município das ondas que regem o Plano Minas Consciente tiveram início a partir do dia 10 de agosto de 2020 (Uberlândia, 2020, p. 1, grifos próprios).

Salientamos o argumento posto no dispositivo **“trará maiores prejuízos à economia local”**, para demonstrar a contrariedade e a insatisfação do poder executivo perante a decisão do governo do estado de Minas Gerais. Com efeito, o federalismo que deveria ser em regime de colaboração tornou-se “federalismo de confrontação”, notadamente marcado pelas tensões, conflitos e dificuldade das relações e das tomadas de decisões (Fleury; Fava, 2022, p. 248).

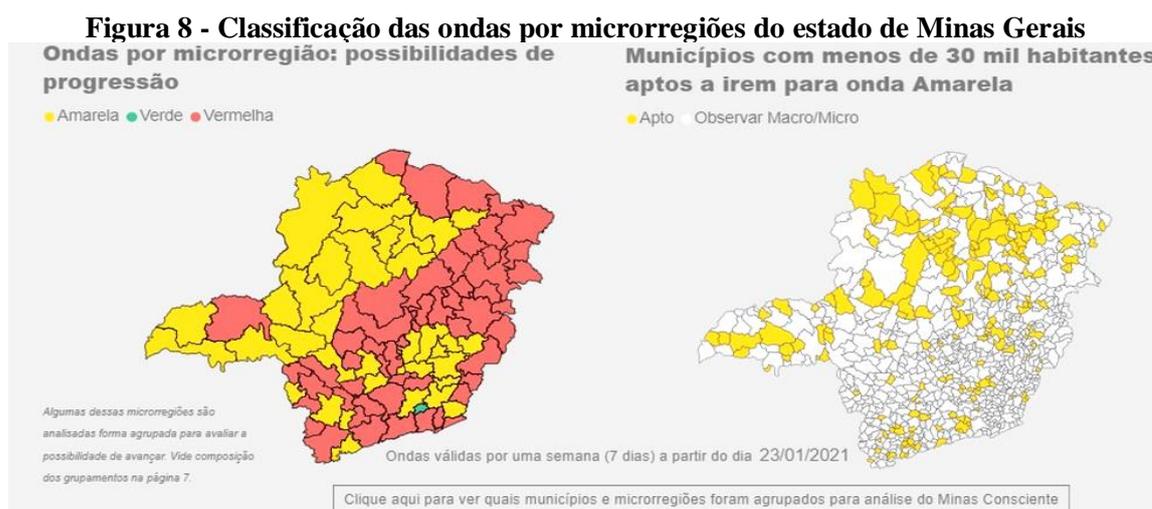
Nessas circunstâncias, a importância dada aos interesses mercadológicos no município de Uberlândia se sobrepõe à proteção a vida, na qual a ordem está compatível ao preceito neoliberal e ao encontro ao proclamado pelo governo federal de Jair Bolsonaro, em que se pregava a ideia de que a crise econômica mataria mais que a COVID-19.

Após desacordos com o governo do estado de Minas Gerais, o poder público municipal se retirou do Plano do Estado, o Minas Consciente, que utilizava indicadores epidemiológicos para abertura das atividades econômicas em cada macrorregião do estado, e adotou o seu próprio plano de controle de abertura de atividades comerciais durante o enfrentamento da pandemia na cidade. Em 7 outubro de 2020, a Prefeitura Municipal de Uberlândia instaurou o Plano Municipal de Funcionamento das Atividades Econômicas (PFAE) por meio do Decreto nº18.827, de 7 de outubro de 2020, Núcleo Estratégico do Comitê Municipal de Enfrentamento ao COVID-19, classificando-as conforme as fases de abertura (Fase Rígida, Fase Intermediária e Fase Flexível) de acordo com a análise objetiva dos indicadores descritos no artigo 4º do Decreto nº 18.827, de 7 de outubro de 2020 (Taxa de Incidência de COVID-19, Taxa de

incidência de COVID-19 por exames rt-PCR, Positividade atual por exames rt-PCR, Taxa de ocupação de leitos de UTI COVID e Variação da positividade para exames rt-PCR). O Núcleo Estratégico do Comitê Municipal de Enfrentamento à COVID-19 realizava reuniões semanalmente para discutir os indicadores epidemiológicos e a ocupação de leitos de UTI e deliberava as medidas restritivas para estimular o isolamento social, a abertura ou fechamento de atividades comerciais, dentre outras ações que determinavam a classificação da cidade para as próximas semanas.

O Município, ao coadunar com a determinação da ordem econômica, da acumulação de capital, demonstrava pouca preocupação com um planejamento a longo prazo, pois foi nesta conjuntura que reivindicava-se a retomada não apenas das atividades comerciais, mas também da Educação, principalmente do setor privado de instituições de educação.

A Deliberação nº 02, de 26 de janeiro de 2021, do Núcleo Estratégico do Comitê Municipal de enfrentamento ao COVID-19, autorizou o funcionamento das atividades de ensino regular a partir do dia 08 de fevereiro de 2021. Neste momento, o Plano Municipal de Funcionamento das Atividades Econômicas durante o período de pandemia de COVID-19 denominou as instituições educativas como “estabelecimentos de ensino curricular” classificados como “Setores Especiais”. Porém, segundo dados do governo do estado no âmbito do Plano Minas Consciente, o município atravessava, no momento desta decisão, a onda vermelha de enfrentamento à pandemia COVID-19 (Figura 8).



Fonte: Por G1 Triângulo e Alto Paranaíba 21/01/2021 17h30 Minas Consciente 21 de janeiro. Foto: Minas Consciente/Reprodução³¹.

³¹Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/2021/01/21/minas-consciente-microrregiao-uberlandiaaraguari-regride-para-onda-vermelha.ghtml>. Acesso em: 17 out. 2022.

No contexto de pandemia no Município evidenciamos diferentes movimentos díspares quanto à realidade do fechamento da escola e quanto ao debate para o retorno presencial das atividades educacionais. Neste processo, destacamos o movimento “Reabrir Já”, que tinha como objetivo “protestar contra as decisões do Executivo Municipal e cobrar uma solução imediata para salvar a economia local”, que estava “sendo gravemente negligenciada”, segundo apoiadores do movimento, representados em sua maioria pelos setores do comércio da cidade. (CDL, 2021, s/p)

Figura 9 - Campanha da CDL de Uberlândia #ReabrirJá



Fonte: <https://ponteselacerda.cdls.org.br/cdl-uberlandia-lanca-manifesto-reabrirja/>.

Destacamos, nesse movimento, a forte presença de representantes do setor educacional privado que defendiam o processo de reabertura das escolas durante aquele momento, que dentre suas ações envolveu a participação em audiências públicas do município.

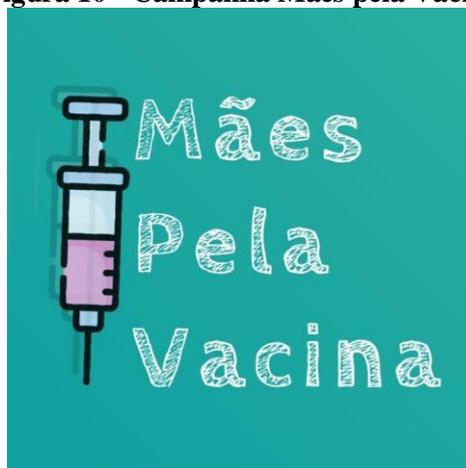
No dia 09 maio de 2021, em uma dessas audiências, foi proferido pelo Sr. Tomé de Freitas, um dos empresários dono de uma renomada escola particular e representante do Sindicato das Escolas Particulares do Triângulo Mineiro (Sinep), argumentos em defesa do retorno presencial, justificando que a escola privada compreendeu cada momento vivenciado de crise da Pandemia e que, portanto, já havia “muito conhecimento a respeito da contaminação”, e da “a experiência do cuidado com quem contraiu a COVID”, por isso, a “experiência mundial” e “internacional a respeito” do retorno e de “toda a comunidade científica” clamavam “pela volta das atividades presenciais nas escolas”. (Câmara, 2021). O referido representante da escola particular, argumentou:

[...] não podemos mais penalizar essa instituição [educacional]; entendendo inclusive essa instituição como algo que contribui para a contenção da epidemia, porque não vai haver nenhum local mais seguro. Além de toda essa questão que já foi levantada:

da menor contaminação da criança, de tudo que é possível a gente ter identificado ao longo do acompanhamento da crise e a mortalidade de 0 a 19 anos é praticamente zero no mundo inteiro e do baixo poder de contaminação das crianças e dos jovens e não tem um local que vai mais educar isso do que a própria escola. Então esse clamor nesse momento pra [sic] que as atividades presenciais voltem sobre protocolos, achamos importantíssimos realmente que venha.

Em contrapartida à campanha “Reabrir já”, outro movimento ganhou força no contexto pandêmico do Município, denominado “Mães pela Vacina” (Figura 10) e constituído por grupos de mães, pais, familiares, profissionais da educação e entidades sindicais que externalizavam fortemente uma pressão no âmbito da Secretaria Municipal de Educação para o atendimento da sua pauta, contrários ao retorno das aulas presenciais e em defesa à vida. Tal movimento surge inicialmente com a demanda de fazer pressão social para a garantia do processo de vacinação para profissionais da educação e crianças. Ao longo deste processo soma-se a pauta do movimento resistência diante da indicação de abertura das instituições da RME em um contexto de elevados números de COVID-19, índice de mortalidade, condições quanto ao número de leitos nos hospitais e em momento de limitação da vacinação no município, uma vez que o processo se inicia de modo escalonado, em 19 de janeiro de 2021, em conformidade com o Plano Nacional de Operacionalização da Vacinação contra a COVID-19, do Ministério da Saúde.

Figura 10 - Campanha Mães pela Vacina



Fonte: <https://www.instagram.com/maespelavacina/>.

De acordo com a Figura 11, o Plano Municipal de Vacinação contra COVID-19 contemplou 4 fases respeitando as seguintes prioridades: no primeiro momento, Fase 1, seriam priorizados para a imunização os idosos com 75 anos ou mais; na Fase 2, as pessoas de 60 a 74 anos; na Fase 3, pessoas com comorbidades crônicas, transplantados e com obesidade; finalmente, na Fase 4, Profissionais da Educação, pessoas deficiência severa, primeiros

socorristas, funcionários de sistemas prisionais, trabalhadores do transporte coletivo, transportadores rodoviários de cargas e população privada de liberdade.

Figura 11 - Plano de vacinação contra COVID-19 em Uberlândia

F A S E S

PLANO DE VACINAÇÃO CONTRA COVID-19 EM UBERLÂNDIA

1	Profissionais da saúde, idosos com 75 anos ou mais, idosos com mais de 60 anos que moram em ILPIs (asilos e instituições psiquiátricas), acamados e povos indígenas.
2	Pessoas de 60 a 74 anos.
3	Pessoas com comorbidades crônicas, transplantados e obesidade.
4	Profissionais da Educação, pessoas com deficiência severa, primeiros socorristas, funcionários de sistemas prisionais, trabalhadores do transporte coletivo, transportadores rodoviários de cargas, população privada de liberdade.

O planejamento da **vacinação contra a Covid-19 já começou**. A Prefeitura de Uberlândia está pronta com profissionais da saúde, equipamentos, seringas, estrutura e logística. Se você é profissional da saúde, idoso ou acamado, já pode se cadastrar para receber a vacina no **Portal da Prefeitura**. www.uberlandia.mg.gov.br

Atenção: as informações sobre local e data da vacinação serão enviadas **por SMS**. O cronograma seguirá conforme a entrega de vacinas pelo Governo Federal.

PREFEITURA DE UBERLÂNDIA
VOCE PODE CONTAR COM A GENTE

Fonte: Portal PMU (2021)³².

Podemos observar, de acordo com o Plano de Vacinação, que os profissionais da educação seriam contemplados somente na quarta fase, assim como outros grupos, tal qual, trabalhadores do transporte coletivo e pessoas com deficiências; até então não havia nem previsão para a imunização das crianças.

Segundo Jorgetânia Ferreira³³, integrante do movimento Mães pela Vacina, foi apresentado ao Comitê Municipal de Enfrentamento à Covid-19 um manifesto e um documento com as razões pelas quais se contestava o retorno das aulas presenciais. Contudo, após o diálogo com o poder executivo não ter sido prosperado, a Defensoria Pública do Estado de Minas Gerais (DPMG) precisou ser acionada por meio de “um documento com 5 mil assinaturas contra o retorno presencial” com o apoio de assessoria jurídica de entidades, como a Associação dos

³² Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/saude/coronavirus/cadastro-vacinacao/>

³³ Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/apos-mobilizacao-justica-suspende-volta-as-aulas-presenciais-em-uberlandia-mG1/page:12/sort:Conteudo.created/direction:desc>. Acesso em: 2 dez. 2021.

Docentes da UFU (Adufu-Seção Sindical do ANDES-SN) e do Sindicato dos Trabalhadores Técnico Administrativos da UFU (Sintet).

Diante do contexto, em 09 de fevereiro de 2021, a DPMG moveu Ação Civil Pública em desfavor do município de Uberlândia e suspendeu a eficácia da Deliberação nº 02/2021 (Uberlândia, 2021) por meio de Decisão do Agravo de Instrumento nº 1.0000.21.016576-7/001 (Minas Gerais, 2021), determinando que

[...] se abstenha de promover o retorno das aulas presenciais na rede pública e particular municipal de ensino, enquanto não seja efetivada a vacinação de todos os integrantes dos grupos de risco e dos profissionais da educação ou, alternativamente, até que análises epidemiológicas indiquem uma redução contínua de novos casos de COVID-19, indicativa por sua vez da redução da transmissão comunitária da doença (Minas Gerais, 2021, p. 1).

Ao confrontarmos o contexto no qual essa defesa se dá, observa-se que o momento no município era respectivamente de morte com alto índice de casos de COVID-19. No Boletim Municipal Epidemiológico, disponível no sítio eletrônico da Prefeitura de Uberlândia, constatamos que a localidade sofreu um aumento significativo nos casos confirmados de COVID-19, contando, em 01/01/2021 com 43.107 casos e, em 08/02/2021 com 59.376 contagiados. Os dados revelavam um aumento expressivo no número de internações em decorrência da pandemia, o que ocasionou uma ocupação da quase totalidade dos leitos do município que, segundo dados apresentados em 09/02/2021 (Figura 11) houve 98,0% de ocupação das vagas em Unidades de Terapia Intensiva (UTI).

Figura 12 - Boletins epidemiológico dos dias 01/01/2021 e 08 e 09/02/2021



Fonte: Boletim epidemiológico. Prefeitura Municipal de Uberlândia. ³⁴(2021).

³⁴ Disponível em: www.uberlandia.mg.gov.br/coronavirus/boletim-municipal-informeeepidemiologico/ Acesso em: 10 jan. 2023.

Durante a pandemia, a cidade de Uberlândia registrou quatro períodos, sem interrupção, de ocupação total das UTIs³⁵: entre 26 e 29 de junho de 2020; entre 23 de agosto e 3 de setembro de 2020; entre 1º de março e 20 de abril de 2021; e entre 2 e 3 de agosto de 2021. (Figueira, 2022, s/p).

Traduzimos, de acordo com os dados das condições epidemiológicas divulgadas, que naquele momento, não seria possível inferir que a taxa de disseminação da doença viria a se estabilizar e, sendo assim, a retomada das aulas presenciais ofereceria graves riscos à saúde da população local, devendo ser por ora suspensa. Evidenciamos que havia reais limitações para o retorno das atividades presenciais, contrariando os argumentos defendidos pelo representante do Sinep, pois segundo o pesquisador Guilherme Loureiro Werneck (2020), a pandemia se expressava de formas muito diferenciadas nos estados, ocasionando as incertezas sobre os processos de transmissão, especialmente em crianças, sendo, portanto, difícil fazer previsões de um retorno seguro às atividades educacionais.

No dia seguinte à Decisão Judicial (Minas Gerais, 2021), em 10 de fevereiro de 2021, o Núcleo Estratégico do Comitê Municipal de enfrentamento ao COVID-19 publicou, por meio do Informativo nº 07/2021 (Uberlândia, 2021), o cumprimento à Decisão Judicial, suspendendo a autorização de funcionamento presencial das atividades de ensino curricular (escolas de ensino básico, fundamental e médio), nas redes pública e privada de Uberlândia. Ressaltamos neste Informativo que o Município, no caso representado pelo poder executivo, que deliberou o documento, iria “**recorrer da decisão**”, indicando mais uma vez a contrariedade com as ações resolvidas pelas outras instâncias.

Evidenciamos que o ente municipal, investido da competência para tratar dos assuntos de interesse da localidade, possui autonomia para implementar as medidas necessárias ao combate da pandemia; todavia, suas decisões não estavam de acordo com estudos científicos, os quais indicavam que o momento não era propício ao retorno das atividades educacionais.

O entendimento da repartição de competências e a descentralização das ações a serem realizadas pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios não afasta a necessidade de uma ação coordenada entre os entes federativos, de modo a exigir justificativa suficiente para a adoção de medida que possa interferir ou contrariar competência de outro ente federativo.

³⁵ Balanço semanal COVID-19: Uberlândia volta a registrar 10 mortes em 1 semana e aumento na ocupação de leitos. G1. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/2022/06/24/balanco-semanal-uberlandia-volta-a-registrar-10-mortes-pela-covid-19-em-1-semana-e-aumento-na-ocupacao-de-leitos.ghtml>. Acesso em: 30 jun. 2022.

A Decisão do Agravo de Instrumento nº 1.0000.21.016576-7/001 para suspender os efeitos da Deliberação nº 02/2021 esclareceu que não se pretendia “substituir a autoridade pública”, entendida pela possibilidade de flexibilização “e responde, perante a sociedade, pelas consequências desta medida” (Minas Gerais, 2021, p. 7). Contudo, o que se vislumbrava da petição inicial era a disputa da vida da economia versus vida humana.

Em 9 de junho de 2021 a SME informou, por meio do Portal da PMU, o retorno às aulas presenciais para o dia 14 de junho, ressaltando que após “a decisão do Tribunal de Justiça Minas Gerais (TJMG)” em atender ao pedido solicitado pela PMU, a “decisão suspensiva do ensino presencial em 10 de fevereiro” de 2021 foi reconsiderada e, assim, “deixou de existir **impedimento** dentro do município para o retorno dos estudantes às salas de aula”. (Uberlândia, 2021, s/p, grifo nosso). O dispositivo legal que substanciou o retorno foi a Deliberação nº 11, de 11 de maio de 2021 (Uberlândia, 2021), que alterou a Deliberação nº 20, de 7 de outubro de 2020 (Uberlândia, 2021) do Plano Municipal de Funcionamento das Atividades Econômicas, autorizando “o funcionamento dos estabelecimentos de ensino curricular”. (Uberlândia, 2021).

Entretanto, no momento desta definição, atravessávamos a segunda onda da pandemia (Boletim, 2022, p. 2) e a Fase Intermediária do PFAE dispostas no Informativo nº 07 de 2021 (Uberlândia, 2021). Os dados diários do boletim epidemiológico municipal no dia desta decisão de retorno, 09/06/21, mostravam 82% de ocupação geral dos leitos de UTI destinados à COVID-19 na rede municipal. Nas últimas 24 horas deste dia foram constatados 277 novos casos e registrados 2.423 óbitos acumulados confirmados. No intervalo de 5 dias, quando do efetivo retorno (14/06/2021), verificamos uma alta de 5% dos mesmos leitos ocupados, mais 1.159 novos casos confirmados e 30 novos óbitos. Em meios a estas circunstâncias, mais uma vez, confirmamos reais impedimentos para a tomada de decisão da PMU, que menosprezou os indicativos epidemiológicos, submetendo a vida aos riscos da doença, bem como os direitos das crianças no que lhes é mais precioso, a proteção à vida.

Figura 13 - Boletins epidemiológico dos dias 09 e 14/06/2021



Fonte: Boletim epidemiológico. Prefeitura Municipal de Uberlândia. (2021).

Contraditoriamente, o poder executivo junto à Secretaria Municipal de Finanças, no dia 29 de junho de 2021, prorrogou o período do estado de calamidade pública declarado pelo Decreto nº 19.262 (Uberlândia, 2021). Ressaltamos o excerto do documento, para advertir que mesmo se considerando a

[...]a manutenção da incerteza que permeia o itinerário da crise sanitária, com efeitos poliédricos, mesmo com a deflagração e o avanço da imunização, a qual não alcançou grande parte da população adulta, e, sobretudo, com estacas no contínuo movimento dos indicadores epidemiológicos, surgimento de novas variantes e recrudescimento da COVID-19 nos entornos da municipalidade. DECRETA: Art. 1º Fica prorrogado, até 31 de dezembro de 2021, o período do estado de calamidade pública declarado pelo Decreto nº 18.583, de 13 de abril de 2020 (Uberlândia, 2021, p.1).

A partir do trecho, avaliamos as contradições instauradas, pois no mesmo mês em que se decide pelo retorno presencial das atividades educacionais apontando que não havia “impedimentos”, também se reconhece as limitações do Município diante do estado de calamidade.

Outro ponto importante para retomar o direito aos cuidados, à preservação da saúde e proteção contra a infecção pelo Coronavírus refere-se à imunização dos profissionais da educação e das crianças para que o retorno fosse minimamente viável. Naquele contexto da primeira decisão do retorno às aulas (fevereiro de 2021), conforme já apontado, ainda não havia previsão de alcance da imunização para boa parte da população.

Em 31 de maio de 2021 a PMU informou o início do cadastramento dos profissionais da Educação Infantil³⁶ em conformidade com o Plano Nacional de Operacionalização da Vacinação contra a Covid-19, do Ministério da Saúde. Na matéria do Portal da PMU, segundo a coordenadora do Programa Municipal de Imunização, Cláudia Oliveira:

Ainda não foram disponibilizadas pelos governos Federal e Estadual as doses para este público, porém, a medida visa a organização do processo a partir do recebimento de novas remessas de imunizantes. Estamos atuando para que o plano de vacinação avance de forma coordenada [...] essencial no processo.

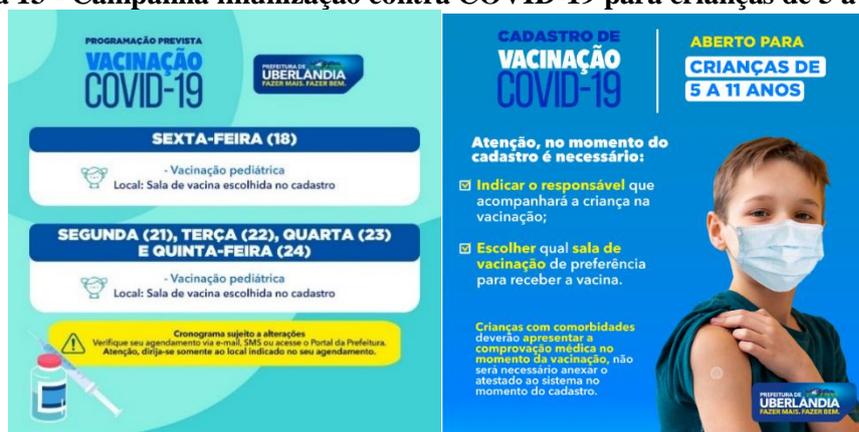
Em 8 de junho de 2021³⁷ iniciou-se a vacinação para os profissionais da Educação Infantil, especificamente para população de 41 a 60 anos e assim sucessivamente no restante do ano.

³⁶ Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2021/05/31/prefeitura-abre-cadastro-para-vacinacao-de-profissionais-da-educacao-infantil/>. Acesso em: 27 jan. 2023.

³⁷ Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2021/06/08/com-inicio-da-imunizacao-dos-profissionais-da-educacao-4523-pessoas-foram-vacinadas-hoje-8/>. Acesso em: 27 jan. 2023.

A primeira dose da vacinação contra a Covid-19 para o público infantil, compreendido de crianças de 5 anos a 11 anos de idade, se iniciou em 18 de fevereiro de 2022. Segundo o Portal da PMU³⁸, foram convocadas cerca de 10 mil crianças para o recebimento da primeira dose da vacinação contra a COVID-19. A seguir, a Figura 15 da campanha de vacinação.

Figura 13 - Campanha imunização contra COVID-19 para crianças de 5 a 11 anos



Fonte: Portal PMU³⁹ (2022).

Outrossim, o direito à alimentação também foi diretamente afetado durante a suspensão das aulas presenciais. A concepção de uma educação humana e social é um “ato político” (Freire) e preocupar-se com a garantia do direito de todos(as) a uma alimentação adequada implica na superação de políticas públicas que, em sua história, apresentavam “caráter assistencialista de merenda para alunos carentes” (Sanches *et al.* 2020). Não obstante, há de se considerar o risco de comprometimento da saúde de crianças em situação de pobreza extrema, que dependem das refeições oferecidas nas unidades de Educação Infantil, pois, como mostra a pesquisa realizada em 3.978 redes municipais pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e parceiros, cerca de 83% dos estudantes das redes públicas que responderam aos questionários vivem em famílias com renda per capita de até um salário-mínimo (Cruz; Martins; Cruz, 2020)

Quanto a esse aspecto, a primeira medida providenciada pela Secretaria Municipal de Educação, de acordo com Comunicado do D.O.M. nº 5830 (Uberlândia, 2020b, p. 85), foi manter o “fornecimento de uma alimentação aos alunos (merenda escolar) nos casos em que a família assim o desejar”. As refeições seriam oferecidas de segunda a sexta feira, entre as 10h30

³⁸ Disponível em: Confira o novo cronograma de vacinação infantil contra a Covid-19 - Portal da Prefeitura de Uberlândia (uberlandia.mg.gov.br). Acesso em: 27 jan. 2023.

³⁹ Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2022/02/16/vacinacao-contra-a-covid-19-cronograma-infantil-2/>.

e 12h30, de “forma escalonada para evitar aglomerações de alunos”. Contudo, essa medida teve repercussões nas redes sociais, visto a inadequação de servidores(as) terem que se locomover à unidade escolar para o preparo da alimentação e a conseqüente exposição à doença, assim como seria inviável às crianças e seus familiares se deslocarem de suas casas em momento que se determinava “fique em casa”.

Considerando a Resolução nº 2, de 9 de abril de 2020, do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, que “Dispõe sobre a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE durante o período de estado de calamidade pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional decorrente do novo coronavírus – COVID-19”, o Decreto nº 18.627, de 14 de maio de 2020, autorizou a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do PNAE, por meio de kit alimentação, somente para alunos cadastrados no Programa Bolsa Família. Analisamos neste documento, de acordo com Sanches (2020, p. 41), que a alimentação de qualidade é um direito de todos os cidadãos, “não uma concessão ou outorga. E neste momento de pandemia, a reflexão fica mais densa, porque nossas crianças e jovens precisam se alimentar, mas não com o estigma de serem carentes, e sim com a condição de sujeitos de direitos que são”.

Em contrapartida, no ano de 2021, o Decreto nº 19.095, de 18 de março de 2021 (Uberlândia, 2021), revogou o Decreto nº 18.627, de 14 de maio de 2020 considerando o “Ofício nº 4.688/2021/Diaco/Comav/Cgpae/ Dirae - FNDE, que reforça a necessidade de distribuição dos kits de alimentação escolar atendendo ao princípio da universalidade”; e o “Ofício Circular nº 13/PRES./2020, do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais”, reafirmando que não se pode estabelecer critérios de seleção ou priorização de estudantes no processo de aquisição dos gêneros alimentícios nos termos da Lei Federal nº 11.947/2009. Desse modo foi decretado, a autorização da distribuição de kit alimentação com recursos do PNAE a todos(as) durante o período de pandemia.

5.3.2 Decisões centralizadas da SME no contexto pandêmico: autoritarismo e negação de direitos

Em consonância às publicações já mencionadas (MP nº 934/2020, Parecer CP nº 5/2020 e Parecer CP nº 11/2020) no âmbito nacional e da Resolução nº 4.310 de 17 de abril de 2020, da SEE/MG, para a condução das atividades educacionais e visto que o município Uberlândia ainda não possuía seu Sistema de Ensino, estando portando subordinado às decisões da

Superintendência de Ensino do Estado de Minas Gerais, constatamos que os dispositivos legais emanados pela SME não diferiram substancialmente em relação às outras regiões do país.

O Inep publicou o relatório “Resposta educacional à pandemia de COVID-19 no Brasil” (INEP, 2021), resultado de um questionário suplementar aplicado entre fevereiro e maio de 2021 como parte da segunda etapa do Censo Escolar 2020. No total, 168.739 escolas (94,0%) responderam ao questionário, percentual que corresponde a 97,2% (134.606) e 83,2% (34.133) das redes pública e privada, respectivamente. Desse modo, segundo o Inep (2021) 99,3% das escolas públicas de educação básica e 99,2% da rede privada suspenderam suas atividades presenciais no ano letivo de 2020; além disso, do percentual que optou pelo retorno das atividades no mesmo ano, 2,5% são da rede pública e 20,1% da rede privada.

Seguindo a esteira das orientações em âmbito nacional, o Município seguiu o mesmo movimento, no qual constatamos de acordo com o Mapeamento dos dispositivos (fig. 06), que as Portarias emitidas pela SME deliberaram pela manutenção da suspensão das atividades educacionais presenciais das escolas municipais durante todo o ano letivo de 2020 a partir do dia 18 de março até o dia 19 de dezembro de 2020.

A proposta de reorganização do calendário letivo das instituições educacionais foi viabilizada pela Medida Provisória nº 934 de 1 de abril de 2020 e depois pelo Parecer nº 05/2020, que estabeleceu que tanto as escolas da educação básica quanto as instituições de ensino superior poderiam adequar a distribuição da carga horária em período diferente dos previstos na LDB 9.394/1996, e os 200 dias letivos, desde que fossem cumpridas a carga horária mínima anual de 800 horas estabelecida no referido dispositivo e observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino (Brasil, 2020b). Somente com a promulgação da Lei n.º 14.040 de 18 de agosto de 2020 (Brasil, 2020c), a questão da observância da obrigatoriedade das 800 horas de atendimento na Educação Infantil deixou de ser uma exigência legal, sendo autorizado seu descumprimento em caráter excepcional.

Assinalamos que o calendário normatizado pela LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), embora no Artigo 31 preveja que as crianças tenham frequência mínima de 60% dos 200 dias letivos e das 800 horas anuais, este mesmo artigo afirma que a Educação Infantil não constitui pré-requisito para o nível de ensino subsequente. Ademais, cabe destacar que as normativas do CNE determinam que a avaliação das crianças da Educação Infantil não pressupõe retenção e nivelção de conteúdos aprendidos. Sendo assim, seria possível flexibilizar a frequência das crianças pequenas “sem alterar substancialmente o sentido da ação pedagógica de creches e pré-escolas”, assim como a flexibilização do calendário poderia ser acompanhado da

flexibilização da carga horária anual frente à excepcionalidade e à calamidade decorrente da pandemia de COVID-19 (MIEIB, 2020; ANPEd, 2020b).

As atividades pedagógicas não presenciais dispostas na Lei 14.040/20 (Brasil, 2020c) indicou no Artigo 2, Inciso 4º, que “na educação infantil, de acordo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dessa etapa da educação básica e com as orientações pediátricas pertinentes quanto ao uso de tecnologias da informação e comunicação;” orientou os Municípios que optaram por manter integrada a Rede Municipal ao Conselho Estadual de Educação a observarem as normas do mesmo e que, para tanto, “Os sistemas de ensino que optarem por adotar atividades pedagógicas não presenciais como parte do cumprimento da carga horária anual deverão assegurar em suas normas que os alunos e os professores tenham acesso aos meios necessários para a realização dessas atividades” (Brasil, 2020c). Fato este, que está longe da realidade dos estados e municípios que não conseguiram atender ao enunciado, gerando discrepâncias de oferta deste tipo de atendimento, de acordo com os enunciados na Seção 4.2.2 da presente pesquisa.

O município de Uberlândia, seguindo tais diretrizes, afirmou em suas Portarias publicadas, a consideração da Medida Provisória nº 934, dos Pareceres nº 05/2020, nº 11/2020 e da Lei 14.040/2020, o que marca as contradições manifestas pelo coletivo de entidades da área da educação, tal qual a Nota de “Posicionamento sobre o Parecer do CNE”⁴⁰. Este posicionamento analisa que o Parecer nº 05/2020 apresentou escassez de orientações sem, contudo, enfrentar questões estruturais de gestão e financiamento da educação e das implicações na organização do trabalho pedagógico.

Outro ponto relevante destacado nessa Nota, elaborada pelas entidades que vai ao encontro de nossa abordagem, se refere à necessidade de o Governo Federal e o CNE tomarem as decisões em relação à continuidade do ano letivo considerando e resguardando, principalmente, a saúde, a vida e o direito à educação, haja visto, que o ano letivo poderia ser recuperado e não “perdido”. Assegurar tais direitos passa pela compreensão que o “ano letivo não precisa coincidir com o ano civil”, principalmente nesta situação excepcional, sendo, portanto, “possível reorganizar os dias letivos e horas de modo a garantir o ensino presencial para todos, assegurando-se que não haja discriminação devido às condições de vida dos estudantes e à estrutura das instituições educacionais” (Nota das Entidades Nacionais, 2020).

⁴⁰ A nota é assinada pela Anped, Anpae, Anfope, ABdC, Abrapec, Anpuh, Cedes, Forumdir, Fineduca, Forparfor, Forpibid Rp, Fóruns de EJA, MNEM, SBEnBio, SBEnQ, Repu e Rede Estrado, e subscrita por mais outras entidades e fóruns. Documento disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/04/1.-Notadasentidades-nacionais-ref-Parecer-COVID-19.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2023.

No que tange às ações da SME para orientação da condução das estratégias de mediação das atividades educacionais, no ano de 2020 houve somente uma Resolução, a nº 001/2020 publicada no dia 27 de maio, com vistas à “regulamentação da oferta de regime especial de atividades não presenciais” e instituição “do regime especial de trabalho remoto nas escolas da RME” para o **“cumprimento da carga horária mínima exigida”** no Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos - EJA (Regime Semestral), prevista no Plano Curricular de cada unidade escolar, durante o período de suspensão das aulas nas escolas de ensino fundamental e educação infantil (Uberlândia, 2020c, p. 5, grifos próprios). Atentamos ao parágrafo na ênfase dada para atendimento ao Ensino Fundamental e EJA, sem que a Educação Infantil fosse mencionada, embora posteriormente ela fosse incluída em seção específica da referida Resolução.

Em seção específico da Educação Infantil, o Artigo 15 da Resolução 01/2020 nota a “impossibilidade de cumprir as atividades não presenciais com os estudantes da faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos”, orientando que a equipe escolar incentive os responsáveis pelas crianças “no sentido de assegurar o seu desenvolvimento: o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o expressar, o conhecer-se”. Ora, se a redação do texto legal é marcada pela “impossibilidade” de realização das atividades, de antemão percebemos uma concepção de que as crianças com idade inferior a 3 anos de idade não são sujeitos capazes. A presunção da afirmativa não considera as crianças como autoras e sujeitos construtores da realidade que agem e interpretam o mundo. Sendo assim, compreendemos no documento uma concepção de criança no “vir a ser”.

Já no Artigo 16, as crianças de 4 a 5 anos são apontadas como estudantes da pré-escola, e as escolas “encaminharão atividades de estímulo, contação de histórias, músicas, brincadeiras, e atividades por meio digital, quando possíveis” (Uberlândia, 2020).

Desta forma, fica nítida a cisão entre creche e pré-escola, demarcando uma concepção de Educação Infantil marcada pela distinção de propostas pedagógicas diferenciadas pelas idades (Kuhlmann Jr., 2015).

No parágrafo único da Resolução nº 01/2020, o regime especial de atividades não presenciais constitui-se de procedimentos específicos, meios e formas de organização das atividades escolares obrigatórias destinadas ao **“cumprimento das horas letivas legalmente estabelecidas, à garantia da aprendizagem dos estudantes e ao cumprimento das propostas pedagógicas”**, nos níveis e modalidades de ensino ofertados pelas escolas municipais (Uberlândia, 2020c, p. 5, grifos próprios).

Destacamos os excertos para evidenciar a preocupação voltada ao “cumprimento da carga horária” e da “garantia da aprendizagem”, que implica na alteração da dinâmica das rotinas familiares bem como no trabalhado docente imposto em circunstâncias precárias, sem que houvesse a oferta de condições para a continuidade das atividades. Consideramos, de acordo com os manifestos, que o não cumprimento da frequência, bem como o não cumprimento da carga horária anual das crianças em creches e pré-escolas, não acarretaria prejuízos maiores do que os causados pela COVID-19 (ANPEd, 2020b; Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2020).

A Portaria nº 49.154, de 14 de maio de 2020 (Uberlândia, 2020), estabeleceu “normas e diretrizes para antecipação do recesso escolar previsto nos calendários escolares do ensino fundamental, EJA e Educação Infantil”, conforme Instrução Normativa 001/2020 (Uberlândia, 2020), publicada no dia 08 de janeiro de 2020, no Diário Oficial do Município nº 5783, no qual fixou-se o período de recesso escolar nos dias 17 a 28 de julho de 2020; porém diante da pandemia, foi redefinida a antecipação do recesso escolar para os dias 18 a 29 de maio de 2020. Em nossa análise, tal medida não foi democraticamente decidida com os(as) profissionais da educação, visto que, não houve consulta e participação dos envolvidos neste processo de escolha do calendário escolar, fato confirmado pela ausência de documentos que comprovem tal ação. Ressaltamos que o período concedido de recesso, tanto aos profissionais quanto às crianças atendidas na Educação Infantil, não se sustenta dada à sua finalidade de usufruir da pausa das atividades laborais e educacionais quanto de momentos de lazer, já que o momento era de incertezas, angústias e de isolamento social como medida de proteção à vida. Evidenciamos que a decisão seria uma precaução para a compensação de horas, caso houvesse o retorno presencial, situação que é confirmada pela Portaria nº 52.186, de 18 de março de 2021, quando a mesma ação é repetida com o estabelecimento de antecipação de 10 dias do recesso escolar, previsto para o período de 19 a 31 de julho de 2021 para 22 a 31 de março de 2021.

Entendemos que a deliberação é dada de modo autoritário pela SME, uma vez que a elaboração do Calendário Escolar é um planejamento que requer a participação dos servidores das instituições para “o interesse comum de contribuir para garantir o direito aos alunos à educação pública, gratuita, laica, democrática, popular e qualificada socialmente” (Uberlândia, 2013, s/p).

A negação de participação dos sujeitos envolvidos na educação dos processos decisórios afeta, sobretudo, a subjetiva rotina de cada pessoa. Assim sendo, diante do retorno das atividades presenciais em junho de 2021, o calendário imposto não atendeu aos interesses

comuns, com o agravante dos feriados facultativos ao município também terem sido antecipados, o que posteriormente, quando do retorno, ocasionou aos(às) profissionais o sobrecarregamento das atividades laborais em um período que a demanda de atividades presenciais e não presenciais exigia esforços para o cumprimento das funções junto às crianças e suas famílias.

Em todos os documentos publicados nos anos de 2020 e 2021 quanto à suspensão das aulas afirma-se que: “o calendário escolar será reformulado em ocasião oportuna ou quando possível”. Contudo, essa questão nos encaminha a problematizar: se o calendário já estava sendo alterado e reformulado ao ser proposto o teletrabalho, *home office*, ou atividades por meio de tecnologias, presume-se que a carga horaria já estava sendo cumprida, fazendo-se entender que o calendário já estava sendo adequado à nova realidade. Diante da afirmação, percebemos conflito no documento que permanece com a mesma redação, mesmo após orientação de adequação e reorganização do calendário escolar.

Após Decisão Judicial de suspensão das aulas presenciais em fevereiro de 2021, foi indicado no Informativo nº 07/2021(Uberlândia, 2021), que “as aulas remotas permaneceriam autorizadas”; contudo, não identificamos documentos de orientação nesse sentido, salvo as Portarias que tratam da suspensão das aulas presenciais e a continuidade da transmissão de aulas por meio de canal televisivo do Programa Escola em Casa.

Inferimos, a partir do Mapeamento dos dispositivos legais (fig. 06), que houve uma lacuna de orientações para a mediação das atividades educacionais no período de 10/02/2021 até 30/03/2021. Tal ausência de normativas e o silenciamento da SME nesse período provocou repercussão entre os(as) profissionais da educação que manifestavam em suas redes sociais⁴¹ argumentos tais como: “Essa **falta** de previsão de quando poderemos **voltar ao ensino remoto** tem me deixado ansiosa...”; “Muito difícil **ficar desempregada**”; “Eu tbm [também] acho que deveria **voltar as aulas remotas...** até mesmo pra tirar essa ansiedade de **ficar em casa parada...**”; “Queremos e precisamos trabalhar! Fazer alguma **coisa remota** é melhor do que **não fazer nada**. Abrir escolas agora é genocídio, mas conseguimos fazer um bom **trabalho de forma remota**”; “Precisamos cobrar do município pois suspender calendário e **deixar os alunos sem nada** só acentua a desigualdade entre pública e privada!”. Destacamos as palavras relacionadas ao “ensino remoto”, a “falta” e “fazer nada” para evidenciar que os profissionais da educação se sentiram abandonados e impotentes no respectivo período citado, já que não

⁴¹ Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/educacaouberlandia/permalink/1516988931839520>. Acesso em: 15 jan. 2022.

havia orientações para continuação das atividades não presenciais (ensino remoto), fazendo com que se sentissem ansiosos e sem nada a fazer.

A partir do exposto, analisamos que a SME demonstrou descaso e abandono com a educação das crianças assim como com os(as) profissionais da educação, de modo que não houve uma regulamentação para continuidade do desenvolvimento das atividades pedagógicas no respectivo período citado. Desde a Decisão Judicial (Minas Gerais, 2021) da suspensão das aulas até a publicação da Portaria nº 52.186, de 18 de março de 2021 (Uberlândia, 2021), que alterou o calendário escolar com antecipação dos recessos, foram contabilizados 30 dias de ausência de orientações. Ademais, assinalamos que o direito à educação e ao cuidado mais uma vez foi negado às crianças em razão da omissão de responsabilidades da SME.

Em 30 de março de 2021 foi promulgada a Resolução SME nº 001/2021, em que se “dispõe sobre o ensino híbrido e a oferta das atividades não presenciais, dá diretrizes para o trabalho das escolas da RME e revoga a Resolução SME nº 001/2020, de 27 de maio de 2020”. O dispositivo, no Artigo 1º, instituiu nas Escolas da RME e das Conveniadas o modelo de Ensino Híbrido “a oferta das atividades não presenciais e suas normas gerais, como política pública de estratégia pedagógica para o cumprimento da carga horária curricular obrigatória prevista para o ciclo dos anos letivos de 2020 e 2021”. (Uberlândia, 2021a, p. 11)⁴².

Nas disposições preliminares do supracitado documento, o Artigo 2º define:

[...] I-Ensino Híbrido: modelo educacional constituído por mais de uma estratégia de acesso às aulas, em que o processo de ensino e aprendizagem ocorrem em formato presencial e não presencial, com o retorno gradual e seguro dos estudantes e dos servidores às atividades presenciais; II - Atividades Não Presenciais: compreende a realização de atividades pedagógicas não presenciais; III - Atividades pedagógicas não presenciais: aquelas realizadas pela instituição de ensino, com os estudantes, quando não for possível a presença e permanência dos educandos no ambiente escolar físico [...] V - PIBEI: Plano de Interações e Brincadeiras para a Educação Infantil (Uberlândia, 2021a, p. 11).

Podemos perceber quanto à definição dos conceitos de “Atividades não presenciais” e “Atividades pedagógicas não presenciais” uma incoerência de significados de difícil compreensão, uma vez que ambas são afirmadas como não presenciais e “pedagógicas”. Em nossa análise, os termos não explicam as diferenças, de modo que não compreendemos o que são as atividades presenciais segundo o documento. Mesmo que o Artigo 3º, do primeiro parágrafo, diz: “são essenciais às Atividades Não Presenciais, a comunicação com os estudantes, e a elaboração de guias orientadoras às famílias e estudantes, para a realização das

⁴² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mQUO1oCKBh8>. Acesso em: 15 jan. 2022.

atividades educacionais não presenciais, sob a supervisão da equipe escolar” (Uberlândia, 2021a, p. 12). Já no segundo parágrafo afirma-se:

[...] as atividades pedagógicas não presenciais podem ocorrer: a) por meio digital: videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros já existentes ou que venham a existir; b) por sistema televisivo e de radiodifusão: programas educativos e culturais, transmitidos por rede de televisão do sinal aberto e/ou por transmissão por rádio; c) pela distribuição de material didático impresso, quando necessário, aos estudantes e seus pais ou responsáveis, sob orientações pedagógicas; d) pela orientação de leitura, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos pertinentes (Uberlândia, 2021a, p. 12).

Ainda segundo a citada Resolução (Uberlândia, 2021a), a organização do Ensino Híbrido e as Atividades Não Presenciais para a Educação Infantil deveriam assegurar:

[...] I - o cumprimento da carga horária anual prevista nos Planos Curriculares; II - o desenvolvimento do ensino aprendizagem previstos em sua Proposta Pedagógica, em consonância com o Planejamento Anual do Programa Escola em Casa, Documento Orientador mensal e as videoaulas/momento de interação; III - que as atividades pedagógicas contemplem os campos de experiência e objetivos de aprendizagem, previstos no Planejamento Anual do Programa Escola em Casa, a ser oferecido aos estudantes; IV - que as atividades pedagógicas contemplem o contexto e a realidade dos estudantes de cada unidade de ensino, bem como grupo etário, por meio das Diretrizes Curriculares Municipais, retomando, sempre que necessário, o grupo etário anterior ou ampliando o grupo etário atual, selecionando mais objetivos de aprendizagem, para além do Planejamento Anual do Programa Escola em Casa (Uberlândia, 2021a, p. 12).

No que concerne ao desenvolvimento das atividades pedagógicas da Educação Infantil, o documento propõe a oferta do Plano de Interações e Brincadeiras para a Educação Infantil (PIBEI), que “consiste em um instrumento de aprendizagem, que deverá conter propostas de atividades orientadas para que os pais possam desenvolvê-las junto aos estudantes” (Uberlândia, 2021a, p. 12). A Resolução 01/2021, do mesmo modo que a Resolução 01/2020, marcou a distinção de orientações pedagógicas entre a creche e a pré-escola, ao estabelecer um PIBEI “para os estudantes da faixa etária de zero (0) a três (03) anos” e outro “para os estudantes da Pré-Escola”. No confronto entre as duas Resoluções notamos que, ao se referir às crianças de 0 a 3 anos, foi retirado da Resolução SME 01/2020, a redação da “impossibilidade” das crianças de zero a três anos “do cumprimento das atividades” que constava no primeiro documento, embora ainda sustentasse as orientações de acordo prescrição curricular da BNCC, como algo definitivo. Notamos ser relevante a retirada do termo “impossibilidade”, o que remetia conceber a criança como ser incapaz, além da depreciação com a própria concepção de Educação Infantil construída histórica e socialmente, a qual defendemos em nossos pressupostos apresentados na Introdução (Seção 1.2) da presente pesquisa.

O PIBEI, disponibilizado seja por meio virtual ou impresso para aqueles(as) que não tinham acesso à internet, como uma das estratégias de atividades educacionais adotada pelo município para a Educação Infantil, indicava a execução de tarefas previamente definidas, descontextualizadas e preocupadas com um ensino escolarizante (Kramer, 2020). Nesse sentido, corroboramos com a análise crítica de Magalhães, Lazaretti e Pasqualini (2021, p. 114) das práticas pedagógicas voltadas à escolarização, a qual

[...] revela, majoritariamente, retrocessos em relação às escolhas feitas neste período de excepcionalidade, centrando-se em tarefas padronizadas e focalizadas na exposição da criança a letras, números e desprovidas de sentido quando dirigidas, especialmente, à faixa etária de 4 a 5 anos. No tocante à faixa etária de 0 a 3 anos, observamos uma ausência de orientações e propostas, indicando a invisibilidade de bebês e crianças pequenas.

De acordo com as autoras supracitadas, as crianças foram submetidas ao cumprimento de tarefas para responder às necessidades da SME e das instituições. Posto isso, apontamos que a dimensão pedagógica cedeu à pressão das demandas de formalização, cumprimento de protocolos e comprovação de carga horária, opondo-se função sociopolítica e pedagógica que visa o desenvolvimento integral que a criança tem direito. (Brasil, 2009).

O “Documento Orientador Ensino Híbrido e Atividades não Presenciais” consiste em “diretrizes para a realização das ações que envolvem o contexto de ensino em tempos de pandemia”. Tanto o Programa Escola em Casa quanto a Resolução nº 01/2020 subsidiaram a elaboração do documento com o objetivo de **“apresentar as possibilidades que a SME do Município organizou para os profissionais da educação atuarem e alcançando todos os estudantes”** (Uberlândia, 2021c, p. 6, grifos próprios).

O Programa Escola em Casa, programa institucional da RME, implantado no contexto de aulas não presenciais, orienta as ações pedagógicas das escolas para o trabalho dos profissionais. Concomitantemente, a Resolução SME nº 001 de 30 de março de 2021 também subsidia todo o processo, dispondo sobre o Ensino Híbrido e sobre a oferta das Atividades não Presenciais. O Programa e a Resolução oferecem diretrizes para o trabalho das escolas da RME no contexto da pandemia do Coronavírus.

A SME, ao afirmar que o documento foi organizado por ela mesma para definir as orientações e normativas que regulamentam as atividades e o atendimento escolar, evidencia a ausência de participação de outros(as) profissionais da educação, indicando a exclusão dos processos decisórios e de oportunidades reais de interferir na forma e no conteúdo do trabalho a ser desenvolvido no ensino híbrido. Ademais, a imposição tem implicações nas responsabilidades daí decorrentes, na qual os(as) profissionais tiveram que lidar sozinhos(as)

com as novas formas institucionalizadas de educar, que requerem uso de novas metodologias baseadas no uso de recursos tecnológicos.

Na apresentação do “Documento Orientador...” destacamos a afirmação: “Mesmo quando for permitido o retorno presencial, o Ensino Híbrido terá continuidade e, por meio deste documento, essas diretrizes serão mantidas no futuro”. Posto isto, remetemos à análise do documento das “Diretrizes Nacionais Orientadoras para o desenvolvimento da Educação Híbrida e das práticas flexíveis do processo híbrido de ensino e aprendizagem no nível da Educação Básica” deliberado pelo CNE, em que se admite que o contexto nacional apresenta uma “defasagem de algumas décadas em relação ao contexto mundial, para se realizarem as revisões, os investimentos e os incentivos para adoção de abordagens inovadoras pela comunidade educacional brasileira” (Brasil, 2021, p. 2). Tal documento foi alvo de contestações, haja vista que o ensino híbrido se apresentou como uma alternativa remediativa ao contexto de pandemia.

De acordo com Maria Helena Guimarães de Castro, pesquisadora do Grupo de Trabalho (GT) 20 da ANPEd (Psicologia da Educação), em carta⁴³ enviada à presidente do CNE, “a aprendizagem híbrida” não é um conceito sustentável, pois ainda “não há teorizações suficientes” para fundamentá-la concretamente como possibilidade de “efetiva aprendizagem de todos/as estudantes nessa modalidade” ou “resultados que subsidiem a efetividade das estratégias emergenciais utilizadas no contexto da pandemia”; ademais, “a modalidade “híbrida” não é regulamentada no âmbito da educação.

Se o Ensino Híbrido demanda e se sustenta com o uso de recursos tecnológicos, é imprescindível que as instituições sejam equipadas com todos os aparatos necessários; contudo, na concretude da realidade das escolas brasileiras, como já apresentado nas seções anteriores, grande parte das instituições depararam-se com falta de recursos e tecnologia de qualidade, além da falta de investimentos em formação específica para manuseio de *softwares* e outros recursos das tecnologias digitais. Ratificamos que a orientação do CNE e do “Documento Orientador” da SME de Uberlândia quanto ao Ensino Híbrido desconsiderou mais uma vez as especificidades da Educação Infantil, ao propor uma mesma metodologia para todos os níveis e modalidades de educação, assim como, não somente desprezou as desigualdades socioeconômicas, como reforçou a exclusão digital.

43

Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/carta_a_presidencia_do_cne_aprendizagem_hibrida Acesso em: 27 jan. 2023.

Quando do retorno presencial em 14 de junho de 2021, o protocolo sanitário estabeleceu que o sistema híbrido deveria ser organizado de modo atender 50% da capacidade dos estudantes. Para tanto, as turmas foram divididas em dois grupos de revezamento: enquanto em uma semana, metade dos estudantes iam para o ensino presencial, a outra metade seguia as atividades remotamente. Na semana seguinte, os que tiveram aulas presenciais passavam para o ensino remoto e vice-versa. Dessa forma, as instituições atendiam diariamente a metade da capacidade de atendimento físico com vistas a garantir as normas de segurança estabelecidas no Protocolo Sanitário.

Diante das orientações estabelecidas no “Documento Orientador”, notamos outro ponto que gerou muitos questionamentos quanto às duas realidades propostas: o Ensino Remoto e o Ensino Híbrido, pois se a SME exigia que todo os(as) professores(as) retornassem para o trabalho presencial, quem iria atender o ensino remoto (interações, planejamento e orientações)?

Já do ponto de vista das crianças, analisamos três situações distintas: as crianças que frequentavam a escola no “Ensino Híbrido”, respeitando as semanas de frequência; os que optaram exclusivamente pelo “Ensino remoto”; e os que estavam em casa, já que não era sua semana de frequência, mas que ainda sim eram atendidas. Em contraponto, a realidade dos(as) professores(as) era apenas uma: ensino presencial na escola e atendimento às todas as demandas exigidas. Tal imposição repercutiu na sobrecarga do trabalho docente, que atendia ambas as realidades e, sobretudo, na qualidade da educação ofertada.

De acordo com o Mapeamento dos dispositivos legais (fig. 06), até agosto de 2021 no que se refere à provisão de recursos tecnológicos tanto para atender as crianças quanto para os(as) profissionais da educação, ainda não havia sido identificada uma política de financiamento ou subsídio para que fosse assegurado o mínimo de condições necessárias ao desenvolvimento do trabalho remoto via recursos de tecnologias e informação. Somente em 9 de agosto de 2021 foi instituída a Resolução SME nº 002/2021 que regulamentou a disponibilização de tablets para os estudantes regularmente matriculados no Ensino Fundamental da RME e OSCs conveniadas (Artigo 1º) e devidamente inscritos e ativos no Programa Bolsa Família (Artigo 4º) por meio da autorização de uso na modalidade de empréstimo gratuito. (Uberlândia, 2021b)

Diante do exposto nos atemos à disponibilização somente aos estudantes do Ensino Fundamental e desde que estivessem inscritos no Programa Bolsa Família. A não disponibilidade do equipamento ao público da Educação Infantil nos leva ao entendimento que

esta etapa da educação básica foi menosprezada. Ainda que seja advertido o uso excessivo de telas pelas crianças, a proposta das atividades educacionais por meio de recursos digitais contraria a decisão quando exclui as crianças do direito de empréstimos dos tablets. Sendo assim, uma das evidências “mais disertas e perversas da desigualdade educacional no período pandêmico foi o uso midiático e tecnológico para dar continuidade ao calendário escolar, sendo que isso não era condição para todas as crianças” (Farias, Magalhães, Xavier, 2022, p. 231).

Traduzimos que as decisões centralizadas da SME no contexto pandêmico, marcadas pela imposição de normas sem o devido diálogo com os sujeitos envolvidos no processo educacional, implicam diretamente em uma ameaça do direito da criança à Educação Infantil no sentido historicamente defendido por aqueles que reconhecem as características e especificidades desta etapa da educação. Tanto os materiais orientadores quanto as propostas de atividades elaboradas para a Educação Infantil, sejam para as atividades não presenciais ou para o uso presencial na instituição de ensino, demonstraram o descumprimento das especificidades de como as crianças aprendem, constroem conhecimento de si, do outro e do mundo e se desenvolvem. É também incoerente com os princípios e as finalidades da Educação Infantil preconizados na LDB 9.394/1996 e nas DCN-EI 2009.

5.3.3 Transferência unilateral de responsabilidade com o cuidado às famílias no contexto de pandemia: desresponsabilização municipal

O enfoque dado ao “cumprimento das horas letivas legalmente estabelecidas, à garantia da aprendizagem dos estudantes e ao cumprimento das propostas pedagógicas” (Uberlândia, 2020, p. 5) nos níveis e modalidades de ensino ofertados pelas escolas municipais, evidencia a demasiada preocupação com o cumprimento da carga horária, que ocorre por meio das orientações pedagógicas a serem desempenhadas repercutindo na qualidade da educação ofertada, na responsabilização da família perante as exigências de realização das atividades remotas, assim como as circunstâncias precárias do trabalho docente.

O excerto do primeiro parágrafo do Artigo 16 estabelece que: “Todo o desenvolvimento do estudante deve ser lançado no Registro das Atividades – Educação Infantil (Anexo VIII), com vistas ao acompanhamento de seus avanços”. A seguir, a Figura 16, do anexo VIII, evidencia que o instrumental a ser preenchido dá enfoque às observações da família, e não à criança e ao feedback da interação com a criança, presumindo que a interação dialógica ocorre mais em relação ao adulto do que com a criança.

Figura 14 - Registro de atividades da Educação Infantil

REGISTRO DAS ATIVIDADES – EDUCAÇÃO INFANTIL	
Ano letivo: 2020	
Escola Municipal _____ Diretor(a) _____	
Nome do(a) Aluno(a) _____	
Matrícula: _____ Período: __ Turma __ Turno __	
Objetivos de aprendizagem desenvolvidos na semana	Observações sobre a interação com as famílias (registrar o feedback da família, quais as principais dúvidas, quais as orientações mediadas, dentre outros)

Fonte: Uberlândia, 2020a.

A participação é um dos direitos humanos e um critério fundamental de cidadania. Para Moss (2009, p. 419), ela é “um meio pelo qual crianças e adultos podem se envolver com outros na tomada de decisões que afetam eles mesmos, grupos dos quais eles são membros e a sociedade como um todo”. Assim, a participação promove a partilha das decisões que envolvem as pessoas, descentralizando o poder, e as incluem nessas decisões; portanto, as tornam corresponsáveis por elas. A prática democrática supõe a escuta e a participação das crianças e considerá-las sujeitos históricos e sociais significa garantir o direito de participação nos processos de decisão.

Em linhas gerais, a Resolução nº 01/2020, que regulamentou as atividades presenciais no ano de 2020, reporta-se aos “direitos de aprendizagem” listados na BNCC (Brasil, 2018) indicando que as atividades não-presenciais da Educação Infantil ficaram subordinadas à lógica dos objetivos, habilidades e competências que orientam a BNCC, denotando basicamente a finalidade da Educação Infantil como cumprimento desta normativa e das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de 2020 (Uberlândia, 2020). Confirmamos a inadequação das orientações que se apresentam sob a responsabilidade das famílias em atingir tais objetivos restritos, assim como entendemos que a criança foi invisibilizada, seja pela afirmação da “impossibilidade de se realizar atividades” quanto pela negação do “direito de ser acolhida e ouvida sobre seus sentimentos (angústias, medos, preocupações, alegrias) e suas reações a essa experiência de uma nova rotina” (Campos *et al.*, 2020, p. 3).

Tanto a primeira Resolução da SME de 2020 (Uberlândia, 2020c) quanto a Resolução nº 01/2021 (Uberlândia, 2021a) indicaram a família e responsáveis pelas crianças na atribuição

de incentivar e assegurar o desenvolvimento da criança. Ressalta-se que, tais documentos em nenhum momento cita o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social consoante ao Artigo 29 da LDB/9.394/96. Pelo contrário, o desenvolvimento citado pactua aos objetivos de aprendizagem postos na BNCC (2018): conviver, brincar, participar, explorar, expressar e o conhecer-se, o que em nossa visão, demonstra um retrocesso da concepção de Educação Infantil de qualidade, social e historicamente referenciada.

As propostas orientadoras para a Educação Infantil no Município, assim como na totalidade das regiões do país, não consideram o desenvolvimento integral das crianças em todos os seus aspectos, de maneira complementar à ação das famílias e da comunidade, pois as condições mínimas de qualidade não podem ser implementadas de maneira precipitada e asseguradas por meio da transposição do que deve ser realizado presencialmente e de atividades remotas delegadas às famílias. Essa transferência de responsabilidade dos profissionais da educação para outros desconsidera as competências e responsabilidades dos profissionais da educação infantil e a intenção pedagógica que se dá no espaço escolar infantil (ANPEd, 2020a, 2020b).

Saviani e Galvão (2021, p.42, grifo dos autores) ressaltam a importância da valorização da figura do(a) professor(a) para o desenvolvimento da criança, o que significa que, as crianças se desenvolvem e aprendem “**na relação com o outro**”. Esse “outro”, para o autor e a autora, na escola, é representado(a) pelo(a) professor(a), “que possui as condições de identificar as pendências afetivo-cognitivas que precisam ser suplantadas e que podem promover o desenvolvimento”. Portanto, de acordo com o autor e a autora, a minimização da função do ato de educar na prática pedagógica desqualifica “a profissão e a profissionalidade da categoria docente, pois qualquer um, e em quaisquer condições precárias, poderia se arvorar a realizar o trabalho educativo escolar” (Saviani; Galvão, 2021, p. 42).

A Resolução nº 01/2020 ao estabelecer um instrumental (Fig.16) a ser preenchido pelos(as) professoras quanto aos retornos das famílias no desenvolvimento das atividades propostas a serem executadas junto às crianças, indica que a relação das instituições sociais família e educação foram pressionadas às exigências burocráticas e curriculares do cronograma letivo. Para Scalabrin Coutinho e Côco (2020, p.45), essas relações foram marcadas “por um esforço enorme por parte dos profissionais em acessar às famílias com as ‘tarefinhas’, porém em vez de sobrecarregar as crianças com atividades sem sentido para elas, as quais respondem mais aos anseios adultos, por que não as ouvir?”

Os documentos orientadores da SME do Município evidenciam uma visão adultocêntrica, o que em nossa análise traz o debate sobre a responsabilização unilateral das famílias na função de se ensinar ou acompanhar as crianças a realizarem atividades ditas escolares para assegurar “as aprendizagens” (Uberlândia, 2020c, 2021a). Nesse sentido, de acordo com Kramer (2006) destaca-se que as crianças não aprendem todas da mesma forma, portanto, ao considerar as diversas instâncias nessa metodologia de ensinar, há que se considerar também outras variáveis para que se efetive esse processo. Dever-se-ia considerar que a excepcionalidade ocasionada pela pandemia impunha que, a preocupação não deveria ser simplesmente com a prática pedagógica, mas com a própria criança e como seus responsáveis poderiam assumir o cuidado e a educação em um contexto familiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa se desvelou em um contexto complexo de crise sanitária mundial ocasionada pela Pandemia de COVID-19 associada a uma catástrofe econômico-social com a radicalização do neoliberalismo e, ao mesmo tempo, um período fértil para (re)pensar os rumos da Educação Infantil pública brasileira. A constituição de nossa investigação resultou de um momento de perplexidade frente à doença, às incertezas, às inseguranças e às modificações do contexto vivido. Nosso posicionamento consciente, de pesquisadoras que estudam as crianças e suas múltiplas infâncias e as políticas públicas, parte do enfrentamento de retrocessos de conquista dos direitos sociais, em que o Estado deve assegurá-los, assim como pela luta para proteção e efetivação da educação, do cuidado e da vida. Ao mesmo tempo em que vivenciamos a situação e nos sentimos impotentes e sem respostas, vislumbramos também a oportunidade de aprender com este contexto real e complexo.

A conjuntura em que as orientações educacionais ocorriam revelavam a urgência de voltar nossos olhares para a Educação Infantil pública brasileira. Diante das especificidades do cuidar e educar nesta etapa da educação básica, guiamos nossa investigação a partir da problematização do sentido que tais dimensões tomaram em um contexto de suspensão das aulas presenciais em todas as redes de ensino. Dentre nossos questionamentos, buscamos analisar como o Estado assumiu esse cuidado em momentos de fechamento das instituições de Educação Infantil. Questionamos as ações do Estado quanto ao maior de todos os cuidados das nossas crianças, qual seja, a proteção à vida. Buscamos identificar os mecanismos gestados pelo Estado no que tange ao provimento de condições para participação do processo de cuidado e educação em parceria com as famílias, especialmente aquelas mais vulneráveis. Tais problematizações nos encaminharam para análise das políticas públicas deliberadas no município de Uberlândia que, direta ou indiretamente, afetaram o direito da criança pequena ao cuidado e à educação em contexto pandêmico.

Concretizamos nossa investigação por meio de uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, que resultou em uma análise de conteúdos oriundos da pesquisa bibliográfica e documental. Dessa forma, nos propusemos a aproximação com a realidade em um movimento dialético entre a materialidade empírica investigada e as possibilidades de análise ampliadas pelo conhecimento historicamente construído acerca do tema. Para tanto, objetivamos a caracterização da Educação Infantil como direito, destacando as marcas históricas no que cerne as concepções de criança, de infância e da institucionalização da Educação Infantil no Brasil. A partir desta compreensão, sustentamos nosso estudo quanto às implicações dos dispositivos

orientadores educacionais deliberados no campo da Educação Infantil do Município de Uberlândia.

A partir das categorias elencadas em nossa pesquisa bibliográfica, avaliamos que os direitos da criança à Educação Infantil pública e de qualidade já estavam ameaçados desde o ano de 2016, quando da intensificação das contrarreformas instadas na gestão de Temer e Bolsonaro, bem como, da implementação de políticas de ataques aos direitos sociais básicos da população brasileira, consoantes aos preceitos neoliberais e da defesa da economia de livre mercado, da concorrência e dos interesses privados da classe economicamente hegemônica. (Richter *et al.*, 2021).

Ratificamos que uma das principais facetas do neoliberalismo exteriorizada neste contexto de Pandemia, foi a ênfase colocada no direito à liberdade individual em detrimento do direito à vida. Em uma sociedade organizada em torno do mercado e ditada pelo poder econômico, a sobrevivência em situação de crise sanitária foi mediada pela possibilidade de ter o dinheiro trocável por bens e serviços, dadas as condições de manutenção da saúde e da vida serem comercializáveis. No rol das imposições do capital, as medidas de prevenção à COVID-19 foram sendo amenizadas e o neoliberalismo continuou avançando, afirmando a defesa de seus princípios na consolidação de seu projeto. Em meio a essas circunstâncias, exigia-se que a educação também respondesse aos anseios dos interesses privados e, assim, o CNE deliberou emergencialmente, as propostas para a condução da educação no país.

As atividades remotas assumiram distintas denominações, sendo alvo de questionamentos quanto à sua efetividade, quanto ao conteúdo das orientações e especialmente quanto às condições efetivas para que o Estado, em regime de colaboração entre os entes federados, junto à sociedade e as famílias, assegurasse os meios de provisão, inclusive financeiros, para a garantia do direito à educação, haja visto a discrepância das desigualdades socioeconômicas da população brasileira. (ANPEd, 2020a; MIEIB, 2020; Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2020).

Nessa perspectiva, as propostas do CNE elencadas na pesquisa, denotam que as precárias orientações normativas para funcionamento da Educação Infantil com a proposta do ensino remoto emergencial em sua forma mais precarizada, além de não garantir o acesso aos recursos tecnológicos para todos(as), é inadequada ao contexto da primeira etapa da educação básica. Notamos que o ensino remoto respondeu aos interesses do mercado, sendo uma estratégia utilizada pela ordem econômica, pois, além de avançar o processo de privatização da educação, a educação assume a materialidade econômica como outro produto qualquer.

Os desdobramentos desses dispositivos legais evidenciaram o descompasso nos encaminhamentos da política educacional brasileira. Revelamos que o governo federal ao optar por medidas isoladas, não promoveu ações e políticas coordenadas com os outros entes federados, assim como não colaborou efetivamente, transferiu e responsabilizou cada estado e seus governantes pelo gerenciamento da crise, tanto da doença quanto da educação.

Para além da negação do Estado com as suas responsabilidades constatadas na ausência ou limitação de políticas e ações coordenadas entre os entes federados para garantia das condições de cuidado/vida e educação, podemos inferir que muitas são as questões que afetaram a condução da educação no Município de Uberlândia no contexto pandêmico. Similarmente ao constatado em nível nacional, notamos decisões aligeiradas sem a devida consideração dos distintos contextos familiares, marcados pela desigualdade de classe socioeconômica, etnia, gênero e raça.

As orientações dispostas para a condução das atividades educacionais da Educação Infantil no nosso campo empírico estudado, trouxeram à tona a percepção de que as crianças são invisibilizadas e ignoradas em suas múltiplas existências e em suas máximas capacidades de constituição e desenvolvimento. A ênfase à percepção dos adultos em relação as atividades desenvolvidas, indicaram uma concepção que menosprezou a “infância como uma condição da criança” produtora da história e de cultura, pois as experiências vividas por cada criança em seus “diferentes lugares históricos, geográficos e sociais, é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida” (Kuhlmann Jr., 2015, p. 30). Nessa perspectiva, a criança e a infância, não foi considerada como “sujeito e momento da vida caracterizado pela criação, participação e autonomia infantil”, (Souza; Faria, 2018, p.155) o que nos revela uma política educacional que contrapõe às perspectivas educacionais centradas na criança.

Avaliamos retrocessos na Educação Infantil municipal de Uberlândia, confirmados em direcionamentos adeptos ao discurso do desenvolvimento de competências e de habilidades que indicam centralidade na difusão de conteúdo, desconsiderando as necessidades, os direitos e os interesses das crianças. As práticas pedagógicas com ênfase em materiais impressos e em tarefas a serem executadas para cumprimento da carga horária, limitaram o potencial educativo e transformador da Educação Infantil.

Evidenciamos que a concepção de criança em curso no município confronta com a concepção sócio-histórica referenciada, que reconhece a criança como cidadão sujeito de

direitos que relacionam, interpretam, criam, representam e agem sobre o mundo entendidas nas suas singularidades e complexidade.

A ausência e limitação de políticas e ações coordenadas entre os federados para a garantia de que todas as famílias tivessem condições básicas de proteção em contexto de pandemia e assim, garantisse os cuidados necessários à criança em um contexto de pandemia confirmou nossos pressupostos, com a ocorrência da “responsabilização unilateral” das famílias (Richter, 2015). Desse modo, as políticas públicas educacionais não priorizaram esforços para aumentar a capacidade dos sistemas de cuidados no ambiente familiar para assegurar a função sociopolítica e pedagógica de promoção do desenvolvimento integral e de compartilhamento de cuidados referendados nas DCNEI (Brasil, 2010). Avaliamos que as ações empreendidas pelo Estado não asseguraram as condições mínimas de enfrentamento à crise sanitária diante de uma realidade pandêmica que assolou a vida das pessoas, especialmente no que se refere aos direitos das crianças pequenas à Educação Infantil.

Em nossas análises, identificamos que as decisões centralizadas tanto do poder executivo quanto da própria SME no contexto pandêmico, são permeadas por concepções autoritárias, que desconsideram o processo democrático e participativo sem que houvesse a devida interlocução com as crianças, suas famílias e com os profissionais da educação. Em nossa, visão, de acordo com Souza (2018) faz-se necessário o enfrentamento à essa marca histórica e cultural de autoritarismo na gestão municipal uberlandense, que condena sobretudo, a consolidação de mecanismos de gestão democrática.

A reflexão sobre as políticas públicas na educação infantil revela a importância de nossas investigações, como possibilidade de intervenção de nossa realidade por meio de debates, pesquisas e mobilizações evidenciando a importância social de uma educação emancipadora, direito de todos(as) e dever do Estado.

Nas circunstâncias das precariedades vividas e, simultaneamente, aos enfrentamentos, defendemos a centralidade da preservação da vida/cuidado associada ao zelo por processos democráticos. Defendemos espaços coletivos, onde a vida política se realiza, para que a educação pública de qualidade contribua para a construção da consciência de classe na perspectiva de superação das fragilidades impostas pelo capitalismo rumo a uma sociedade mais justa e menos desigual.

Refletir sobre o direito à Educação Infantil no contexto de Pandemia COVID-19 nos coloca sobre estado de alerta quanto às desigualdades e iniquidades que ainda estão presentes

e que precisam ser revisitadas e repensadas que se faz no movimento dialético entre as relações contraditórias e entre as particularidades constituintes de uma mesma totalidade.

A partir da assertiva de Bobbio (2004), de que a paz e a democracia são os princípios fundamentais para o reconhecimento e a efetiva proteção dos direitos humanos; corroboramos com o autor quando é afirmado que a democratização é o processo e o caminho pela busca da solução pacífica dos conflitos gerados na sociedade. Na relação de forças, o Estado representa a forma de organização da sociedade, que dependendo do tipo de concepção e modelo, indica a afinidade com os direitos humanos ou não. Desse modo, o Estado dialoga e atua de acordo o interesse de um grupo/classe social, ou seja, consoante ao modelo de sociedade hegemônico. Todos os efeitos da Pandemia decorrem de um Estado que atuou em grande medida, em benefício dos interesses do mercado, que atendem a sociedade capitalista ao invés da grande maioria da população. Nosso grande enfrentamento é a esse modelo de sociedade capitalista, que desvela os privilégios de viver pelo seu caráter classista, cujas populações são formadas por corpos marcados pela raça, etnia e classe.

Vivenciamos um período de guerra contra a COVID-19, contra o inimigo Estado genocida, contra as mazelas do Estado Neoliberal e contra a perda de direitos sociais. Sendo assim, a resistência e a luta contra as barbáries num movimento democrático de acordo com Bobbio (2004) promoveriam a garantia e proteção de direitos e por conseguinte a “solução pacífica dos conflitos” (Bobbio, 2004, p.203), ou seja, quando os direitos humanos e a democracia fizerem parte de um mesmo momento, atingiremos uma sociedade mais harmônica.

Nesse propósito, a Pandemia da COVID-19, representou uma oportunidade única para repensarmos sobre como nos relacionamos com o nosso Planeta Terra, o modo de exploração e uso dos nossos recursos naturais, nosso modo de desenvolvimento baseado no excesso de produção e de consumo, na acumulação de capital, na competição, no individualismo e na indiferença frente à miséria de milhões. A própria natureza evidenciou e ainda mostra que a ordem do capital esteve sob colapso. Neste tipo de sociedade desigual, competitiva, individualista e consumista dificilmente iremos construir as condições para uma paz pessoal e social.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 35-46, abr. 2003. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 julho 2022.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000100005>
- ALMEIDA, S.V. de; LARA, A. M. B. de. A educação infantil na década de 1990: algumas reflexões em tempos de ajustes neoliberais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.17, p. 106-117, mar. 2005. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5247/art10_17.pdf. Acesso em: 9 ago. 2022.
- ALVES, C. M. S. D. A implementação da política pública de educação infantil: entre o proposto e o existente. 2013. 218 p. **Tese (Doutorado)** - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000910053>. Acesso em: 9 ago. 2022.
- ALVES, L. H. O direito à educação infantil em Uberlândia: análise das estratégias do Plano Municipal de Educação (2015-2025). 2021. 213 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.5594>.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. 1. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.**
- ANJOS, C. I. dos; FRANCISCO, D. J. Educação Infantil e Tecnologias Digitais: reflexões em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 125-146, jan./jan., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79007>.
<https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79007>
- ANJOS, C.I.; PEREIRA, F. H. Educação Infantil em tempos de pandemia: outros desafios para os direitos, as políticas e as pedagogias das infâncias. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 3-20, jan./jan., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79179>. Acesso em: 20 mar. 2022.
<https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79179>
- ANJOS, C. I; SANTOS, S. E.; FERREIRA, F. I. As lutas pela Educação Infantil: políticas, direitos e pedagogias. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36 p.156-165, jul-dez 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2017v19n36p156>. Acesso em: 12 jun. 2021.
<https://doi.org/10.5007/1980-4512.2017v19n36p156>
- ANTUNES, M. F. de S. Plano Municipal de Educação de Uberlândia - monitoramento e avaliação: desafios para a valorização da carreira docente. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 19-36, 2019. DOI: 10.14393/REPOD-v8n1a2019-48795.

Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/48795>. Acesso em: 10 jan. 2023.

<https://doi.org/10.14393/REPOD-v8n1a2019-48795>

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 251-283, abr. 2001.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100014>

ARELARO, L. G. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 899-919, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MBqF6zJDBYmmHxZqskmmXHf/?lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2022.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300013>

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Educação a Distância na Educação Infantil, não!** Rio de Janeiro, 20 abr. 2020a. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/manifesto-anped-educacao-distancia-na-educacao-infantil-nao>. Acesso em: 5 junho 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Nota pública: entidades acadêmicas em defesa de políticas públicas para o combate ao COVID-19**. Rio de Janeiro, 26 mar. 2020b. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/notapublica-entidades-academicas-em-defesa-de-politicas-publicas-para-o-combate-ao-covid-19>. Acesso em: 5 maio 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Posicionamento sobre o Parecer do CNE que trata da Reorganização dos Calendários Escolares durante a Pandemia**. Rio de Janeiro, 24 abr. 2020c. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/posicionamento-sobre-o-parecer-do-cne-que-trata-da-reorganizacao-dos-calendarios-escolares>. Acesso em: 14 junho 2021.

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

AMARAL, L. L. L. Processos de cuidado no Programa Brincando em Família: uma ciranda entre crianças, familiares e equipe. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34736>. Acesso em: 10 jul. 2022.

AZEVEDO M. de; DOURADO, L. F.; Federalismo, PNE e SNE. In: AZEVEDO M. L. de; DOURADO, L. F. (org). **Relações Federativas e Sistema Nacional de Educação**. Camaragibe, 2016. Coletânea 250 páginas ISBN: 978-85-60917-49-5. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/3-Coletanea/COLETANEA1.pdf>. Acesso em: 30 out. 2022.

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, jan./jan., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79044>. Acesso em: 20 mar. 2022.

<https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79044>

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: 70, 2016.

BARRETO, A. M. R. F. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. v. 2, Brasília, 1998.

BEHAR, P. A. **O ensino remoto presencial e a educação a distância**. Jornal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 6 jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/> Acesso em: 12 mar 2023.

BOBBIO, Norbert. 1909 - **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOLETIM Observatório Fiocruz COVID-19: **Boletim especial: balanço de dois anos da pandemia Covid-19: janeiro de 2020 a janeiro de 2022**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2022. 29 p.

BORGHI, R.; BERTAGNA, R. H. Que educação é pública? Análise preliminar do atendimento conveniado na educação infantil nas diferentes regiões administrativas brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n. 97, v. 247, 2016. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.97i247.3390>

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CNE, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 02 maio 2021.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937. **Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/11/1937**, Página 22359 (Publicação Original). Rio de Janeiro: 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Senado Federal. **CPI da Pandemia: principais pontos do relatório**. Brasília, DF: Senado Federal, 2021a. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/10/20/cpi-da-pandemia-principais-pontos-do-relatorio>. Acesso em: jan. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. MEC. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica. MEC. SEB. Diretoria de Currículos e Educação Integral.** Brasília-DF: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacaobasica-2013-pdf/file>. Acesso em: 5 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes gerais sobre aprendizagem híbrida.** Brasília: MEC, CNE, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/audiencias-e-consultas-publicas> Acesso em: 28 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documento norteador para elaboração de Plano Municipal de Educação - PME.** Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 6 de 2020.** Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020a. Diário Oficial da União: de 20/03/2020, P. 1 - Edição Extra - C, Brasília-DF, 2020a.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos Arts. 7o, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Portal da Legislação - Governo Federal.** 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/quadro_emc.htm. Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009 [...]. **Portal da Legislação - Governo Federal.** 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/quadro_emc.htm. Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 29 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** República Federativa do

Brasil. Brasília-DF, 16/7/1990. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 29 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: Presidência da República, 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: março 2020.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília-DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília-DF, n. 242, p. 18-19, 18 dez. 2009b.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Ministério da Educação. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Medida Cautelar em Mandado de Segurança 27.931- 1 Distrito Federal**. Relator: Min. Celso de Mello, 27 de março de 2009c. Disponível em: <https://bit.ly/2X3Gg3B> Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. **Medida Provisória Nº 934, de 1º 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 nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 63-A, edição extra, p. 1, 1 abr. 2020b.

BRASIL. **Lei nº 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 nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 2020c.

BRASIL. **Parecer nº 05/2020**. Conselho Nacional de Educação/CNE, Ministério da Educação/MEC, que dispõe sobre 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, 2020d. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pecp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 jun. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9/2020**. Conselho Nacional da Educação. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Despacho do Ministro, publicado no **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), 2020e.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 11/2020**. Conselho Nacional da Educação. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 2020f.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 15/2020**. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, [...] Brasília-DF, 2020g. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN152020.pdf?query=2020#:~:text=Diretrizes%20Nacionais%20para%20a%20implementa%C3%A7%C3%A3o,20%20de%20mar%C3%A7o%20de%202020. Acesso em: 25 nov. 2021.

BUSS-SIMÃO, M.; LESSA, J. S. Um olhar para o(s) corpo(s) das crianças em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1420-1445, dez./dez., 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. Disponível em <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22nespp1420>. Acesso em: 14 mar. 2022
<https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22nespp1420>

CAMPOS, M. M. A Educação Infantil como direito. In: SANCHES, C. E. et al. Insumos para o debate 2 - **Emenda Constitucional nº 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011. Disponível em: <https://sinapse.gife.org.br/download/insumos-para-o-debate-2-emenda-constitucional-n-o-59-2009-e-a-educacao-infantil-impactos-e-perspectivas>. Acesso em: 20 ago. 2022.

CAMPOS, M. M. et al. **Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais de crianças, famílias e educadores**. ANPEd, maio 2020. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/para_um_retorno_a_escola_e_a_creche2.pdf Acesso em: 20 maio 2021.

CARRIJO, M. C. F. de O. B. Educação infantil e políticas públicas na contemporaneidade: avanços e limitações no discurso legal e na dinâmica educacional. Orientadora: Maria Vieira Silva, 2005. 224 fls. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

CASIMIRO, F. H. **A nova direita: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

CASTRO, M. H. G. A política de Educação Infantil, no âmbito do estado brasileiro. In: **Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. 190 p.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (org.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, [s. l.], v. 17, n. 1, p. 11-22, 1999. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10539>. Acesso em: 12 ago. 2022.

CERISARA, A. B. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 329-348, set. 2002.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000016>

ClAVATTA, M.; RAMOS, M. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 11-37, jan. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/?lang=pt#> Acesso em: 12 ago. 2022.

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100002>

COSTA, P.; FORNI, E.; AMATO, I.; SASSAKI, R. L. Risk and protective factors to early childhood development during the COVID-19 pandemic. **Rev Esc Enferm USP**, São Paulo, 2022. <https://doi.org/10.1590/1980-220X-REEUSP-2022-0196en>.

<https://doi.org/10.1590/1980-220x-reeusp-2022-0196en>

COSTA, C. L. da. Educação em Tempos de Pandemia: Ensino Remoto Emergencial e Avanço da Política Neoliberal. **Revista Expedições**, Morrinhos, v. 11, Fluxo Contínuo, jan./dez. 2020. Disponível em:

https://www.revista.ueg.br/index.php/revista_geth/article/view/11057. Acesso em: 22 jan. 2022.

CURY, C. R. J. A Educação Infantil como direito. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. v. 2, Brasília, 1998.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jun. 2002.

<https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio 2008.

<https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000200002>

CURY, C. R. J. Os desafios da construção de um sistema nacional de educação. In: CONAE 2010: construindo o sistema nacional articulado de educação. **Coletânea de textos da CONAE**. Brasília, MEC, 2010, p. 15-32.

CURY, C. R. J. Educação escolar e pandemia. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, 1 sem. 2020. ISSN 2175-7003.

CHAUI, M. Fundação Perseu Abramo. Partido dos Trabalhadores. Seminário internacional ameaças à democracia e à ordem multipolar. **Canal do Youtube: Fundação Perseu Abramo**. 14 de setembro de 2018. 4:05:14. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=QDDVZsU2AvU>. Acesso em: 8 out. 2022.

CRUZ, S.V.; MARTINS, C. A.; CRUZ, R. C. A. de. A Educação Infantil e as 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.

Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79003>.

<https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79003>

DAGNINO, E. Políticas culturais, democracia e o projeto neoliberal. **Revista Rio de Janeiro**, n. 15, jan.-abr. 2005, p. 45-65, Disponível em:

http://www.forumrio.uerj.br/documentos/revista_15/15_dossie_EvelinaDagnino.pdf Acesso em: 28 out. 2022.

DARDOT, P.; GUÉGUEN, H.; LAVAL, C.; SAUVÊTRE, P. **A escolha da Guerra Civil: uma outra história do neoliberalismo**. São Paulo: Elefante, 2021, 364 p.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre sociedade neoliberal**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. São Paulo em **Perspectiva**, [s. l.], n. 18, p. 113-118, 2004.

<https://doi.org/10.1590/S0102-88392004000200012>

DELGADO, A.C. C. MÜLLER, F. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas. In: **Reunião Anual da ANPEd**, 28, 2005, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt0781int.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

DIDONET, V. Representação da criança na sociedade brasileira. In: MAGALHÃES, Antônio Rocha; GARCIA, Walter (org.). **Infância e desenvolvimento: propostas e desafios**. Brasília: IPEA, 1993. p. 7-39.

DIDONET, V. Desafios legislativos na revisão da LDB: aspectos gerais e a 15 educação In: Insumos para o debate 2 - **Emenda Constitucional nº 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011. Disponível em: <https://sinapse.gife.org.br/download/insumos-para-o-debate-2-emenda-constitucional-n-o-59-2009-e-a-educacao-infantil-impactos-e-perspectivas>. Acesso em: 20 ago. 2022.

DOMICIANO, C.; ADRIÃO, T. Privatização da e na Educação Infantil: perspectivas em diálogo. **Educação em Revista**, v. 36, p. e000136, 2020.

<https://doi.org/10.1590/0102-4698000136>

DOURADO, L. F.; GROSSI JUNIOR, G.; FURTADO, R. Monitoramento e avaliação dos planos de educação: breves contribuições. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s. l.], v. 32, n. 2, p. 449-461 mai./ago. 2016.

<https://doi.org/10.21573/vol32n22016.67198>

DORIGO, H. M. G.; NASCIMENTO, M. I. M. A concepção histórica sobre as crianças pequenas: subsídios para pensar o futuro. **Revista Educere et educare**, Cascavel, v. 2, nº3 jan/jun. 2007. Disponível em:

<http://erevista.unioeste.br/index.php/educereteducare/article/view/652>. Acesso em: 18 mar. 2021.

EDLER DUARTE, D.; BENETTI, P. R. Pela Ciência, contra os cientistas? Negacionismo e as disputas em torno das políticas de saúde durante a pandemia. **Sociologias**, [s. l.], v. 24, n. 60, 2022. Disponível em:

<https://www.seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/120336>. Acesso em: 15 out. 2022.

<https://doi.org/10.1590/18070337-120336>

FARIA, A. L.G. de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, out. 2005.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300014>

FARIAS, C. S. dos.; MAGALHÃES, C.; XAVIER, G. M. A "gangorra" das orientações oficiais para a educação infantil no período pandêmico no Brasil **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 24, n. 45, p. 217-237, jan./jun., 2022. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2022.e83451>

<https://doi.org/10.5007/1518-2924.2022.e83451>

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, Junior Bufon. A Pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Revista Contrapontos**. Itajaí, V. 19, n 1, p.170-184, jan./dez. 2019. Disponível em:

<https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/13579>. Acesso em: 15 out. 2022.

<https://doi.org/10.14210/contrapontos.v19n1.p170-184>

FERRARI, M. **O que é necropolítica**. E como se aplica à segurança pública no Brasil. 2019. Disponível em: <https://ponte.org/o-que-e-necropolitica-e-como-se-aplica-a-seguranca-publica-no-brasil/>. Acesso em: 2 mar. 2023.

FERREIRA, J. S.; ANTUNES, M. F.; MENDES, O. M. O Plano Nacional de Educação: desafios a partir da construção do Plano Municipal de Educação de Uberlândia. **Eccos** 206. **Revista Científica**, São Paulo, SP, n. 36, p. 29-47, jan./abr. 2015. DOI:

<https://doi.org/10.5585/eccos.n36.5567>.

<https://doi.org/10.5585/eccos.n36.5567>

FIGUEIRA, L. **Balanco semanal Covid-19: Uberlândia volta a registrar 10 mortes em 1 semana e aumento na ocupação de leitos**. g1 Triângulo e Alto Paranaíba - Uberlândia

24/06/2022 19h50. Disponível em: **Balanco semanal Covid-19: Uberlândia volta a registrar 10 mortes em 1 semana e aumento na ocupação de leitos | Triângulo Mineiro | G1 (globo.com)** Acesso em: 10 mar. 2023.

FLEURY, S.; FAVA, V. M. D. Vacina contra Covid-19: arena da disputa federativa brasileira. **Saúde em Debate**, v. 46, n. spe1, p. 248-264, 2022.

<https://doi.org/10.1590/0103-11042022e117>

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e Liberdade**. Organização: Igor César Franco [Ebook eletrônico]. LeLivros. 1962 Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5114393/mod_resource/content/1/FRIEDMAN.pdf

FRIGOTTO, G. Prefácio. In: ORSO, P. J. **Um espectro ronda a escola pública**. 1 a Edição Eletrônica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/um-espectro-ronda-a-educacao-e-a-escola-publica.pdf>

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRESU, G. Entre pandemia e crise orgânica: contradições e narrativas hegemônicas do capitalismo em colapso In: LOLE, Ana; STAMPA, Inez; GOMES, Rodrigo Lima R. (org.). **Para além da quarentena: reflexões sobre crise e pandemia**. Rio de Janeiro: Mórula, 2020. p. 41-53.

FULLGRAF, J. B. G. A política de educação infantil no Brasil. In: FLÔR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde (org.). **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis: UFSC, 2012. 256 p. Disponível em: https://nditeste.paginas.ufsc.br/files/2013/09/Livro-educ_infantil-e-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores.pdf. Acesso em: 13 ago. 2022.

GARCIA BARBOSA, I.; TELES MARTINS, T. A.; SOARES, M. A. Infância, educação e trabalho: relações contraditórias na vida da criança no contexto capitalista. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 32, n. 2, p. 39-58, 2021. DOI: 10.5216/rp.v32i2.70889. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/70889>. Acesso em: 15 maio. 2023. <https://doi.org/10.5216/rp.v32i2.70889>

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf (ufg.br). Acesso em: 19 mar. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf> Acesso em: 19 mar. 2021.

GÓMEZ, T. A. La Pandemia como posibilidad de precarización del trabajo y del empleo. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 539-556, 2022. DOI: 10.14393/REPOD-v11n2a2022-65388. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/65388>. Acesso em: 20 out. 2022. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v11n2a2022-65388>

GUIMARÃES, I. V. Infância, mídia e a experiência da multiterritorialidade. **Revista Teias**, [s.l.], v. 14, n. 32, 2013, p. 206-227.

HADDAD, L. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 519-546, set. 2006. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000300002>

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HAYEK, F. **O caminho da servidão (1944)**. Tradução de Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro. 6. ed. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

HORTA, J. S. B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], n. 104, p. 5-34, jul. 1998. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/713>. Acesso em: 13 fev. 2021.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística do Questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil - Educação Básica**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_pesquisa_covid_19_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 27 set. 2021.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística do Questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil - Educação Básica**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>>. Acesso em: 05 jan. 2023.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação - 2022**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 09 nov. 2022.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico. Brasília, 2023**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 15 abr. 2023.

KADJÓT. Grupo interinstitucional de estudos e pesquisas sobre as relações entre tecnologias e educação. As armadilhas das Diretrizes Gerais sobre Aprendizagem híbrida. **Manifesto**. Instituto Federal Goiano, IFG-GO. 2021. Disponível em: <https://kadjot.org/as-armadilhas-das-diretrizes-gerais-sobre-aprendizagem-hibrida/> Acesso em: 25 abr. 2023.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. **Educação infantil pós LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

KUHLMANN JÚNIOR, M.; FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). **A Infância e sua Educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KUHLMANN JÚNIOR, M.; FERNANDES, F.S. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (org.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p.21-38. Disponível em:

<https://nditeste.paginas.ufsc.br/files/2013/08/Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Sociedade.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2022

KUHLMANN JÚNIOR, M. Instituições pré-escolares assistencialista no Brasil (1899-1922). In: KUHLMANN, Junior Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 81-109.

KRAMER, S. **Política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006. Educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797--818, out. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300009>.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300009>

KRAMER, S; NUNES, M. F. R.; PENA, A. Crianças, ética do cuidado e direitos: a propósito do Estatuto da Criança e do Adolescente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e237202, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046237202>. Acesso em: 12 set. 2021.
<https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046237202>

KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J. C.(Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil. Uberlândia**: Navegando Publicações, 2018. E-book (208 p.). ISBN: 978-85-53111-28-2. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/publicacoes/noticias/e-book-o-golpe-de-2016-e-aeducacao-no-brasil>. Acesso em: 20 jun. 2020.

LAGUNA, T. F. DOS S. et al. Remote education: parents' challenges in teaching during the pandemic. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, v. 21, p. 393-401, 2021.
<https://doi.org/10.1590/1806-9304202100s200004>

LIBÂNEO, J. C. Concepciones y prácticas de organización y gestión de la escuela: consideraciones introductorias para un examen crítico de la discusión actual en Brasil. **Revista Española de Educación Comparada**, Madrid, 2007, n. 13, p 155-191. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/181148>. Acesso em: 20 out. 2022.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. de. **Geografia da infância: territorialidades infantis. Currículo sem fronteiras**, Porto, Portugal, v. 6, n. 1, p. 103-127, 2006.

MARCÍLIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

MAGALHÃES, C.; LAZARETTI, L. M.; PASQUALINI, J. C. Distanciamento das conquistas históricas da Educação Infantil: Reflexões sobre a atividade pedagógica em tempos de confinamento. **Humanidades & Inovação**, [s. l.], v. 8, n. 34, p. 107-116, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4325>. Acesso em: 18 fev. 2023.

MARQUES, A. C. T. L. Sociologia da infância e educação infantil: à procura de um diálogo. **Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 1, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/24418/pdf>. Acesso em: 18 mar. 2021.
<https://doi.org/10.5902/1984644424418>

MAUDONNET, J. V. M. Movimentos sociais em defesa da infância: os fóruns de educação infantil e suas incidências nas políticas públicas no Brasil. 2019. **Tese** (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018. 80 p.

MEDEIROS FILHO, B. O golpe no Brasil e a reorganização imperialista em tempo de globalização. In: KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil. Uberlândia**: Navegando Publicações, 2018. E-book (208 p.). ISBN: 978-85-53111-28-2. Disponível em:
<https://www.bibliotecadigital.unicamp.br/bd/index.php/detalhes-material/?code=105859>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MESOMO LIRA, A. C.; DOMINICO, E.; JOHANN, M. M.; NUNES, M. A. Infâncias confinadas: a educação como direito das crianças em tempos de pandemia. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 22, n. esp, p. 59-76, 2021. Disponível em:
<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/11185>. Acesso em: 12 mar. 2022.
<https://doi.org/10.36311/2236-5192.2021.v22nesp.p59-76>

MINAS GERAIS. Tribunal de Justiça de Minas Gerais. **Medida Cautelar em Ação Declaratória de Constitucionalidade**. Lei Estadual nº 13.317/1999 e Deliberação nº 17/2020 do Estado de Minas Gerais. Pandemia de COVID-19. Validade e eficácia das disposições restritivas estaduais - necessidade de observância pelos municípios - Medida Cautelar deferida. Ação Declaratória Constit. nº 1.0000.20.459246-3/000 - Comarca de Belo Horizonte. Requerente(s): Procurador Geral de justiça. Requerido(a)(s): Governador Estado Minas Gerais. Relatora: Márcia Milanez Desa. Belo Horizonte, 09 de julho de 2020. Disponível em:
<https://www.tjmg.jus.br/data/files/28/84/54/08/4A833710AA63D4276ECB08A8/ADC%201.0000.20.459246-3.000%20-%20PGJ%20-%20Cautelar%20deferida.pdf>. Acesso em: 26 jan.2023

MINAS GERAIS. Tribunal de Justiça de Minas Gerais. **Agravo de Instrumento-CV nº 1.0000.21.016576-7/001**. Ação Civil Pública. Tutela Provisória. Município de Uberlândia. Deliberação nº 02/2021: retorno das aulas presenciais nas redes pública e particular/Recomendações da Organização Mundial de Saúde. Defensoria Pública do Estado de Minas Gerais versus Município de Uberlândia. (8ª câmara cível). Relator: Des.(a) Alexandre Santiago. Belo Horizonte, 15 de julho de 2021. Disponível:
https://defensoria.mg.def.br/wp-content/uploads/2021/02/Decisao_10000210165767001_1428992021_Uberlandia.pdf
 Acesso em: 26 jan. 2023

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. **Posicionamento público** do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) relativo à proposta de parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre reorganização dos calendários escolares e atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da

COVID-19. 2020. Disponível em: <http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2020/04/POSICIONAMENTO-MIEIB PARA-O-CNE-FINAL-19.04.2020.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MOMMA-BARDELA, A. M.; PASSONE, E. F. K. Políticas públicas de educação infantil e o direito à educação. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 1, n. 1, p. p. 17-35, 2015. DOI: 10.24115/S2446-62202015115. <https://doi.org/10.24115/S2446-62202015115p.17-35>

MONLEVADE, J. **Roteiro para elaboração do Plano Municipal de Educação**. 2001. 17º Fórum Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação da Undime. Disponível em: http://www.undime.org.br/roteiro_PME.html Acesso: 27 jan. 2023.

MOSS, P. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. **Psicologia USP**, v. 20, n. 3, p. 417-436, jul. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642009000300007>

NASCIMENTO, C. T. do; BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. de. A Construção Social do Conceito de Infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Revista Contexto & Educação**, [s. l.], v. 23, n. 79, p. 47-63, 2008. DOI: 10.21527/2179-1309.2008.79.47-63. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1051>. Acesso em: 18 mar. 2022.

NUNES, D. G. O Movimento Interfóruns de Educação Infantil: a construção de uma identidade cultural e política. In: **Reunião Anual da ANPED**, 33, Caxambu, 2010. Anais... Rio de Janeiro: ANPED, 2010.

NUNES, K. de C. S.; REZENDE, V. M. Entrevista - Educação e sociedade: uma reflexão sobre os processos educativos da classe trabalhadora no sistema capitalista - Prof. Dr. Paulino José Orso. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [s. l.], v. 10, n. 3, p. 988-995, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/63452> Acesso em: 22 fev. 2022. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n3a2021-63452>

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011. 102p.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OMS - Organização Mundial da Saúde. **Painel do Coronavírus da OMS (COVID-19)**. Abri, 2023. Disponível em: <https://covid19.who.int/> Acesso: 24 abr. 2023.

OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde. **Histórico da pandemia de COVID-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 26 jul. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança, de 20 de novembro de 1989.**

ORSO, P. J. **Um espectro ronda a escola pública.** 1ª Edição Eletrônica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. Disponível em:
<https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/um-espectro-ronda-a-educacao-e-a-escola-publica.pdf>
<https://doi.org/10.29388/978-65-86678-57-4>

PEREIRA, A. L.; VEIGA, M. R. A. R. dos. O monitoramento do Plano Municipal de Educação de Uberlândia-MG (2015-2025): para onde anda o Plano? In: SOUZA, Raquel Aparecida; RICHTER Leonice Matilde; SOUZA, Vilma Aparecida (org.). **O Estado e as políticas educacionais no tempo presente: estado neoliberal e retrocessos democráticos.** Volume 2. Campinas: Mercado de Letras, 2022. p. 237-256.
<https://doi.org/10.29327/570275.1-12>

PERONI, V.; SUSIN, M. O.; MONTANO, M. A Relação Público-Privada na Oferta da Educação Infantil em Porto Alegre. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, 2021.
<https://doi.org/10.1590/2175-6236105676>

PINHO, F. F. de. A criança como sujeito de direitos: notas para uma avaliação da política de educação infantil do município de Fortaleza. 2014. 165f. **Dissertação** (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceara, Programa de Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2014.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em:
https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod_resource/content/3/2.1-E-bookMetodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf. Acesso em: 5 mar. 2021.

RAUPP, M.D. Concepções de formação das professoras de Educação Infantil na produção científica brasileira. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas.** (Orgs.). Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

RESENDE, F. F. Políticas da educação infantil na rede municipal de ensino de Uberlândia: formação continuada nos grupos de trabalho (2018-2019) e construção das diretrizes curriculares. 2021. 167 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.258>.
<https://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.258>

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e política de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100002>

ROSEMBERG, F. Panorama da educação infantil brasileira contemporânea. In: Simpósio educação infantil: construindo o presente. **Anais...** Brasília: UNESCO Brasil, 2003a.

Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131340>. Acesso em: 18 fev. 2021.

ROSEMBERG, F. **Sísifo e a educação infantil brasileira. Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 177-194, 2003b. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643915>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ROSEMBERG, F. **Educação infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões. Apresentado no Seminário Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais**. Curitiba, agosto/2007. Disponível em: https://silo.tips/queue/educaao-infantil-pos-fundeb-avanos-e-tensoes-fulvia-rosemborg?&queue_id=-1&v=1683911377&u=MjAwMT0xMmYwOjYxOD0xNmI6MjQ5ODpmMWNhOjNhZDU6NzA3YWw== Acesso em: 15 mar. 2022.

ROSEMBERG, F. A política de creche respeita criança: critérios para políticas e programas de creche. In: CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. (Org.). **Crêcher para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

RICHTER, L. M. Movimento corporal da criança na educação infantil: expressão, comunicação e interação. **Dissertação** (Mestrado em Educação). 174f. Uberlândia, 2006.

RICHTER, L. M. Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e accountability no Brasil e em Portugal. 2015. 450 f. **Tese** (Doutorado) - Programa de Pósgraduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

RICHTER, L. M.; SILVA, M. V. Políticas públicas para Educação Infantil e direito à educação: avanços e lacunas em âmbito municipal. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 173-189, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/47054>. Acesso em: 25 maio 2022.

RICHTER, L. M.; SOUZA, V. A.; SILVA, M. V. A dimensão meritocrática dos testes estandardizados e a responsabilização unilateral dos docentes. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s. l.], v. 31, n. 3, p. 607-625, 2016. DOI: 10.21573/vol31n32015.60198. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/60198>. Acesso em: 24 out. 2022. <https://doi.org/10.21573/vol31n32015.60198>

RICHTER, L. M.; SOUZA, V. A. de; SOUZA, R. A. Edição comemorativa: 10 anos da **Revista Educação e Políticas em Debate**. *Revista Educação e Políticas em Debate*, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 506-513, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/65384>. Acesso em: 13 nov. 2022. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v11n2a2022-65384>

RICHTER, L. M.; SOUZA, V. A. de.; SILVA, M. V.; SOUZA, R. A. Editorial - Pandemia (Covid-19) e cenário político sombrio: efeitos colaterais na educação brasileira. **Revista**

Educação e Políticas em Debate, [s. l.], v. 10, n. 3, p. 972-979, 2021. DOI: 10.14393/REPOD-v10n3a2021-63447. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/63447>. Acesso em: 2 nov. 2022.

<https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n3a2021-63447>

RICHTER, S. R. A infância nas Diretrizes Curriculares de Educação Infantil - 2003 do Município de Uberlândia. 2013. 128 f. **Dissertação** (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. DOI <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2013.265> Acesso em: 24 de abril 2020.

<https://doi.org/10.14393/ufu.di.2013.265>

RIZZINI, I.; RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

SANCHES, E. C. (Org); TOQUETÃO, Sandra Cavaletti. (Org.); MONTEIRO, Shirlei Nadaluti. (Org.). **Uma janela de possibilidades na educação da infância em tempos de pandemia**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

SANTANA, L.I. Subjetividade e trabalho ou como as mudanças do capitalismo têm afetado a constituição de sujeitos. **Primeiros escritos**, São Paulo, Nº10, 2020. Universidade Federal do ABC: São Paulo.

SANTOS, B. S.de. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020a. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6367128/mod_resource/content/1/Livro_Boaventura%20Pedagogia%20do%20V%C3%ADrus.pdf Acesso: 18 maio 2020.

SANTOS, E. T. S. O Conselho Municipal de Uberlândia (2015-2019): participação na democratização do ensino municipal. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020b.

SANTOS, J. B. dos; SOUSA JÚNIOR, L. de. Educação Infantil: 20 anos da primeira etapa da Educação Básica e os desafios do financiamento. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 24, maio/ago. 2017. Disponível em:

<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3685>. Acesso em: 10 out. 2022.

<https://doi.org/10.20500/rce.v12i24.3685>

SANTOS, J. B. dos; CORREIA, M. A. A. Políticas públicas de Educação Infantil em contexto de pandemia: considerações a partir da realidade de Brasil e Itália. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 195-220, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79038>. Acesso em: 10 out. 2022.

<https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79038>

SANTOS, M. H. S. de; SILVA, R. G. da. Perspectivas sobre o presente: educação, governamentalidade e políticas de produção de vidas precárias. **Revista Diversidade e Educação**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 74-98, Jul/Dez, 2020.

<https://doi.org/10.14295/de.v8i2.12171>

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças e as infâncias: definindo conceitos, delimitando o campo**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, mai./ago. 2005. p. 361-378.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e Estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. **Infância (In)visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano 1, n. 1, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhc/article/view/10351>. Acesso em: 13 nov. 2021.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 (esp.), 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 02 out. 2022.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300027>

SAVIANI, D. **A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil**. In: KRAWCZYK, Nora

LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil. Uberlândia: Navegando Publicações**, 2018. E-book (208 p.). ISBN: 978-85-53111-28-2. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/publicacoes/noticias/e-book-o-golpe-de-2016-e-aeducacao-no-brasil>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SAVIANI, D. **A lei da educação: LDB - trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação - o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. e020063, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1463. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463>. Acesso em: 3 nov. 2022.
<https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1463>

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. "Educação na Pandemia: a falácia do ensino remoto". **Universidade e Sociedade ANDES-SN**, ano XXXI, janeiro, 2021, p. 36-49. Disponível em: <https://www.sintese.org.br/2021/03/16/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-ensinoremoto>. Acesso em: 15 jun. 2021.

SCHEIBE, L. Apresentação. In: FLÔR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde (org.). **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis: UFSC, 2012. 256 p. Disponível em: [Livro-educ_infantil-e-formação-de-professores.pdf \(ufsc.br\)](#) Acesso em: 22 ago. 2022.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico] 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em:

https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf. Acesso em: 23 jul. 2022.

<https://doi.org/10.51399/reunina.v3i3.177>

SILVA, J. V. S.; NUNES, K. de C. S.; SOUZA, R. A.; ISOBE, R. M. R.; REZENDE, V. M. Regime especial de atividades não presenciais: a pandemia acentuando as desigualdades na educação infantil. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [s. l.], v. 10, n. 3, p. 996-1011, 2021. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/63453>. Acesso em: 22 fev. 2022.

<https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n3a2021-63453>

SILVA, L. C. da.; MARQUES, M. R. A. A inclusão social e educacional nos 25 anos da aprovação da Constituição Federal de 1988. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s. l.], v. 29, n. 2, 2013. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/43528>. Acesso em: 3 maio. 2021.

SILVA, M. V. da. **Estado neoliberal e retrocessos democráticos nas políticas públicas de educação: Entrevista: Christian Laval**. *Revista Educação e Políticas em Debate*, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 522-529, 2022. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/65383>. Acesso em: 06 jun. 2023.

<https://doi.org/10.14393/REPOD-v11n2a2022-65383>

SILVA, M. V.; RICHTER, L. M. A adoção da nova gestão pública nas agendas governamentais em diferentes países: influências nas reformas educacionais e no ensino médio mineiro. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp3, p. 1276-1296, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12012> Acesso em: 13 nov. 2022.

SILVA, F. F. B. Produção das cidades e fragmentação socioespacial em tempos de COVID-19: análise do Setor Leste da cidade de Uberlândia-MG. 2021. 304 f. **Tese** (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. DOI

<https://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.442>

SOCZEK, M. B. Políticas públicas para a educação infantil no município de Curitiba (1997-2004). **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2006. 163f.

SOUZA, M.; FARIA, A. L. G. de. Educação infantil em risco: "cadê o direito que estava aqui?! O golpe comeu!". In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (org.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil. Uberlândia: Navegando Publicações**, 2018. E-book (208 p.). ISBN: 978-85-53111-28-2. Disponível em:

<https://www.fe.unicamp.br/publicacoes/noticias/e-book-o-golpe-de-2016-e-aeducacao-no-brasil>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SOUZA, V. A. **Políticas educacionais e gestão democrática do ensino público.** Universidade Federal de Uberlândia - FACIP Comunicação Estado e políticas educacionais.

SOUZA, V. A. de. **A proposta de democratização da educação na rede municipal de ensino de Uberlândia-MG (2001-2004): limites e possibilidades da democracia na escola pública.** Ituiutaba: Barlavento, 2018, 277 p.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Comunicado de 17 de março de 2020. **Diário Oficial do Município:** Nº 5830. Uberlândia: PMU, 17 de março de 2020. 2020a.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Decreto nº 18.523, de 27 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial do Município:** Nº 5817. Ano XXXII - Nº 5817. Uberlândia: PMU, 27 de fevereiro de 2020. 2020b.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Decreto Nº 18.525, de 28 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial do Município:** Nº 5818. Ano XXXII - Nº 5818. Uberlândia: PMU, 28 de fevereiro de 2020. 2020c.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Decreto Nº 18.550, de 19 de março de 2020. **Diário Oficial do Município:** Nº 5832-A. Ano XXXII - Nº 5832. Edição Especial. Uberlândia: PMU, 19 de março de 2020. 2020d.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Decreto Nº 18.525, de 28 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial do Município:** Nº 5818. Ano XXXII - Nº 5818. Uberlândia: PMU, 28 de fevereiro de 2020. 2020.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Decreto Nº 18.525, de 28 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial do Município:** Nº 5818. Ano XXXII - Nº 5818. Uberlândia: PMU, 28 de fevereiro de 2020. 2020.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Decreto nº 18.721, de 31 de julho de 2020. **Diário Oficial do Município:** Nº 5921. Ano XXXII - Nº 5921. Uberlândia: PMU, 31 de julho de 2020. 2020

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Decreto nº 18.827, de 7 de outubro de 2020. **Diário Oficial do Município:** Nº 5967. Ano XXXII - Nº 5967. Uberlândia: PMU, 7 de outubro de 2020. 2020.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Núcleo estratégico do comitê municipal de enfrentamento ao COVID-19. Decreto nº 19.095, de 18 de março de 2021. **Diário Oficial do Município:** Nº 6077-A. Ano XXXIII - Nº 6077-A. Uberlândia: PMU, 18 de março de 2021. 2021.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Núcleo estratégico do comitê municipal de enfrentamento ao COVID-19. Decreto nº 19.262, de 29 de junho de 2021. **Diário Oficial do Município:** Nº 6150. Ano XXXIII - Nº 6150. Uberlândia: PMU, 30 de junho de 2021. 2021.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Núcleo estratégico do comitê municipal de enfrentamento ao COVID-19. Deliberação nº 017, de 18 de agosto de 2020. **Diário Oficial do Município:** Nº 5933. Ano XXXII - Nº 5933. Uberlândia: PMU, 18 de agosto de 2020. 2020.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Núcleo estratégico do comitê municipal de enfrentamento ao COVID-19. Deliberação nº 02, de 26 de janeiro de 2021. **Diário Oficial do Município:** Nº 6041. Ano XXXII - Nº 6041. Uberlândia: PMU, 27 de janeiro de 2021. 2020.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Educação Infantil.** Uberlândia: Secretaria Municipal de Educação. 2003.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia. Volume 2 - Educação Infantil.** Uberlândia: Secretaria Municipal de Educação. 2020c.

UBERLÂNDIA. **Lei Complementar nº 186, de 28 de maio de 1998** que cria o Sistema Municipal de Ensino, Estrutura a Organização Administrativa e Técnico-Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <https://cmuberlandia.jusbrasil.com.br/legislacao/841842/lei-complementar-186-98>. Acesso em: 8 out. 2022.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Lei nº 11.444/2013.** Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2013/1144/11444/lei-ordinaria-11444-2013-institui-a-rede-publica-municipal-pelo-direito-de-ensinar-e-de-aprender-no-municipio-de-uberlandia-e-da-outras-providencias>. Acesso em 14 ago. 2021

UBERLÂNDIA. **Lei nº 12.209, de 26 de junho de 2015 que aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/20125 e dá outras providências.** 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2015/1220/12209/lei-ordinaria-n-12209-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-para-o-decenio-20152025-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 9 out. 2022.

UBERLÂNDIA. **Lei nº 12.397, de 17 de março de 2016.** Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2016/1239/12397/lei-ordinaria-n-12397-2016-dispoe-sobre-o-conselho-municipal-de-educacao-revoga-as-leis-n-s-2138-de-24-de-novembro-de-1972-7-035-de-19-de-dezembro-de-1997-7-460-de-24-de-dezembro-de-1999-7-604-de-13-de-setembro-de-2000-7-865-de-22-de-outubro-de-2001-e-9-216-de-23-de-maio-de-2006-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 8 out. 2022.

UBERLÂNDIA. Rede Municipal de Educação. **Ofício Circular Nº 5530/2020/CIE/SME, 03 de dezembro de 2020.** Uberlândia: Coordenadoria de Inspeção Escolar/Secretaria Municipal de Educação, 2020d.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 48.821, de 19 de março de 2020. **Diário Oficial do Município:** 5832-B. Ano XXXII - Nº 5832-B. Edição Especial. Uberlândia: PMU, 19 de março de 2020. 2020e.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 49.154, de 14 de maio de 2020. **Diário Oficial do Município:** 5868. Ano XXXII - Nº 5868. Uberlândia: PMU, 14 de maio de 2020. 2020f.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação. Portaria n.º 49.204, de 18 de maio de 2020. **Diário Oficial do Município:** 5870. Ano XXXII - Nº 5870. Uberlândia: PMU, 18 de maio de 2020. 2020g.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação. Portaria n.º 49.829, de 15 de julho de 2020. **Diário Oficial do Município:** 5910. Ano XXXII - Nº 5910. Uberlândia: PMU, 15 de julho de 2020. 2020h.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 50.614, de 15 de setembro de 2020. **Diário Oficial do Município:** 5951. Ano XXXII - Nº 5951. Uberlândia: PMU, 15 de setembro de 2020. 2020i.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 51.029, de 13 de outubro de 2020. **Diário Oficial do Município:** 5970. Ano XXXII - Nº 5970. Uberlândia: PMU, 13 de outubro de 2020. 2020j.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 51.240, de 13 de novembro de 2020. **Diário Oficial do Município:** 5991. Ano XXXII - Nº 5991. Uberlândia: PMU, 13 de novembro de 2020. 2020k.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 51.375, de 11 de dezembro de 2020. **Diário Oficial do Município:** 6011. Ano XXXII - Nº 6011. Uberlândia: PMU, 11 de dezembro de 2020. 2020l.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 51.923, de 19 de fevereiro de 2021. 6058-A. **Diário Oficial do Município:** Ano XXXIII - Nº. 6058. Edição Especial. Uberlândia: PMU, 19 de fevereiro de 2021. 2021

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 52.056, de 05 de março de 2021. 6068. **Diário Oficial do Município:** Ano XXXIII - Nº. 6068 Uberlândia: PMU, 05 de março de 2021. 2021

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 52.186, de 19 de março de 2021. 6078. **Diário Oficial do Município:** Ano XXXIII - Nº. 6078 Uberlândia: PMU, 19 de fevereiro de 2021. 2021

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 52.249, de 31 de março de 2021. 6088. **Diário Oficial do Município:** Ano XXXIII - Nº. 6088 Uberlândia: PMU, 31 de março de 2021. 2021

UBERLÂNDIA. **Relatório de Monitoramento/Avaliação do Plano Municipal de Educação 1º Ciclo 2015/2017**. Uberlândia: SME/Secretaria Municipal de Educação, 2017. (Texto digitado).

UBERLÂNDIA. **Relatório de Monitoramento/Avaliação do Plano Municipal de Educação 2º Ciclo 2017/2019**. Uberlândia: SME/Secretaria Municipal de Educação, 2019. (Texto digitado).

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Resolução 001/2020, de 27 de maio de 2020. **Diário Oficial do Município**: Nº 5877. Ano XXXII - Nº 5877. Uberlândia: PMU, 27 de maio de 2020. 2020c.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Resolução SME Nº001/2021. **Diário Oficial do Município**: Nº6086. Ano XXXIII - Nº 6086. Uberlândia: PMU, 30 março de 2021. 2021a.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Resolução SME Nº002/2021. **Diário Oficial do Município**: Nº6177. Ano XXXIII - Nº 6177. Uberlândia: PMU, 9 de agosto de 2021. 2021b.

UNICEF- Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação**. UNICEF: Brasília, 2021.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96107, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bQ4bLxjqWQ6y8PBWPZD9pwk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 8 out. 2022.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000007>

VENTURA F. L. V.; AITH, F. M. A.; REIS, R.R. **A linha do tempo da estratégia federal de disseminação da COVID-19**. São Paulo: Cepedisa; 2021

VIEIRA, L. M. F. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 67, 1988, p. 3-16. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 11ª edição, São Paulo: ícone, 2010.

VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 11ª edição, São Paulo: ícone, 2010.

WEISS, E. M. G. Educação Infantil: espaço de educação e de cuidado. In: Dalânea Cristina Flôr, Zenilde Durli. (Org.) **Educação Infantil e formação de professores**. Florianópolis. Ed. da UFSC, 2012. p. 129-138.

WERNECK, G.L. et al. **Mortes Evitáveis por Covid-19 no Brasil**. Rio de Janeiro: IBDC/Oxfam Brasil, 2021.

ZANOTELLI, C. L. A escolha da guerra civil: uma outra história do neoliberalismo de P. Dardot, H. Guéguen, C. Laval e P. Sauvêtre. **Geografares**, [s. l.], v. 1, n. 32, p. 326-329,

2021Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/geografares/article/view/36033>. Acesso em: 2 nov. 2022.

<https://doi.org/10.47456/geo.v1i32.36033>