

O IDEALIZADO E O (NÃO) FACTÍVEL NOS PROTOCOLOS PARA A EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA: O DESALINHO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM TEMPO DE PANDEMIA

MÔNICA APPEZZATO PINAZZA*

Universidade de São Paulo

<https://orcid.org/0000-0002-8980-6312>

RESUMO

Este ensaio resultou do estudo de cinco protocolos sanitários publicados em 2021 e da análise de testemunhos dados por profissionais atuantes na educação, especialmente, na educação infantil pertencentes ao Grupo de Estudos “Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contextos”, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Os propósitos principais deste estudo foram: identificar a natureza dos textos protocolares; analisar em que medida eles estiveram alinhados às realidades contextuais das instituições educacionais; compreender como os práticos experienciaram a condição do retorno às atividades presenciais. Em conclusão, pode-se afirmar que os protocolos sanitários não consideraram a pluralidade de condições das instituições de educação e a complexidade do cotidiano, focalizando somente aspectos técnico-operacionais. Como agravantes, a desarticulação entre os setores de serviço público e, também, a falta de comunicação mais assertiva das secretarias municipais com as unidades educacionais, geraram incertezas e exigiram que as equipes criassem suas próprias equações aos problemas locais. Ao mesmo tempo que isso representou um grande desafio às equipes, também resultou em aprendizados interessantes.

Palavras chave: Pandemia. Educação infantil. Práticas Educativas.

ABSTRACT

THE IDEALIZED AND THE (NOT) FACTIBLE IN PROTOCOLS FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION: THE MISALIGNMENT OF EDUCATIONAL POLICIES IN PANDEMIC TIMES

This essay resulted from the study of five health protocols published in 2021 and from the analysis of testimonies given by professionals working in education, especially in early childhood education, belonging to the Study Group “Professional Training and Supervision Practices in Contexts”, of the Faculty

* Doutora em Educação e professora livre docente. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP).
E-mail: mapin@usp.br

of Education of the University of São Paulo. The main purposes of this study were: to identify the nature of protocol texts; analyze to what extent they were aligned with the contextual realities of educational institutions; understand how the practitioners experienced the condition of returning to face-to-face activities. In conclusion, it can be stated that the health protocols did not consider the plurality of conditions of educational institutions and the complexity of daily, focusing only on technical-operational aspects. As aggravating factors, the disarticulation between the public service sectors and, also, the lack of more assertive communication between the municipal departments and the educational units, generated uncertainties and demanded that the teams create their own equations for local problems. At the same time that this represented a great challenge for the teams, it also resulted in interesting lessons learned.

Keywords: Pandemy. Early Childhood Education. Educative Practices.

RESUMEN

LO IDEALIZADO Y LO (NO) FACTIBLE EN LOS PROTOCOLOS DE EDUCACIÓN INFANTIL: EL DESALINEAMIENTO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Este ensayo resultó del estudio de cinco protocolos de salud publicados en 2021 y del análisis de testimonios brindados por profesionales que actúan en educación, especialmente en educación infantil, pertenecientes al Grupo de Estudio “Prácticas de Formación y Supervisión Profesional en Contextos”, de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo. Los principales propósitos de este estudio fueron: identificar la naturaleza de los textos de protocolo; analizar en qué medida se alinearon con las realidades contextuales de las instituciones educativas; comprender cómo los profesionales de la práctica vivieron la condición de volver a las actividades presenciales. En conclusión, se puede afirmar que los protocolos de salud no consideraron la pluralidad de condiciones de las instituciones educativas y la complejidad de la vida cotidiana, enfocándose solo en los aspectos técnico-operativos. Como agravantes, la desarticulación entre los sectores de servicios públicos y, también, la falta de una comunicación más asertiva entre los departamentos municipales y las unidades educativas, generaron incertidumbres y exigieron que los equipos construyeran sus propias ecuaciones para los problemas locales. Al mismo tiempo que representó un gran desafío para los equipos, también se tradujo en interesantes lecciones aprendidas.

Palabras Clave: Pandemia. Educación Infantil. Prácticas Educativas.

A rapidez e a intensidade com que tudo tem acontecido se, por um lado, torna a realidade hiper-real, por outro lado, trivializa-a, banaliza-a, uma realidade sem capacidade para nos surpreender ou empolgar. Uma realidade assim torna-se afinal fácil de teorizar, tão fácil que a banalidade do referente quase nos faz crer que

a teoria é a própria realidade com outro nome, isto é, que a teoria se auto-realiza.¹

1 *Indica-se, como autora, a responsável pela coordenação dos trabalhos e pela escrita final do texto. Vale destacar, contudo, que este escrito foi produzido pelo coletivo do Grupo de Estudos “Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contextos”,

O Brasil como outros países, foi atingido pela pandemia provocada pelo vírus SARS-COV-2 que, em meados de fevereiro de 2020, começou a se propagar pelo território nacional. A partir desse momento, a COVID-19 produziu efeitos drásticos, impondo o isolamento social e causando a morte de milhares de pessoas.² No cenário brasileiro e no mundo, algumas medidas restritivas à circulação das pessoas foram adotadas, dentre elas, a suspensão das atividades presenciais nas unidades educacionais.

Durante o ano de 2020, as tensões entre os divergentes posicionamentos dos dirigentes políticos, profissionais da saúde, da assistência social, da educação e cidadãos foram frequentes, em especial no Brasil. Diferentes versões de protocolos foram elaboradas para se pensar em um possível retorno das atividades presenciais nas instituições educacionais, estabelecendo critérios de segurança para a volta ao convívio social de crianças, jovens e adultos.

Por que escrever um texto tratando dos protocolos sanitários para a educação? Porque os práticos estiveram inconformados com a visão míope revelada nos textos protocolares que, em tom prescritivo, teorizavam sobre as ações de enfrentamento da condição de pandemia no interior das unidades sem, contudo, considerar as realidades plurais dos contextos educacionais e as questões pedagógicas, propriamente ditas.

E, afinal, por que passado pelo menos um ano da chegada dos protocolos, agora em 2022, trazer este texto falando sobre o assunto? Porque os desalinhos entre os textos protocolares e as circunstâncias vivenciadas cotidianamente pelos/as profissionais da educação em seus contextos de trabalho é, na verdade, mais uma ilustração do histórico abismo que se abre en-

tre os que teorizam e formulam leis e normativas e os que efetivamente fazem acontecer a prática educativa, com implicação direta com bebês, crianças e famílias.

Este ensaio produzido pelo Grupo de Estudos “Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contextos”³ tomou, como provocação, a epígrafe de Boaventura Santos e propôs fazer um confronto entre a idealização do real disposta nos protocolos e aquilo que há neles de factível (ou não factível) quando consideradas as circunstâncias particulares vividas por profissionais, especificamente, nas instituições de educação infantil.

Para compor o presente texto, o grupo estudou cinco protocolos sanitários publicados como orientadores do trabalho educativo das instituições educacionais, sob a justificativa de se efetuar de “modo mais seguro” o retorno às atividades presenciais de uma parcela das crianças e jovens, com a concomitância do atendimento remoto àqueles/as que permaneçam a distância. Foram considerados os protocolos da CONIF, esfera federal; do Estado de São Paulo; dos municípios paulistas: São Paulo/Capital, São Bernardo do Campo e Fernandópolis.⁴ Para compor o estudo, foram destacados os seguintes documentos legais: Declaração Universal dos Direitos Humanos; Declaração Universal dos Direitos da Criança; Constituição Federal de 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente; Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil e Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil.

Uma análise panorâmica dos protocolos permitiu afirmar que as recomendações protocolares se pautavam em preceitos sanitários

no ano de 2021, com quem divide-se a autoria.

SANTOS, B. de S. *Pela Mão de Alice - O Social e o Político na Pós-Modernidade*. 9ª Edição. Almedina. Edição do Kindle. 2013.

2 Ao tempo da escrita deste texto somavam-se, no Brasil, mais de 400 mil mortes, numa escalada, até então, incontida.

3 O referido Grupo de Estudos é uma derivação do Grupo de Pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil - (CIEI). Criado em 2003, compõe-se de profissionais que atuam em esferas distintas de gestão (direção, coordenação pedagógica, supervisão escolar e de setores de Secretarias de Educação), em redes públicas de educação básica, majoritariamente implicados com a etapa de educação infantil.

4 Os protocolos desses três municípios foram destacados em função de serem contextos representados por membros participantes do grupo de estudos.

e expressavam o propósito de minimizar os riscos de contágio pela Covid-19 entre as pessoas no interior das instituições educacionais, estendendo o cuidado a toda comunidade atendida. De um modo geral, os textos prescreviam formas de organização dos ambientes educativos em todos os aspectos físico-estruturais, materiais e relacionais. Havia um apelo explícito em prover circunstâncias sanitárias pretensamente mais ‘assépticas’ como uma medida de contenção do contágio pelo coronavírus.

1. O IDEALIZADO NOS PROTOCOLOS SANITÁRIOS

Digamos que seja natural que, diante de uma crise sanitária das dimensões vividas em 2020 com extensão a 2021 e resquícios em 2022, as autoridades ligadas à saúde pública procurem formular orientações protocolares calcadas em critérios essencialmente voltados ao combate do vírus e à diminuição dos índices de contágio. Não se deve discutir a relevância de tais medidas de cunho mais técnico-operacional e, certamente, com base científica.

No entanto, a discussão que se pretende trazer brevemente nesta seção do texto é de outra ordem. Diz respeito a como esses protocolos sanitários, pensados para orientar a retomada das atividades presenciais no âmbito das instituições educacionais, desconsideraram questões de máxima relevância concernentes às práticas educativas, fundamentalmente pautadas nas relações humanas.

Os documentos estudados e discutidos da esfera federal, do Estado de São Paulo e dos municípios paulistas São Paulo, São Bernardo do Campo e Fernandópolis embora apresentem características próprias quanto à sua forma e conteúdo também revelam muitas aproximações.

Em linhas gerais, explicitam a intenção de trazer orientações quanto aos cuidados sanitários de prevenção ao Covid-19 na retomada das atividades escolares, a partir de um discurso em que se prioriza questões relacionadas

à saúde e procedimentos necessários ao não contágio.

Embora sejam documentos dedicados a instituições educativas, não abrangem toda a complexidade que as caracterizam. As instituições necessitam de orientações que envolvam a esfera da saúde, mas também educativas, articuladas com a esfera da assistência social. Infelizmente, essa articulação não aparece em nenhum dos documentos estudados e discutidos, contrariando a necessidade de atender aos direitos fundamentais das crianças, conforme constam na Constituição Federal de 1988 (BRASIL,1988) e reafirmados no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL,1990).

A carência de orientações educativas significativas aponta uma reflexão a respeito da autoria dos documentos. Não há menção de envolvimento da participação de supervisores, diretores e coordenadores escolares, professores. Além da falta de representatividade desses sujeitos escolares, tal fato evidencia a ausência de orientações pedagógicas específicas que auxiliem na condução do trabalho pedagógico em um contexto tão delicado.

No Estado de São Paulo, o documento oficial lançado pelo Governo do Estado “Protocolos Sanitários para Funcionamento de Estabelecimentos Escolares em São Paulo” (SÃO PAULO, 2021a) constituiu-se um balizador aos diferentes municípios que publicaram seus próprios documentos orientadores.

Apenas os documentos da rede federal, CONIF (BRASIL,2021), e das prefeituras de São Paulo e São Bernardo do Campo apontam, ainda que de maneira não tão clara, os possíveis responsáveis pelas publicações. No documento da rede federal, aparecem os nomes dos reitores das instituições federais e da equipe técnica composta pelos representantes dos Fóruns de Dirigentes de Ensino. No documento referente à prefeitura de São Paulo há a menção da comissão responsável e de Grupos de Trabalho (GTs) com representantes de todas as Diretorias Regionais de Educação. E, em São Bernardo do Campo, há uma lista dos diretores e encarrega-

dos de serviço das seções e departamento que compõem a Secretaria de Educação.

O retorno às atividades escolares aparece como um fato nos documentos. No entanto, não são discutidas ações de formação ou apoio de professores, da equipe gestora e dos demais profissionais que compõem as equipes escolares. Quando a formação é abordada - como acontece no documento de esfera federal e do município de São Paulo -, é posta de forma ampla, sem apontamentos que façam referência à sua logística.

Considerando que o retorno envolve diferentes etapas educativas, os documentos apresentam diferença ao abordá-las. O documento federal apresenta um foco para o ensino profissional, científico e tecnológico, cuja faixa etária é de jovens de 15 a 29 anos. Os documentos da prefeitura de São Paulo e de São Bernardo do Campo apresentam seções da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Este último, ao tratar da Educação Infantil enfatiza os eixos das interações e brincadeiras como norteadoras do currículo, assim como os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. O protocolo do município de Fernandópolis, no entanto, apresenta orientações gerais, não há uma distinção clara a respeito do que é específico para a Educação Infantil e o que se refere às outras etapas da educação básica. Não há seções que diferem as orientações, assim como não há referência a documentos tanto de esfera municipal como federal, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) que abordem as especificidades desta etapa educativa.

O caráter de prevenção ao contágio do Covid-19 apresentado no discurso dos documentos, a princípio, não traz nada que não se justifique como necessário em termos de cuidados com a higiene. Contudo, a carência de orientações educativas mais efetivas pode ser notada como uma desconsideração dos princípios básicos de qualidade para a educação das crianças de 0 a 5 anos e de suas famílias

assim como da especificidade do universo da Educação Infantil.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010)

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura.

[...]

As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político-Pedagógico. (BRASIL, 2010, p. 9)

A publicação das Diretrizes expressa avanços importantes no contexto brasileiro da Educação Infantil, legitimando concepções de criança e currículo que vão ao encontro das especificidades das crianças de 0 a 5 anos. No entanto, o contexto de pandemia em algumas realidades coloca em risco essa conquista, em um movimento de retrocesso.

Novamente, essa é uma questão muito explícita no protocolo do município de Fernandópolis (FERNANDÓPOLIS, 2021). Parte das orientações se referem a aferição de temperatura, manutenção de espaços arejados, coleta regular do lixo, higienização dos ambientes. A Educação Infantil é identificada ao serem mencionadas questões referentes a brinquedos,

alimentação, higiene e sono, como pode ser verificada na seção ações para a higienização do ambiente escolar:

[...]

- » Manter todas as portas das dependências das UEs abertas para minimizar o contato com as maçanetas;
- » *Utilizar materiais e brinquedos de fácil higienização com álcool 70% ou lavagem com água e sabão;*
- » *Higienizar brinquedos, trocador (após cada troca de fralda), tapetes de estimulação e todos os objetos de uso comum antes do início das aulas de cada turno e sempre que possível;*
- » *Brinquedos que não podem ser higienizados não devem ser utilizados.*
- » Coleta do lixo deve ser realizada com frequência e descartado com segurança;
- » Os órgãos superiores deverão assegurar número suficiente de recursos humanos para realizarem a higienização dos ambientes, assim como fornecer os EPIs, indicados pelos órgãos sanitários, de forma a manter a segurança de todos os envolvidos (luvas, face shield, etc); (grifo nosso).

Conforme é possível notar, são mencionadas apenas questões relacionadas à higiene e alimentação, denotando uma compreensão assistencialista da Educação Infantil, no qual buscamos superar. Mais adiante, na seção Procedimentos de distanciamento social do documento, essa compreensão se soma a uma ideia de escolarização, ao enfatizar formas de organizar “mesinhas ou carteiras”, desconsiderando as variadas formas de organização de espaço, de modo a compor ambientes de aprendizagem que sejam significativos e que estejam alinhados a uma proposta pedagógica que considera a criança e suas especificidades:

- » Na educação infantil, caso seja liberado período integral, para dormir na escola, haverá de se manter distanciamento de 1,5 metro entre as crianças, higienização rigorosa dos colchões a cada troca de turma e efetuar troca de lençóis;

- » As crianças devem ser separadas em grupos/turmas fixos para desenvolvimento das atividades.
- » Criar estratégias para que a criança sempre ocupe a mesma carteira para no caso de algum testar positivo se ter um parâmetro quais alunos sentam mais próximos;
- » Criar estratégias para que as crianças se mantenham nas mesinhas ou carteiras em distanciamento mínimo de 1,5 metros mesmo que se para atendimento seja necessário manter apenas uma criança por mesinha (no caso da educação infantil).

A demarcação de espaços e limites no ambiente também aparece no documento do município de São Paulo (SÃO PAULO, 2021b). Aponta-se, de forma geral, a necessidade de evitar aglomerações, porém as questões de fluxo dependem, dentre outras coisas, dos recursos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, das condições arquitetônicas de cada unidade e dos recursos humanos disponíveis.

Na Educação Infantil essa não é exatamente uma prática adequada quando se pensa na organização dos espaços e na qualidade das atividades proporcionadas. Conforme já mencionado, embora tais orientações sejam pensadas de forma a garantir uma relativa segurança sanitária, estão em desacordo com os princípios e com os indicativos de qualidade para a Educação Infantil. Se os eixos das interações e brincadeiras são norteadoras do currículo, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e se interagir e brincar são ações imperativas à qualificação das práticas na educação infantil (BRASIL, 2009)⁵ fica a indagação de como seria manter esse distanciamento entre as crianças, entre as crianças e a professora/professor, levando-se em conta a rotina e os cuidados inerentes à Educação Infantil.

5 No Município de São Paulo, os Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulista (SÃO PAULO, 2015a) e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista (SÃO PAULO, 2015b) ratificam as especificações contidas no documento da esfera federal.

O documento do município de São Paulo também apresenta um alerta à necessidade de ventilação das salas adequado em termos sanitários, porém caberia um destaque em relação a esse aspecto, pois depende da infraestrutura das unidades, sobretudo quando consideradas as unidades da rede conveniada. O documento ainda faz menção à ventilação artificial, o que de certa forma, torna a situação mais preocupante, devido ao estado de conservação dos equipamentos e as prováveis contaminações por meio desses recursos.

No documento do município de São Bernardo do Campo (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2021) aparece também uma orientação sucinta quanto à ventilação, alinhada à necessidade de adaptações a práticas já realizadas no contexto da Educação Infantil. Nesse contexto é mencionada a prioridade de propor atividades em locais abertos e arejados e que as salas quando utilizadas devem ser organizadas de modo a garantir a circulação.

As salas de aula precisam ser organizadas de forma a garantir a circulação e possibilidades de trabalho diversificado: cantos, explorando o espaço da sala para além das mesas, tendo a disposição bandejas, cestos ou kits para jogos e brincadeiras, rodas de leitura e contação de história e atividades gráficas que explorem a criatividade e a livre expressão (p. 45).

Nesse contexto de discussão de espaços e de distanciamentos destaca-se as condições estruturais e de materiais das unidades escolares da Educação Infantil. É importante refletir que tais condições não são iguais a todas as realidades das unidades escolares, da mesma forma que também não apresentam a mesma organização de pessoas, tecnologias, equipamentos necessários ao atendimento proposto nos documentos.

Na rede municipal de São Paulo, por exemplo, o atendimento da faixa etária de 0 a 3 anos é majoritariamente realizado por unidades conveniadas a partir de instituições parceiras, o que torna as condições estruturais e de materiais ainda mais complexas, pois não dependem apenas da Secretaria de Educação.

O documento do município de São Paulo (SÃO PAULO, 2021b) aponta ainda como obrigatória a circulação de profissionais, crianças, estudantes e pais ou responsáveis usando proteção individual. Do ponto de vista sanitário, mais uma vez, o apontamento é correto. No entanto, devido o enfrentamento da crise sanitária e financeira não seria possível garantir que todas as pessoas envolvidas nesse processo tenham acesso aos equipamentos de proteção individual, tais como máscaras, luvas etc., principalmente considerando a situação das famílias em vulnerabilidade.

Ao tratar do retorno e do formato híbrido do trabalho pedagógico os documentos também não são tão claros. Desde 2020, as atividades remotas foram propostas como alternativa no município de São Paulo. A perspectiva foi a de garantir uma forma de atendimento às crianças, porém é inegável a baixa adesão das famílias e consequentemente, dificuldades para garantir os direitos das crianças de forma apropriada à faixa etária. Embora haja relatos dos profissionais da educação sobre ações desenvolvidas que estabeleceram certos vínculos com as crianças, sabe-se que o relativo sucesso dessas ações se deu pelo empenho, criatividade e esforço das equipes escolares ao estabelecer o contato com crianças e suas famílias.

Não é possível garantir que todas as crianças participem das atividades remotas e os motivos dessa impossibilidade estão relacionados a fatores técnicos que dificultam o acesso à internet. Outros motivos de diversas ordens dificultam o suporte e o acompanhamento das crianças pelas famílias. Além disso, há de se refletir a respeito do tempo de exposição das crianças pequenas às telas de computadores e celulares. De acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria, é necessário evitar a exposição de crianças menores de 2 anos às telas e para aquelas que possuem entre 2 e 5 anos, deve-se limitar o tempo de telas ao máximo de uma hora por dia, contando neste período com a supervisão de responsáveis.

No documento de São Bernardo do Campo (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2021), ao tratar da nova organização da rotina, o hibridismo não é diretamente mencionado. Há a orientação de que os professores iniciem atividades presencialmente que poderão ter continuidade em casa, organizando kits de materiais para serem enviados para casa, mas não amplia a discussão para além disso. Nas orientações iniciais o documento aponta que os horários de atendimento das escolas sejam mantidos, mas com escalonamento, tanto para sua organização quanto para evitar aglomerações, seguindo as indicações do Plano São Paulo (SÃO PAULO, 2021a).

No documento de Fernandópolis (FERNANDÓPOLIS, 2021), novamente não há orientações específicas quanto ao retorno, nada é dito quanto ao que se realizar também no período híbrido, apenas salienta-se que se deve dar prioridade às crianças em estado de vulnerabilidade ou filhos de pais e mães que trabalham.

O que se nota, pelos elementos destacados, é que os documentos, aqui apresentados, embora muito claros do ponto de vista técnico, desconsideram as orientações para cuidados e educação humanizados. O acesso à informação de modo verticalizado e a ausência de um olhar atento e agregador para os profissionais culminou com práticas higienistas, alargando a distância no que tange aos cuidados humanizados e atendimento às crianças.

Na tentativa de execução de tais protocolos o abismo na constituição de um espaço de escuta qualificada, para que os profissionais fossem se assegurando sobre seus limites e possibilidades, tornou a frase “cuidar de quem cuida” mero discurso. Durante esse tempo todo pensar a segurança e a qualidade dos espaços escolares, propôs uma apropriação adequada das orientações de higiene e limpeza. Porém revelou a inexistência de uma postura e um envolvimento profissional que assegurasse o afeto como ferramenta de qualificação do cuidado.

A partir dos documentos e normativas legais, e em consonância com as legislações de

proteção à criança faz-se necessário, na retomada da rotina institucional total, repensar a atuação, garantindo os cuidados sendo promovidos com mãos gentis, de corpos repletos de inteireza afetiva, reflexo de um professor atento às necessidades não só da saúde física como também da saúde emocional das crianças.

Na leitura dos diversos protocolos, evidencia-se uma dada ausência da ‘humanização’ dos espaços e dos tempos, deixando evidente a ausência de interlocução entre os diferentes setores (saúde, assistência, educação), revelando, mais uma vez, o olhar fragmentado na proposição de políticas públicas.

2. O NÃO FACTÍVEL DOS PROTOCOLOS: AS VOZES INAUDÍVEIS DOS PRÁTICOS

Com a palavra as pessoas que atuam efetivamente na prática e que vivenciaram, cada qual em seu contexto de trabalho, o processo de retorno ao modo presencial e a inserção da modalidade híbrida. Nesta seção, são retratadas as principais impressões de profissionais que compartilharam, no grupo de estudos, suas percepções sobre o vivido, tão distante e para além do que podiam alcançar as orientações dos protocolos. Essas pessoas tiveram, no grupo, a oportunidade de pontuar aspectos revelados pela pandemia e de debater as questões dilemáticas deixadas pela condição tão inédita como a vivida nos anos de 2020 e 2021.

Inicialmente, a constatação compartilhada de que a pandemia escancarou duas ordens de condições pré-existentes a considerar.

A primeira e a mais relevante delas, é a condição de vulnerabilidade em que vive (sobrevive ou não) uma parcela expressiva da população brasileira, estampada pelo agravamento da fome e pelas circunstâncias sanitárias precárias. Essa circunstância refletiu-se no âmbito da instituição educacional configurada como um dilema enfrentado especialmente pelas mães que, embora temerosas, recorriam ao

retorno presencial nas unidades de educação infantil, seja para poderem trabalhar visando, por vezes, a sobrevivência familiar, seja porque viam a condição presencial como forma de prover a alimentação de suas crianças. Instalou-se o que os práticos designaram em suas falas de “escolha dos direitos”.

Em destaque, a falta de um plano de política social para subsidiar verdadeiramente as famílias em situação vulnerável, de modo que pudessem permanecer em casa. “As políticas empurram as pessoas a se colocarem em risco”, afirmaram à época. Ficou visível a desarticulação entre os órgãos governamentais da saúde, assistência social e educação. A falta de políticas públicas integradas foi, sem dúvida, um fator agravante.

A esse propósito, as pessoas atuantes na prática relataram um fenômeno que identificaram como uma espécie de “anonimato de autoria”, ou sejam “cada um no seu quadrado e ninguém se responsabiliza”. Não havia, naquele momento, segundo os depoimentos, clareza sobre o que devia ser responsabilidade das unidades e o que devia ser papel de suporte das esferas governamentais. A falta de uma linha condutora clara e interdisciplinar, provendo não só condições de infraestrutura mas de discussão de práticas, dificultava totalmente o trabalho das instituições, seja no que concernia aos protocolos (havia leituras plurais desses documentos) seja no que se referia à forma como abordar as famílias e a comunidade.

A essa condição de incertezas no plano da responsabilização pelas medidas e pelos encaminhamentos, acresceu-se um clima marcado por desinformação e por desencontros de informações e orientações. Havia muita confusão interpretativa sobre todo o cenário da pandemia, no interior da rede, entre os profissionais, pais e comunidade em geral, instalada, em grande medida pelos posicionamentos políticos divergentes. Segundo os depoimentos, as controvérsias presentes no campo da política nacional geraram desencontros de informações

sobre a doença e, também, sobre os protocolos para prevenção do contágio. Nas palavras das profissionais do grupo de estudos “a desinformação sobre a doença e o contágio chegava nas equipes e nas famílias”.

Entre os setores de atendimento, também não havia, por vezes, consonância. Houve relatos de um certo “descrédito da área da saúde em relação ao que se faz em educação e o que se reivindica em termos de serviços”. Conforme depoimentos aconteceram, inclusive, falas como “os professores não estão seguindo os protocolos”, ou seja, atribuindo as ocorrências de casos encaminhados a unidades básicas de saúde (UBS) à desobediência aos protocolos. Esses tempos de grande tensão, promovida pela situação da pandemia, deram margem à presença de visões conflituosas sobre o trabalho das unidades educacionais, com julgamentos relativos às medidas assumidas pelas equipes, “como se a escola não estivesse trabalhando e não estivesse querendo atender as crianças”.

Uma segunda condição pré-existente que ganhou vulto na pandemia, refere-se às circunstâncias de trabalho vividas pelas instituições de educação infantil da rede, durante o período mais grave da crise sanitária.

O cenário era de realidades plurais: instituições em greve; unidades em “quarentena” decretada pelo alto índice de contágio e unidades vivendo o trabalho híbrido, com uma parcela de crianças presentes e outra parcela de crianças em trabalho remoto. Crianças atendidas, crianças à espera de atendimento e crianças em atendimento remoto, gerando grande tensão nas equipes e intensificação do trabalho de profissionais docentes, não docentes e gestores/as.

Nos relatos das profissionais, um consenso a respeito dos desencontros procedimentais diante dos casos de contaminação. Os diálogos dificultosos entre as instituições e as unidades básicas de atendimento (UBSs). As diferentes UBSs adotaram posturas distintas em cada regional do município e, também, houve di-

ferências de condutas entre as 13 Diretorias Regionais de Educação (DREs).

Coube a cada unidade educacional adotar equações próprias desde a aproximação com as famílias e a comunidade, estabelecendo “pactos de responsabilidade” até mesmo no que se referiu aos encaminhamentos frente a ocorrências de contágio.

Por fim, uma observação bastante relevante destacada pelo grupo de profissionais, do ponto de vista mais pedagógico, foi que algumas equipes julgaram o trabalho remoto uma condição ‘mais favorável’. Contudo, esse julgamento trazia consigo uma indesejável ‘visão mais adultocentrada’ da prática, posto que se vinculava a seguinte relação: o adulto sugere a atividade e a criança executa, simplesmente. Sem dúvida, um raciocínio como esse representa um perigo e um iminente retrocesso.

E não foi somente nesse aspecto do trabalho remoto que se desvelaram as concepções correntes nas diferentes unidades, já presentes e não reveladas. A natureza dos materiais produzidos para as crianças, a prontidão com que se localizaram-se as famílias e a qualidade dos contatos estabelecidos com elas e com a comunidade no geral e o nível de articulação da equipe em torno dos encaminhamentos de cunho pedagógico denotavam circunstâncias muito particulares e anteriores à pandemia.

De algum modo, o período pandêmico explicitou as intencionalidades educativas das diferentes unidades educacionais, o que poderia ser um bom sinalizador para se considerar, prospectivamente, ao formular os planos de ação e de formação.

3. ALGUMAS POSSÍVEIS SAÍDAS FRENTE AOS DILEMAS

É certo que os protocolos estiveram longe de oferecer equações a tudo que se viveu (e ainda se vive) no cotidiano das instituições educacionais. As equipes das unidades educativas tiveram de trilhar sozinhas seus próprios caminhos, durante e após o tempo da crise sa-

nitária mais aguda, contando, com os recursos experienciais que já tinham o que tiveram que adquirir.

Nesta altura do presente texto, procuramos delinear algumas respostas aos dilemas vivenciados por professores/as, diretores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, famílias e, sobretudo, bebês e crianças e as lições que podemos tirar de um tempo singular que vivemos.

Conforme explicitamos anteriormente, o trabalho realizado pelas diferentes instituições educativas durante o período pandêmico acabou por evidenciar seus projetos educativos, incluindo os avanços, mas também as mazes do currículo instituído nessas unidades educativas.

Nota-se, especificamente na educação infantil, um certo retrocesso em alguns aspectos, especialmente nas questões relativas às propostas pedagógicas que derivam da escuta ativa das crianças pelos/as educadores/as.

No entanto, verificou-se que várias unidades encontraram saídas para os dilemas vividos e isso se deu em maior ou menor grau de acordo com o histórico anterior de gestão participativa e do hábito de seus profissionais na realização da análise crítica da prática pedagógica.

Com base nisso, concentramos nossas reflexões sobre as ações que foram possíveis e o que, a partir delas, podemos vislumbrar em prospecção. Consideramos três esferas de ações:

- Negociações com as famílias para a composição de corresponsabilidade e contextualização dos protocolos em relação às situações concretas;
- Processos de formação como resistência e apoio às práticas docentes- tempo de discutir a urgência para vislumbrar possibilidades futuras;
- Investimento na documentação do momento, a partir de registros bem adensados do cotidiano da escola.

No que se refere às negociações com as famílias e à contextualização dos protocolos, busca-se equacionar o retorno dos bebês e crianças às unidades educativas e suas pecu-

liaridades e necessidades, porém essa é uma equação complexa, devido à diversidade de fatores envolvidos, inclusive as crenças das famílias que podem ou não coincidir com o que lhes é informado pelas autoridades, pela mídia e pela própria equipe escolar.

Consideramos que negociar junto às famílias é fundamental. Um exemplo da eficácia dessas negociações são os relatos de várias unidades educacionais indicando que onde havia previamente uma prática de diálogo, maior cumplicidade e parceria com as famílias, foi possível a discussão dos protocolos de saúde em relação ao contexto real de cada instituição (possibilidades, dificuldades e impedimentos de seguir as orientações protocolares), o que criou condições para o estabelecimento de corresponsabilidade para o atendimento presencial das crianças.

É evidente que a pandemia reforçou a necessidade de consolidar cada vez mais a parceria entre a escola e as famílias, a partir de estratégias que viabilizem o estabelecimento de uma comunicação cada vez mais efetiva e direta entre as duas instituições. Para tanto, a transparência e a confiança são princípios fundamentais nessa relação e se efetivam em ações de cooperação mútua.

Ademais, devido à possibilidade de contaminação, muitas famílias se deparam com a insegurança quanto ao retorno das crianças à escola, o que nos leva a pensar em como minimizar tais preocupações. Nesse caso, acreditamos que promover conversas periódicas com os familiares sobre os protocolos sanitários e sobre as devidas adaptações de cada unidade, é uma das estratégias possíveis. Investir no diálogo é fundamental para acolher as expectativas e a insegurança das famílias.

A publicização, parceria e partilha das necessidades e intenções educativas parece ter sido capaz de gerar, em algumas unidades, o estabelecimento de procedimentos adequados, tanto em relação aos cuidados necessários para preservação da saúde dos envolvidos, quanto para manutenção de um trabalho educativo de

qualidade que considere e respeite os direitos das crianças. Ressaltamos o papel da gestão no estabelecimento da corresponsabilidade como elemento fundante de ações exitosas, de relações transparentes e da confiança mútua, bem como na escolha democrática de procedimentos que devem ser implementados na instituição em acordo com as famílias. Nesse cenário, gestores/as e professores/as buscam conciliar a segurança das crianças às necessidades apontadas pelas famílias.

Em suma, fica a lição de que não é possível limitar as práticas pedagógicas ao simples cumprimento de protocolos, sem nenhuma reflexão. Os procedimentos protocolares precisam ser analisados a partir de lentes que nos possibilitem compreender o lugar da infância e da educação infantil nesse contexto. Vivenciamos um tempo de incertezas que demanda refletir e discutir a respeito do que é fundamental para as crianças. De acordo com Menezes (2021, p.22):

[...] o repensar da educação em um momento de grande perplexidade recomenda que se procure fazer isso considerando a incerteza associada à vertiginosa rapidez das transformações vividas. O posicionamento autônomo, com uma ética atualizada, precisaria ser situado em relação à eterna busca do bem viver e do sentido da vida.

Esse posicionamento autônomo exige que consideremos as necessidades e interesses das famílias, destacando que é imprescindível que os educadores de cada instituição repensem, conjuntamente, o que é negociável e o que não é em termos da educação da infância, usando como parâmetro todo o conhecimento já constituído pelo campo e que é proposto na legislação em vigor. Tal indicativo advém da certeza de que tanto o direito à saúde, quanto o direito à educação de qualidade são inalienáveis e, portanto, não cabe à instituição ou a qualquer de seus representantes escolher entre direitos ou priorizá-los. O desafio é realizar ações que garantam que o direito à saúde se coadune com o direito à interação e a brincadeira, constituindo nas ações da instituição, com a parceria

das famílias, o respeito às necessidades das crianças e a garantia de seus direitos.

Numa relação aberta e de confiança, cabe ainda às equipes de gestão informar as famílias a respeito das dificuldades encontradas no cumprimento dos protocolos sanitários, além de implicá-las nas discussões e decisões quanto às adaptações desses protocolos no que se refere aos bebês e às crianças pequenas. As famílias precisam ter ciência dos limites das instituições educacionais em relação ao cumprimento e às adaptações dos protocolos. Sabemos que, diante das diferentes realidades, nem sempre as equipes de gestão têm autonomia para decidir e, na maioria dos casos, devem seguir as orientações impostas pelo poder público local.

Outro aspecto importante a ser considerado no enfrentamento durante a pandemia é a transparência na comunicação entre escola e famílias diante de possíveis casos positivos de COVID-19, ocorridos tanto na instituição escolar, como no ambiente familiar. Dessa forma, as devidas medidas de segurança, como o isolamento social da criança e/ou adulto, serão garantidas e a relação de confiança entre escola e família será ampliada.

Percebe-se que a transparência das informações e a tomada de medidas de proteção sanitárias contribuíram para que os pais pudessem tomar decisões conscientes sobre o retorno das crianças. Por outro lado, se houve o acolhimento das famílias com relação aos protocolos, nos cabe perguntar como se deu o acolhimento dos sentimentos causados pelo isolamento social e distanciamento escolar das famílias? Como foi pensado o acolhimento de professores e equipes gestoras enlutadas? Em que momento o processo formativo acolheu as dores do outro, as incertezas, os medos? De que forma isso interfere no fazer do professor com as crianças? Segundo Dowbor (2008, p.36): “É por meio da escuta da fala do outro que o educador realiza sua intervenção. Sem intervenção no processo do outro, o ato de educar perde seu sentido e cai no vazio”.

Em uma segunda esfera de ações, encontram-se os processos de formação como resistência e apoio às práticas docentes, visto que a alteração dos contextos sociais e educacionais provenientes do momento pandêmico trouxe novas e desafiadoras realidades para as quais não havia experiências anteriores, seja no âmbito individual, institucional ou dos sistemas de ensino.

Nessa direção, destacamos que a formação inicial e continuada é imprescindível para a constituição de sistemas de apoio para a ação do educador. Esse é um aspecto para o qual nem sempre se dá a devida atenção. Certamente, a formação cabe a cada indivíduo, à instituição na qual ele atua e aos sistemas educacionais. Porém, de um momento para o outro, a educação remota tornou-se urgente e necessária, independentemente da existência ou não de processos de formação ou discussão coletiva anterior, de modo a abordar tais procedimentos e constituir conjuntamente esquemas de ação.

Ainda, para além dos aspectos pragmáticos, evidenciamos que professoras e professores precisam ser apoiados por meio de uma formação que lhe permita planejar suas ações e enfrentar essa situação. Do mesmo modo, vale ressaltar que, para equacionar essa crise, o envolvimento e compromisso de todos os implicados, principalmente as secretarias de educação, é fundamental. Estes órgãos intermediários entre o governo e as unidades educativas deveriam aproximar-se das diferentes realidades que se apresentam em cada espaço educativo e garantir segurança e apoio às famílias e educadores.

No caso de grande parte dos sistemas educacionais, optou-se pela publicação de instruções normativas enquanto procedimento prioritário, deixando as questões de formação e adaptação à nova realidade por conta dos educadores ou das instituições. Outra ação predominante nas secretarias foi a disponibilização de plataformas digitais para uso dos educadores, famílias e crianças. A falta de ações da secretaria de educação na composição de

processos formativos específicos para as ações nas plataformas virtuais e na educação remota foi uma queixa constante dos profissionais. Houve ausência de ações formativas pautadas na escuta dos profissionais por parte de muitas secretarias de educação.

O processo formativo na escola deve ocorrer de forma dialógica (FREIRE, 1978), inclusive por meio da comunicação não verbal, nas palavras ditas através de gestos, olhares, corpo e na comunicação verbal. O ato de escutar exige coragem, receptividade, participação e comprometimento com a fala do outro. Por outro lado, essa falta de ação por parte das secretarias fez com que algumas equipes gestoras criassem uma rede de apoio para expor seus sentimentos e dificuldades, buscando soluções, desenvolvendo/aprimorando a capacidade de resolver problemas e obter resultados positivos.

Nessa perspectiva, vivenciamos novas realidades para as quais muitos profissionais não tinham inicialmente nenhuma experiência e as dificuldades só foram “contornadas” pela parceria que se deu no interior de algumas instituições, muitas vezes sem nenhum apoio e/ou recursos do sistema educacional. Graças ao empenho de muitos profissionais, no âmbito da instituição, foi possível discutir os contextos, os valores, a ética da ação e seus projetos de trabalho de forma continuada e participativa. Nota-se que as unidades educacionais que efetivaram essa construção coletiva de saberes e realizações, desenvolveram durante a pandemia ações mais efetivas e qualificadas com as crianças e suas famílias.

Em tal contexto de crise causado pela pandemia e pela necessidade de cuidados para evitar o contágio, os processos formativos têm grande relevância como apoio às práticas educativas. A formação continuada nas escolas passa a ser, acima de tudo, um suporte aos educadores para que possam lidar com a insegurança, além de contribuir para o fortalecimento da equipe das instituições de Educação Infantil. Não podemos negar que há dificuldades quanto ao cumprimento dos protocolos sanitários

nessas instituições, considerando que um dos eixos norteadores das práticas pedagógicas é a interação. Assim, diante dessas dificuldades, os momentos formativos devem viabilizar a construção coletiva de algumas possibilidades de ação.

Consideramos dessa forma que, na atual conjuntura, qualquer direcionamento deve passar pela formação das professoras e professores. Não há uma solução viável que não envolva reflexão, pesquisa e levantamento de possibilidades, tanto para o retorno, numa perspectiva de preservação da saúde, quanto da manutenção das atividades remotas, promovendo ações possíveis, compartilhadas com crianças e famílias, estreitando os laços e mantendo os vínculos. Em outras palavras:

[...] a concepção de uma formação que compreende o desenvolvimento profissional em uma perspectiva da mudança, mas da mudança de cultura das práticas institucionais; uma formação que esteja comprometida diretamente com a identificação e o esforço de transformação dos padrões de trabalho que regem as ações no interior das instituições e para além delas e, por conseguinte, definem os processos individuais e coletivos. (PINAZZA, 2013, p.55)

Por fim, tornamos a destacar que esse processo formativo não se restringe ao âmbito das unidades, pois é imprescindível que as secretarias municipais de educação estejam implicadas no processo de formação dos educadores para o enfrentamento dessa nova realidade.

Com base nas questões que apontamos, dimensionamos a necessidade de diálogo com todos os envolvidos. Além disso, as equipes escolares precisam ser fortalecidas, tanto para o enfrentamento da situação, quanto para a reivindicação junto às autoridades, de forma que cumpram o que lhes cabe.

A terceira e última esfera de ação refere-se à documentação desenvolvida no momento de crise. É imprescindível destacar que o currículo das instituições foi transformado pelas situações vivenciadas no período pandêmico e tais alterações não podem ficar excluídas de processos reflexivos atuais e futuros.

As unidades educacionais que se mostraram capazes de construir registros reflexivos sobre as ações das crianças, das famílias e dos profissionais apontam aprendizagens interessantes sobre as relações criadas entre seus saberes anteriores e as novas perspectivas de análise que se tornaram possíveis a partir dos registros adensados que criaram. Um fator relevante dessas práticas foi a constatação de que o acompanhamento de um menor número de crianças por profissional foi capaz de qualificar não só as interações e a proposição de intervenções mais qualificadas, como também possibilitou uma escuta efetiva que gerou registros mais densos e fiéis à experiência vivida pelas crianças.

Diante da redução de crianças por turma, parece que os registros efetivados puderam basear-se não em julgamentos, mas nas observações feitas pelo professor no sentido de perceber que as ações das crianças nos possibilitam pensar se ela está se sentindo segura, confortável, de forma que o processo de aprendizagem ocorra de forma natural

A documentação é constitutiva da memória desse momento histórico em cada instituição, com todos os envolvidos no enfrentamento da crise sanitária ímpar que vivemos. Esses registros podem contribuir também para a valorização individual e coletiva, pois o grupo constrói um sentimento de pertencimento e de corresponsabilidade. O investimento na documentação pedagógica precisa envolver a todos e historicizar os processos vivenciais individuais e coletivos, com o intuito de dar visibilidade às ações, qualificando o trabalho desenvolvido na instituição escolar.

Por fim, vale destacar que os/as gestores/as tiveram que replanejar suas rotinas, adequar formas de relacionamento com a comunidade escolar, administrar a unidade educativa de forma remota, pensar em possibilidades de qualificar as ações pedagógicas e reorganizar os tempos e espaços da escola. Do mesmo modo, professores/as tiveram que se adaptar aos novos obstáculos profissionais e trabalhar

de forma mais colaborativa entre seus pares.

Diante de todo o exposto, é possível afirmar que a despeito dos enormes desafios e das inevitáveis tensões, o ineditismo que vivemos com a pandemia no âmbito da educação e, portanto, da educação infantil, desvelou aspectos das práticas educativas que valem a nossa análise e reflexão.

Em prospecção, o Grupo de Estudos ousou afirmar que:

[...] um dos desafios do retorno das crianças às instituições educativas será, portanto, fazer com que o encontro entre elas e seus/suas professores/as seja permeado por problematizações, debates, levantamento de hipóteses e planejamento de ações efetivas de acolhimento, de forma que se possa saber mais sobre as dificuldades e vivências de cada um desses atores. Para que a criança se desenvolva de forma integral, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), é importante que haja questionamentos, reformulação de problemas e ampliação da visão sobre os vários aspectos e perspectivas que compõem o contexto vivido.

Ao fechar este texto, em 2022, devemos nos impor o compromisso de formular possíveis respostas a perguntas como: afinal, qual proveito tiramos das aprendizagens e dos saberes que eventualmente tenhamos construído nos anos de 2020 e 2021? Estamos sendo devidamente cuidadosos com o retorno das crianças e das famílias? Está havendo o necessário suporte às equipes das unidades educacionais na dura retomada das atividades presenciais?

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei No. 8069/1990. Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília/DF. 13/07/1990.
- BRASIL, CONIF. **Diretrizes para a Elaboração de Planos de Contingência para o Retorno às Atividades Presenciais nas Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília/DF. Conselho Nacional da Rede Federal de Educação Profissional, Científica

e Tecnológica. Jun/2020.

BRASIL MEC/SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília/DF: SEB/MEC, 2010.

BRASIL. MEC/SEB. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. MEC/SEB. 2009.

DOWBOR, F.F. **Quem educa marca o corpo do outro**. São Paulo: Cortez.2008.

FERNANDÓPOLIS. **Decreto No.8807/2021**. Institui os Protocolos Sanitários referentes ao Plano de Retomada das Aulas do Município de Fernandópolis/SP. Fernandópolis/SP. 11/02/2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MENEZES, L.C. de. **Educar para o Imponderável: Uma Ética da Aventura**. Cotia,SP: Ateliê Editorial. 2021.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. Assembleia das Nações Unidas. 20/11/1959.

PINAZZA, M. A. Desenvolvimento profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança. In: KISHIMOTO, T.M. OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Em busca da Pedagogia da Infância:**

Pertencer e participar. Porto Alegre: Penso. 2013. p 54- 84.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. SE. **Documento Orientador 2021**. SBC/SP. Secretaria de Educação. 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica Divisão de Orientação Técnica - Educação Infantil. **Padrões básicos de qualidade da Educação Infantil Paulistana: orientação normativa nº 01/2015 / Secretaria Municipal de Educação**. – São Paulo: SME / DOT. 2015a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Paulistana**. SME/DOT. 2015b.

SÃO PAULO (Estado). **Protocolos Sanitários para Funcionamento de Estabelecimentos Escolares em São Paulo**. SP. Governo do Estado. 2021a.

SÃO PAULO (Município). SME. **Protocolo Volta às Aulas**. SP. SME. Mar/2021b.

*Recebido em: 22/01/2023
Aprovado em: 30/01/2023*