

A EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE O PERÍODO DA PANDEMIA DA COVID-19 NO BRASIL E EM PORTUGAL: ADEQUAÇÕES ÀS LEGISLAÇÕES E NORMATIVAS EDUCACIONAIS

*Elenise Marks**, *Dinora Tereza Zucchetti***,
*Maria Antónia Belchior Ferreira Barreto****, *Luís Miguel Gonçalves de Oliveira*****

RESUMO

Este ensaio acadêmico, de caráter documental, insere-se nos estudos que vêm sendo realizados no âmbito do Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social. A pesquisa investiga, por meio da metodologia educação comparada (FERREIRA, 2008), a função social das escolas de educação infantil nas camadas populares, no Brasil e em Portugal, durante a Pandemia da covid-19. Aqui, busca-se compreender as adequações realizadas em legislações e normativas educacionais para a educação infantil durante esse período. Entre os resultados, tem-se que, enquanto em Portugal, por meio do seu governo central, as escolas foram amparadas com suporte legal, ágil e objetivo, no Brasil, foram especialmente os estados e municípios que, na ausência de orientação nacional, buscaram suprir os desacertos do governo federal.

Palavras-chave: covid-19; educação infantil; legislação educacional; Brasil; Portugal.

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social, na linha de pesquisa de políticas públicas e inclusão social, da Universidade Feevale. Professora da rede municipal de Campo Bom (RS) e tutora de licenciaturas do Centro Universitário Leonardo da Vinci. ORCID: 0000-0003-4609-0905. Correio eletrônico: elenisemarks@yahoo.com.br

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Titular da Universidade Feevale no Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social, atuando na linha de pesquisa de políticas públicas e inclusão social. Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) Estudos, Pesquisas e Práticas em Educação Não Escolar. Professora Titular da Universidade Feevale no Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social. Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) Estudos, Pesquisas e Práticas em Educação Não Escolar. ORCID: 0000-0002-7122-1025. Correio eletrônico: dinora@feevale.br

***Doutora em Tecnologias da Educação pela Université Montesquieu – Bordeaux IV (França). Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria (Portugal). Professora Titular na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria (Portugal). ORCID: 0000-0001-5467-8595. Correio eletrônico: antonia@ipleiria.pt

**** Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Portugal). Professor Adjunto na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria (Portugal). Coordenador do Mestrado em Educação Pré-Escolar e do Departamento de Comunicação, Educação e Psicologia. Investigador do CI & DEI – Centro de Estudos em Educação e Inovação e do CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais – IPL/ Universidade Nova (Portugal). Professor Titular na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria (Portugal). ORCID: 0000-0003-3946-4374. Correio eletrônico: miguel.oliveira@ipleiria.pt

EARLY CHILDHOOD EDUCATION DURING THE COVID-19
PANDEMIC PERIOD IN BRAZIL AND PORTUGAL:
ADJUSTEMENTS TO THE EDUCATIONAL LEGISLATIONS AND REGULATIONS

ABSTRACT

This academic paper, of a documentary nature, is part of the studies that have been carried out in the [excluded for submission purposes] Master's Program. This study investigates, through the comparative education methodology (FERREIRA, 2008), the social function of early childhood education schools in the lower classes, in Brazil and Portugal, during the covid-19 Pandemic. The study seeks to understand the adjustments made in the educational legislations and regulations for early childhood education during this period. Among the results, it was found that, while in Portugal, through its central government, schools were supported with legal, agile, and objective support, in Brazil, it was specially the states and cities that, in the absence of national guidance, sought to make up for the mistakes of the federal government.

Keywords: covid-19; early childhood education; educational legislation; Brazil; Portugal.

COVID-19 EN BRASIL Y EN PORTUGAL: ADECUACIONES A LAS
LEGISLACIONES Y NORMATIVAS EDUCACIONALES

RESUMEN

Este ensayo académico, de carácter documental, se inserta a los estudios que vienen siendo realizados en el ámbito del Máster []. El trabajo investiga, mediante la metodología de educación comparada (FERREIRA, 2008), la función social de las escuelas de educación infantil en las camadas populares, en Brasil y en Portugal, durante la Pandemia de covid-19. Aquí, se busca comprender las adecuaciones realizadas en legislaciones y normativas educacionales para la educación infantil durante ese período. Entre los resultados obtenidos se destaca que, mientras en Portugal, mediante su gobierno central, las escuelas fueron amparadas con soporte legal, ágil y objetivo, en Brasil, fueron especialmente los estados provinciales y los municipios que, por la ausencia de orientación nacional, buscaron compensar los desaciertos del gobierno federal.

Palabras clave: covid-19; educación infantil; legislaciones educacionales; Brasil; Portugal.

1 INTRODUÇÃO

A educação no Brasil, segundo a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), é um direito social de todos e de competência comum entre Estado e famílias. Compõe um sistema regulado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDBEN) de 1996, em que está inserida a educação infantil. Tendo passado por mudanças conceituais e práticas ao longo de sua trajetória histórica, a educação infantil no Brasil é considerada a primeira etapa da educação escolar, abrangendo as crianças de zero até os 5 anos e 11 meses, sendo a matrícula obrigatória a partir dos 4 anos. De acordo com art. 29 da LDBEN, essa etapa de escolarização tem por finalidade “[...] o desenvolvimento da criança até seis anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996).

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86, no seu art. 2.º - define que todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, cuja finalidade é a justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar (PORTUGAL, 1986). Tal qual definido na Constituição vigente, todas as crianças portuguesas têm direito a frequentar as instituições de Educação de Infância, que se dividem em dois contextos, quais sejam: o de Creche, que, tutelado pelo Ministério do Trabalho e Segurança Social, abrange as crianças com idades entre 0 e 3 anos; e o da Educação Pré-escolar, que, tutelado pelo Ministério da Educação, abrange as crianças entre os 3 e os 6 anos de idade. Cabe considerar que, embora a oferta seja obrigação do Estado, em Portugal, é opcional para a família a realização da matrícula. A Lei-Quadro da Educação Pré-escolar portuguesa (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) estabelece que

[...] a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (PORTUGAL, 1997, p. 670).

Tanto no Brasil quanto em Portugal, desde os anos 1990, é dever do Estado ofertar uma educação gratuita e que atenda às necessidades dos seus cidadãos. No caso das crianças, objetiva-se o seu pleno desenvolvimento, considerando-as enquanto sujeitos em condição peculiar de desenvolvimento e aprendizagem. Nesse sentido, a educação infantil, além de direito fundamental, no caso dos menos privilegiados, constitui-se em *locus* privilegiado de formação integral e apoio às necessidades básicas. Embora, desde 2016, a abertura de novas escolas de educação infantil no Brasil tenha sofrido o impacto dos limites de financiamento público na educação, com a nova legislação, houve um crescimento da oferta de educação infantil, melhorando os indicadores de acesso, em ambos os países.

No ano de 2020, contudo, o cenário mundial alterou-se profundamente. A chegada da covid-19 gerou uma crise sanitária global, classificada como pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Os países precisaram, em emergência, adotar *lockdowns*, a fim de que o vírus pudesse ser contido por meio da limitação de circulação das pessoas. Com o afastamento social, a escola foi uma das instituições que não ficou imune às decisões governamentais e logo precisou interromper as aulas no modelo presencial. Nesse contexto, os governantes tiveram que buscar meios para que a educação pudesse continuar ocorrendo, operando em outras modalidades.

Assim sendo, legislações e normativas educacionais precisaram ser revistas, adaptadas e, até mesmo, criadas para fazer frente ao contexto pandêmico. Necessitava-se definir estratégias para enfrentar o fechamento das escolas, evitando que os estudantes ficassem completamente desamparados. O que, a princípio, parecia ser uma intervenção de curto prazo, embora emergencial e em nível global, passou a fazer parte da vida dos cidadãos, perseverando até os dias atuais.

É com base nesse contexto que o presente ensaio acadêmico, de tipo documental (GIL, 2002), busca compreender, por meio da metodologia educação comparada (FERREIRA, 2008), de que modo Brasil e Portugal adequaram suas legislações e normativas da educação infantil no enfrentamento da Pandemia da covid-19. O ensaio está organizado de modo a apresentar, inicialmente, a metodologia da pesquisa e o recorte da investigação em curso. Seguem descrições referentes às legislações para educação remota no Brasil e em Portugal, uma reflexão sobre o que é possível evidenciar pelo viés da comparação e as implicações para a educação infantil no período pandêmico. Por fim, apresentam-se algumas considerações de finalização e as referências.

2 METODOLOGIA

A investigação, no âmbito do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social, tem cunho qualitativo (PRODANOV; FREITAS, 2013), caráter documental (GIL, 2002) e metodologia de tipo educação comparada (FERREIRA, 2008), envolvendo dois países, a saber, Brasil e Portugal. Ainda em fase inicial, ocorre sob a orientação e coorientação das professoras doutoras Dinora Tereza Zucchetti (Brasil) e Maria Antónia Belchior Ferreira Barreto (Portugal), respectivamente, e investiga a função social das escolas de educação infantil nas camadas populares nos dois países durante o período da Pandemia da covid-19. O estudo considera como campo empírico duas escolas públicas de educação infantil, uma na cidade de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul, Brasil, outra em Leiria, Portugal, e tem como sujeitos educadores e familiares das crianças de ambas as escolas.

Este ensaio acadêmico, a exemplo da pesquisa de Mestrado, é elaborado por meio da educação comparada, considerando o entendimento de que essa metodologia, como afirma Nóvoa (2017, p. 21), é capaz de “[...] abrir problemáticas, sem se reduzir às métricas [devendo] promover abordagens científicas que favoreçam uma apropriação do conhecimento [...]”, muito distante da emissão de juízo de valor a partir dos procedimentos realizados para cada um dos países, mas buscando contribuir com debates sobre a temática.

O ensaio busca compreender as adequações realizadas nas legislações e normativas educacionais para a educação, em especial, a infantil, nos dois países, no período da Pandemia. Destacam-se, entre outras, no âmbito de Portugal, o Decreto do Presidente da República n.º 10-A/2020, de 13 de março de 2020 (PORTUGAL, 2020a), o Decreto do Presidente da República n.º 17-A/2020, de 2 de abril de 2020 (PORTUGAL, 2020b), o Decreto do Presidente da República n.º 10-B/2021, de 4 de fevereiro de 2021 (PORTUGAL, 2021a), e o Decreto do Presidente da República n.º 11-A/2021, de 11 de fevereiro de 2021 (PORTUGAL, 2021b). No Brasil, entre as legislações em nível federal que vigoraram para o período, desta-

cam-se a Medida Provisória n.º 934, de 1.º de abril de 2020 (BRASIL, 2020a), o Parecer CNE/CP n.º 9/2020, de 8 de junho de 2020 (BRASIL, 2020b), o Parecer CNE/CP n.º 11/2020, de 7 de julho de 2020 (BRASIL, 2020c), a Resolução n.º 2, de 10 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020d), e, por fim, a Resolução CNE/CP n.º 2, de 5 de agosto de 2021 (BRASIL, 2021a).

3 AS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS NO BRASIL E EM PORTUGAL NO ENFRENTAMENTO À PANDEMIA DO CORONAVÍRUS

Mediante a situação atípica provocada pela covid-19, os governos dos países ao redor do mundo tiveram que buscar rápidas soluções para a redução da circulação das pessoas e, conseqüentemente, do vírus, considerando que

[...] a pandemia de Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou Novo Coronavírus, vem produzindo repercussões não apenas de ordem biomédica e epidemiológica em escala global, mas também repercussões e impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos sem precedentes na história recente das epidemias. (FIOCRUZ, 2020).

No campo da educação, as atividades presenciais nas escolas brasileiras foram suspensas a partir do mês de março de 2020, embasadas no Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020 (BRASIL, 2020e), que declarou estado de calamidade pública em todo o território brasileiro. Para dar continuidade ao processo educacional, foi adotada a educação remota, entre os meses de abril e maio. A Medida Provisória n.º 934, de 1.º de abril de 2020, enfatizou, no seu art. 1.º, que

O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do *caput* e no § 1.º do art. 24 e no inciso II do *caput* do art. 31 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino. (BRASIL, 2020a, p. 1).

Ainda no mês de abril, foi estabelecido o Parecer CNE/CP n.º 05/2020, de 28 de abril de 2020 (BRASIL, 2020f), especificando como o calendário escolar poderia ser reorganizado e os dias letivos contabilizados, bem como explicitando que os planos, mesmo remotos, deveriam estar embasados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) CNE/CP n.º 9/2020, de 8 de junho de 2020 (BRASIL, 2020b), reexaminou o Parecer n.º 5/2020 (BRASIL, 2020f), avigorando o que já havia sido estabelecido e constando como alternativa as atividades remotas para contabilizar os dias letivos: “O desenvolvimento do efetivo trabalho escolar por meio de atividades não presenciais é uma das alternativas para reduzir a reposição de carga horária presencial ao final da situação de emergência [...]” (BRASIL, 2020b, p. 9). Assim, foi possível ofertar aos alunos uma rotina de atividades escolares.

Posteriormente, em 7 de julho de 2020, foi aprovado o Parecer CNE/CP n.º 11/2020 (BRASIL, 2020c), organizado com a colaboração do Ministério da Educação brasileiro e entidades nacionais de dirigentes educacionais e de conselhos de educação. Nesse documento, constavam as possíveis formas de retorno à presencialidade, as medidas a serem garantidas, a autonomia das escolas, entre outras considerações, como segue abaixo:

[...] considerar um conjunto de fatores que podem afetar o processo de aprendizagem remoto no período de isolamento da pandemia, tais como: as diferenças no aprendizado entre os alunos que têm maiores possibilidades de apoio dos pais; as desigualdades entre as diferentes redes e escolas de apoiar remotamente a aprendizagem de seus alunos; as diferenças observadas entre os alunos de uma mesma escola em sua resiliência, motivação e habilidades para aprender de forma autônoma *on-line* ou *off-line*; as diferenças entre os sistemas de ensino em sua capacidade de implementar respostas educacionais eficazes; e as diferenças entre os alunos que têm acesso ou não à internet e/ou aqueles que não têm oportunidades de acesso às atividades síncronas ou assíncronas. Todos esses fatores podem ampliar as desigualdades educacionais existentes. (BRASIL, 2020c, p. 3).

Foi estabelecida, ainda, a Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020 (BRASIL, 2020g), tratando das normas para serem adotadas no período de calamidade pública e da organização do calendário escolar para o momento pandêmico. Conforme essa legislação, os ambientes escolares poderiam adotar atividades que não fossem presenciais para cumprir parte da carga horária do ano letivo de 2020, numa nítida repetição de orientações já estabelecidas. Somente em 10 de dezembro de 2020, o CNE estabeleceu a Resolução CNE/CP de n.º 2, que traz orientações permitindo alterações no cumprimento dos dias letivos e nos conteúdos a serem ministrados (BRASIL, 2020d). No seu artigo 3.º, inciso I, reforçava que o planejamento das atividades remotas deveria estar em consonância com a BNCC (BRASIL, 2017).

Na Educação Básica, ao processo educativo que visa ao atendimento dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos para cada etapa educacional, expressos nas competências previstas na BNCC e desdobradas nas propostas pedagógicas e nos currículos das instituições escolares ou redes de ensino, bem como nas pertinentes Diretrizes Curriculares e Operacionais Nacionais. (BRASIL, 2020d).

Ainda consoante a Resolução, ficou estabelecido que as escolas de educação infantil deveriam focar atividades lúdicas que abordassem as formas de prevenção da covid-19:

Art. 18. Para os sistemas de ensino e instituições escolares que desenvolverem atividades não presenciais de Educação Infantil, é importante inserir, no processo pedagógico, materiais lúdicos e interativos com explicações sobre a Covid-19 e hábitos para a preservação da saúde, que possam reforçar comportamentos adequados ao contexto de pandemia em casa e no retorno à escola, com atendimento adequado dos protocolos dos órgãos de saúde e educação. (BRASIL, 2020d).

Destaca-se que o contexto pandêmico atingiu todo o ano letivo de 2020, tendo seguimento no ano de 2021. Muitos foram os movimentos pela vacinação dos professores, entre eles, os dos governadores brasileiros, que buscaram liminares na justiça que permitissem iniciar a vacinação dos educadores. Porém, o Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, vetou as liminares, justificando que o Plano Nacional de Vacinação não seria alterado. Nele, os trabalhadores da educação, diferentemente dos da saúde, não eram considerados prioritários, por não estarem na linha de frente no atendimento a portadores da doença. Nesse contexto, tardiamente começou a ser planejado o retorno das atividades escolares presenciais no País.

Todavia, em fevereiro de 2021, mediante uma nova variante do coronavírus, denominada P.1, o Brasil enfrentou uma nova onda de infecção, que acabou gerando um novo colapso no sistema de saúde, e, por consequência, os espaços escolares permaneceram no ensino remoto. Mesmo as escolas privadas, que, no geral, haviam retornado à presencialidade, precisaram voltar à modalidade remota. O estado do Rio Grande do Sul, através do Decreto n.º 55.771, de 26 de fevereiro de 2021 (RIO GRANDE DO SUL, 2021a), por exemplo, determinou a suspensão completa das atividades escolares presenciais. Em meados do mês de julho de 2021, iniciou-se a vacinação dos profissionais da educação, e as escolas começaram a retornar a alguma normalidade. Nesse mesmo mês, foi estabelecido o Parecer CNE/CP n.º 6/2021, aprovado em 6 de julho de 2021 (BRASIL, 2021b), constando as Diretrizes Nacionais orientadoras, com as medidas a serem implementadas, para que a educação pudesse ocorrer no formato presencial.

Em Portugal, as atividades escolares presenciais também foram interrompidas no mês de março de 2020, mas o Presidente da República, Sr. Marcelo Rebelo de Sousa, logo formulou o Decreto n.º 10-A/2020, em 13 de março de 2020 (PORTUGAL, 2020a), com orientações às escolas para o enfrentamento à Pandemia.

Com a continuidade da educação remota, foi necessária a renovação do Decreto, em 2 de abril de 2020 (PORTUGAL, 2020b). Isso se efetivou pelo Decreto do Presidente da República n.º 17-A/2020:

[...] 4.º g) Liberdade de aprender e ensinar: podem ser impostas pelas autoridades públicas competentes, em qualquer nível de ensino dos setores público, particular e cooperativo, e do setor social e solidário, incluindo a educação pré-escolar e os ensinos básico, secundário e superior, as restrições necessárias para reduzir o risco de contágio e executar as medidas de prevenção e combate à epidemia, nomeadamente a proibição ou limitação de aulas presenciais, o adiamento, alteração ou prolongamento de períodos letivos, o ajustamento de métodos de avaliação e a suspensão ou recalendarização de provas de exame. Deverá ser definido um plano faseado de reabertura com base em critérios objetivos e respeitando os desígnios de saúde pública, designadamente articulando com testagem, rastreamento e vacinação. (PORTUGAL, 2020b, p. 31).

Destaca-se, ainda, que, em Portugal, o governo preocupou-se em retornar, assim que possível, às atividades da educação pré-escolar no formato parcial, ocorrendo o retorno em maio de 2020. Com carga horária reduzida, intensificação

da higienização dos espaços, bem como aumento do quadro de funcionários, focou-se em atividades que pudessem ser realizadas ao ar livre, buscando-se um processo educacional que não prejudicasse em larga escala (FRUG, 2020).

Porém, quando, no mês de fevereiro de 2021, os casos de covid-19 tiveram aumento significativo, o País precisou, novamente, decretar *lockdown* e, assim, interromper as atividades presenciais, o que ocorreu por meio do Decreto-Lei n.º 10-B/2021, de 4 de fevereiro de 2021 (PORTUGAL, 2021a). O governo português decretou que se mantivessem a funcionar os estabelecimentos educativos para os pais que, em situações especiais, necessitassem de um espaço educativo para deixar os filhos. Essa medida foi, sobretudo, pensada para famílias carentes e para os filhos de médicos, enfermeiros, bombeiros, policiais e de outros profissionais da área hospitalar e de emergência. Posteriormente, foi aprovado o Decreto n.º 11-A/2021, de 11 de fevereiro de 2021, destacando o que segue: “[...] 1º É renovada a declaração do estado de emergência, com fundamento na verificação de uma situação de calamidade pública.” (PORTUGAL, 2021b, p. 39), em complemento ao Decreto-Lei n.º 10-B/2021, de 4 de fevereiro de 2021, em que consta o seguinte:

Pese embora seja consensual que as escolas são locais seguros, não sendo focos privilegiados de propagação da doença Covid-19, o Governo aprovou o Decreto n.º 3-C/2021, de 22 de janeiro, que alterou o Decreto n.º 3-A/2021, de 14 de janeiro, determinando a suspensão das atividades educativas e letivas dos estabelecimentos de ensino públicos, particulares e cooperativos e do setor social e solidário, de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, a partir do dia 22 de janeiro, e, posteriormente, através do Decreto n.º 3-D/2021, de 29 de janeiro, a retoma dessas atividades, a partir do dia 8 de fevereiro, em regime não presencial. (PORTUGAL, 2021a, p. 9).

Entretanto, mediante a diminuição dos casos de covid-19 no mês de abril de 2021, o governo português flexibilizou a abertura das escolas, e a educação pré-escolar voltou a ocorrer de forma presencial, mantendo todos os cuidados e prevenções necessárias para não ocorrer novas infecções, bem como uma nova proliferação do vírus.

Observa-se que ambos os países, Brasil e Portugal, estabeleceram medidas para que o ensino e a aprendizagem pudessem continuar sendo ofertados em um formato remoto, trazendo variações nas legislações. Contudo, destaca-se que, em Portugal, houve uma organização governamental ágil e precisa com legislações condizentes com o período. Além de trazer documentos e recursos que auxiliassem os educadores nesse período, como a Nota de Abertura (PORTUGAL, 2020c), em que se apresentaram diversas referências base para o período pandêmico. E, ainda mais, em fevereiro de 2021, o governo português apresentou os contributos para apoio e acompanhamento a distância na Educação Pré-Escolar (PORTUGAL, 2021c), com orientações de apoio aos educadores.

Salienta-se que o retorno das atividades escolares presenciais no Brasil ocorreu de forma morosa e não houve, por parte do governo federal, orientações e contribuições que pudessem auxiliar os professores no período pandêmico e na educação remota. Destaca-se, nesse sentido, que não somente a falta de orientações centrais foi problemática, mas, especialmente, o seu desencontro.

4 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NO ENFRENTAMENTO À PANDEMIA

Durante o período pandêmico, foi preciso que as instituições escolares buscassem meios para articular a educação infantil em um formato remoto. Para tanto, deveria ser responsabilidade dos governos apresentar leis que pudessem embasar as escolas e regulamentar a educação, mantendo o foco na promoção educativa e no pleno desenvolvimento e aprendizagem infantil. Contudo, observa-se que, no Brasil e em Portugal, houve modos díspares de conduzir esse processo.

De acordo com Sarmiento e Silva (2020), o governo português buscou elaborar estratégias para que os educadores de infância pudessem se comunicar com as famílias, para verificar como estavam enfrentando o período inicial de isolamento:

O primeiro contacto das educadoras com as famílias consistiu numa mensagem que tinha como prioridade saber como estavam e como tinha sido a primeira semana de isolamento social, como estavam a reagir as crianças, quais as principais necessidades que sentiam [...] (SARMENTO; SILVA, 2020, p. 1.215).

Além disso, o governo português verificou as necessidades de cada grupo familiar para que estes pudessem receber auxílios “[...] dois dias após o encerramento da instituição, as famílias receberam uma comunicação [...] algumas indicações relativas aos apoios do governo e respetivos formulários que era necessário preencher [...]” (SARMENTO; SILVA, 2020, p. 1.213). Dessa forma, foi possível organizar meios de auxiliar as crianças e suas respectivas famílias, bem como oferecer aos educadores recursos para que planejassem as suas atividades e projetos condizentes com o período e com a realidade dos educandos. Em contrapartida, no Brasil, as orientações advieram por parte dos governos estaduais e municipais.

Em Portugal, ainda, o governo buscou se adequar ao momento pandêmico, sugerindo que os espaços educativos fizessem o uso de recursos tecnológicos, para que pudessem manter o contato, mesmo que virtual, com os estudantes e, também, “[...] acolher as crianças nesse momento, garantir um contato, ainda que mínimo, com seus pares, possibilitar novas experiências positivas e fornecer apoio e orientação para pais e responsáveis.” (OURIQUE; LAGE; BUENO, 2020, p. 24).

Sendo assim, foi possível que educadores e crianças interagissem e que estas, junto de suas famílias, pudessem ter um atendimento individualizado. Em outros momentos, os educadores organizavam encontros virtuais, para que as crianças pudessem interagir com seus pares, buscando diminuir os efeitos do isolamento social. Nesse sentido, Silveira (2021, p. 4) aponta o que segue:

No que tange especificamente às possibilidades de trabalho remoto na educação infantil, a ruptura representada pela substituição de uma prática docente que envolvia o toque, o cuidado, as interações, a presença e a disponibilidade corporal, por outra que se constituía na produção de propostas audiovisuais online e socialização para as famílias por meio de ferramentas que até o momento não faziam parte, ou ocupavam pouco espaço, do seu fazer pedagógico em seus grupos de atuação.

O trabalho remoto na educação infantil não se efetiva, pois não há apoio das famílias, já que elas são os principais parceiros pedagógicos na realização das atividades das crianças. Castro, Vasconcelos e Alves (2020, p. 4) afirmam que a educação infantil “[...] necessita de uma participação ativa das famílias, visto que as crianças necessitam de um mediador no processo [...]”, destacando-se que, em contexto pandêmico, é preciso que os laços entre família e escola sejam fortificados: “[...] nesse momento de pandemia, fica ainda mais evidente a necessidade de um relacionamento amigável, solidário e respeitoso, a fim de estreitar o contato e estabelecer um vínculo mais efetivo.” (MARTINS; CRUZ, 2021, p. 148).

Ressalta-se que os espaços educativos infantis tiveram que buscar uma aproximação ainda maior com as famílias nesse período pandêmico, de forma que pudessem fortalecer os vínculos já estabelecidos, porquanto a educação não depende somente dos educadores, é necessário que toda a comunidade escolar a apoie: “[...] a educação é um dos nós da grande teia que é a sociedade.” (COELHO; ORZECOWSKI, 2011, p. 16.326).

Conforme os contributos para o apoio e acompanhamento a distância na Educação Pré-Escolar (PORTUGAL, 2021c, p. 2), é importante “[...] o/a educador/a manter contacto regular com as crianças e suas famílias e apoiar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças neste período [...]”, destacando-se que é preciso que os educadores da educação infantil mediem o desenvolvimento e a aprendizagem da criança através do lúdico e do imaginário, devendo ser o foco das atividades o brincar. Melo (2015, p. 62) destaca, nesse sentido, que “[...] o brincar deve ser considerado como um dos eixos norteadores da prática pedagógica dos professores, já que se trata de uma importante ferramenta que, quando bem utilizada, pode colaborar efetivamente para a formação integral da criança.”

Cabe considerar, contudo, que a educação infantil é diferente dos outros níveis de ensino, visto que, nela, é essencial o contato físico para o desenvolvimento das crianças, uma vez que “[...] o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social.” (PORTUGAL, 2016, p. 8). Assim sendo, a educação infantil “[...] não admite Educação e Distância, por isto a construção educativa do momento esteve bem longe do que se conhece nas instituições e da modalidade educativa a distância, ocorreu uma flexibilização do fazer pedagógico [...]” (CASTRO; VASCONCELOS; ALVES, 2020, p. 3), em que os espaços escolares infantis buscaram o “[...] reinventar de práticas alinhando as possibilidades do momento, as concepções e marcos legais vigentes, as necessidades das crianças e suas famílias e o uso das tecnologias” (CASTRO; VASCONCELOS; ALVES, 2020, p. 3).

Evidencia-se que muitos educadores deram conta de inúmeras atividades, buscaram manter os vínculos com as crianças, mesmo que de forma virtual, além de fortalecerem a parceria com as famílias e, ainda, atendendo às crianças e a seus familiares em horários diversos (SARMENTO; SILVA, 2020). Dessa forma, a educação continuou ocorrendo, longe do ideal, mas próximo do possível para um período pandêmico. No caso brasileiro, os educadores procuraram, por muitas vezes, suprir a falta de orientação por parte do governo federal, buscando meios de reduzir o distanciamento entre escola, crianças e familiares.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES À GUIA DE ENCERRAMENTO

É importante ressaltar que, embora se esteja diante de um ensaio acadêmico que pretende estabelecer um comparativo do ponto de vista de dois países diversos, Brasil e Portugal, o mais próximo que se chegou foi a constatação das orientações, por parte dos governos nacionais, para fazer funcionar um sistema educacional. Sem pretender ser conclusivo, mas buscando a aprendizagem que é possível pela experiência, pode-se afirmar que, no caso brasileiro, não houve, necessariamente, escassez de diretrizes e legislações que normatizassem a educação escolar no período pandêmico, embora tenha ocorrido de forma morosa ou, ainda, emaranhada.

Em tempo de normalidade, as legislações são o baluarte das políticas públicas, de forma que representam as ações do governo e sua institucionalização, no sentido de concretizar aquilo que é de direito do cidadão, ou seja, não se faz política pública sem legislação. No entanto, diante de um cenário pandêmico, foi preciso que se estabelecessem legislações condizentes com o período e que pudessem embasar o fazer pedagógico.

Talvez seja o caso de que as orientações brasileiras reforçassem a necessidade da educação remota, sem que se soubesse em que medida as famílias tinham, de fato, suporte tecnológico para as aulas remotas. Na prática, muitos alunos não tinham acesso aos recursos que o ensino remoto exige e, com frequência, os docentes, que buscavam suprir essa demanda, fizeram campanhas para arrecadar recursos tecnológicos e distribuir às crianças.

Outra questão é quanto ao uso das tecnologias na educação infantil, que deve ser sempre supervisionado por um adulto, visto que o uso excessivo das telas pode ser prejudicial para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Ademais, muitas delas utilizavam meios tecnológicos pertencentes aos seus pais, de modo que o acesso para essa faixa etária estava limitado a certos horários. Ainda, em muitas situações, os pais não dispunham de tempo para auxiliar seus filhos, pois, para além das atividades escolares, demandavam suas atividades laborais. Apesar de todos os percalços, salienta-se que, no período pandêmico, o uso dos recursos tecnológicos se acentuou e foi essencial para manter a interação entre crianças e educadores.

É relevante salientar que, no caso português, a matrícula na educação pré-escolar não é obrigatória – embora tenha uma taxa de cobertura de mais de 95% –, de modo que se poderá considerar que as legislações aqui referidas eram dirigidas àquelas que estavam devidamente matriculadas no sistema educativo oficial, ou seja, quase à totalidade de crianças até seis anos de idade. Também é impotente ressaltar que as instituições particulares de solidariedade social e muitas privadas, apesar de terem autonomia curricular, acabaram por se reger pela legislação vigente durante os diversos momentos da pandemia e aproveitar os recursos disponibilizados pelo governo português.

No Brasil, o mais paradoxal de tudo é que não houve orientações em nível federal que rapidamente propusessem uma regulação de como seria o período de afastamento das crianças das escolas, mesmo que seja obrigatória a matrícula e a frequência escolar das crianças brasileiras a partir dos 4 anos de idade. Estados e municípios, no aguardo de orientações nacionais, acabaram por levar um certo

tempo para se posicionar objetivamente quanto ao modo como iriam funcionar as escolas de educação infantil. Foram os municípios, por meio dos seus Conselhos Municipais de Educação e das Secretarias de Educação, que mobilizaram esforços para orientar uma aproximação entre família e escola, bem como o processo de adaptação ao ensino remoto. Dessa forma, as escolas brasileiras tiveram um aporte por parte das legislações estaduais e municipais, que, por vezes, buscaram suprir a demanda de orientações que não advinham do governo federal. Somente para exemplificar, ainda no início da pandemia, estados e municípios precisaram recorrer a instâncias jurídicas superiores para reafirmar os princípios da razoabilidade e proporcionalidade. Em questão, estavam as regras de isolamento social, mediante a dificuldade do governo federal em orientar procedimentos adequados e em alinhamento com os organismos internacionais da saúde para o conjunto da população nacional.

É sabido que muito tempo foi gasto com atividades de formação de professores e educadores e que o tempo de aproximação com as famílias, na maioria das escolas, quase não aconteceu. Não raro, no caso brasileiro, foram os serviços de fortalecimento de vínculos do campo da assistência social que serviram de ponte entre as famílias e as escolas, uma vez que os espaços permaneceram fechados e os professores, em atividades de *home office*.

Mesmo que, em nível nacional, as Diretrizes Nacionais orientadoras para as instituições de ensino a serem adotadas durante o período pandêmico tenham sido legisladas através da Resolução CNE/CP n.º 2/2020, de 10 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020d), já se estava em período de finalização de ano letivo. Num país de dimensão continental, de diversidades de toda a ordem, de desigualdades sociais em territórios comuns, no âmbito dos macro e microterritórios, viu-se, ainda, o sistema educacional ser fragilizado, não somente pela ausência de orientações, mas pela falta de transparência de acesso a informações diversas de interesse público. Nunca, como agora, os *sites* do governo do Brasil, a exemplo do Ministério da Educação, tiveram tantos problemas de acessibilidade, indisponibilidade, além de desatualização de informações. Ressalta-se, nesse sentido, que, por vezes, para que se pudesse acessar informações precisas, a pesquisa sobre as legislações brasileiras, necessárias ao estudo em questão, embasou-se em periódicos localizados em sítios eletrônicos de notícias locais.

Cabe referir que, em Portugal, houve uma organização ágil e precisa, com documentos que celeremente foram estabelecidos para que os espaços escolares pudessem embasar a educação no molde remoto, ofertando apoio aos educadores e auxílio na elaboração das aulas nesse modelo. Destaca-se, também, que o governo português esteve sempre à frente das legislações e orientações para o período pandêmico, de forma ágil, como foi o caso do Decreto do Presidente da República n.º 10-A/2020 (PORTUGAL, 2020a), de 13 de março de 2020, que foi formulado para que os espaços escolares pudessem, em pouco tempo, embasar a necessidade de um ensino remoto. Além disso, as Orientações de Reabertura da Educação Pré-Escolar (PORTUGAL, 2020d) trouxeram contribuições para que as escolas pudessem amparar o ensino remoto, que foi novamente necessário adotar no ano de 2021, através do *Contributos para o apoio e acompanhamento a distância na Educação Pré-Escolar* (PORTUGAL, 2021c). Dessa forma, o governo português apresentou o devido embasamento para que as escolas pudessem pautar o

processo educativo remoto e, sucessivamente, os educadores organizassem planejamentos de aula condizentes com o período.

Destaca-se, outrossim, que, no Brasil, a ausência de orientações em nível nacional foi responsável por decisões que, muitas vezes, retardaram ainda mais o retorno às aulas presenciais. Ressalta-se que, no estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, as aulas presenciais retornaram apenas no mês de maio de 2021, de forma escalonada, através do Decreto n.º 55.882, de 15 de maio de 2021 (RIO GRANDE DO SUL, 2021b), que passou a considerar os espaços escolares como atividade essencial, mesmo que tardiamente. São Leopoldo (RS), cidade onde se realiza a pesquisa de mestrado, é uma prova disso. O retorno presencial às escolas ocorreu somente no mês de agosto de 2021, após os docentes receberem a aplicação da segunda dose da vacina, como consta no Decreto n.º 9.917, de 11 de agosto de 2021 (SÃO LEOPOLDO, 2021).

Convém ressaltar que o cenário educacional sofreu mudanças de forma acelerada, trazendo dúvidas, incertezas e receios aos educadores, crianças e familiares, sendo preciso uma adaptação no cotidiano de todos os atores pedagógicos. Para tanto, fazia-se necessário um suporte legislativo, para além do formativo. Com isso, a educação na modalidade remota reforçou a fragilidade no campo legislativo educacional brasileiro, contrastando com a educação portuguesa, que esteve sempre à frente. No caso brasileiro, pesa, ainda, e sobremaneira, a necessidade de se resolverem os meios e as formas de se proporcionar uma educação aos piores situados socialmente, de modo que a falta de acesso passou a ser mais um indicativo de desigualdade social.

Por fim, cabe destacar que a educação infantil é uma etapa em que se faz essencial o cuidado e a presença, no seu sentido mais ontológico, para que as crianças, como sujeitos em situação peculiar de desenvolvimento, nasçam para o mundo social. Mesmo mediante premissas tão humanas, demanda-se cuidado e presença no sentido político, o que se faz por meio de normativas, legislações, decretos e resoluções, prerrogativas de governos e políticas de Estado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 mar. 2020e. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm. Acesso em: 6 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 ago. 2020g. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 8 dez. 2021.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 1.º abr. 2020a.

Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 1.º nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Lei de Diretrizes e Bases Nacionais*. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 2 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 abr. 2020f. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 9/2020, de 8 de junho de 2020. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 jun. 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 11/2020, de 7 de julho de 2020. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 jul. 2020c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 7 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 10 de dezembro de 2020d. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 dez. 2020d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167141-rcp002-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 6/2021, de 6 de julho de 2021. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 6 jul. 2021b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=195831-pcp006-21&category_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 7 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 ago. 2021a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-5-de-agosto-de-2021-336647801>. Acesso em: 7 dez. 2021.

CASTRO, Mayara Alves de; VASCONCELOS, José Gerardo; ALVES, Maria Marly. Estamos em casa!: narrativas do cotidiano remoto da educação infantil em tempo de pandemia. *Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidades*, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3716>. Acesso em: 4 jul. 2021.

- COELHO, Nara; ORZECOWSKI, Suzete Terezinha. A função social da escola pública e suas interfaces. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 10., 2011, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: PUCPR, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6443_3792.pdf. Acesso em: 23 jun. 2021.
- FERREIRA, Antônio Gomes. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/2764/2111>. Acesso em: 28 abr. 2021.
- FIOCRUZ. *Impactos sociais, econômicos, culturais e políticos da pandemia*. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/impactos-sociais-economicos-culturais-e-politicos-da-pandemia>. Acesso em: 16 out. 2021.
- FRUG, Manuela. Em Portugal a retomada das aulas foi parcial. In: MIND LAB. *Blog Educador 360*, São Paulo, 22 jul. 2020. Disponível em: <https://educador360.com/gestao/em-portugal-a-retomada-das-aulas-foi-parcial/>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MARTINS, Silvia Helena Vieira; CRUZ, Cristiane Amorim. A educação infantil e demandas postas pela pandemia: intersetorialidade, identidade e condições para o retorno às atividades presenciais. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 23, n. esp., p. 147-174, jan./jan. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79003>. Acesso em: 16 dez. 2021.
- MELO, Rozana Machado Bandeira. *É brincando que se aprende: a experiência Te-Arte na educação infantil*. Curitiba: Appris, 2015.
- NÓVOA, Antônio. Ilusões e desilusões da educação comparada: política e conhecimento. *Educação, Sociedade e Culturas*, v. 51, n. 1, p. 13-31, 2017. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC51_Antonio.pdf. Acesso em: 23 jun. 2021.
- OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach; LAGE, Lucas da Costa; BUENO, Tamara Insauriaga. Infâncias conectadas na pandemia de Covid-19: construções emergentes na educação infantil. *Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco*, Petrolina, PE, v. 10, n. 22, p. 600-628, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/1260>. Acesso em 22 abr. 2021.
- PORTUGAL. Assembleia da República. Lei nº 46/86, de 14 de outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República Eletrônico*, Poder Legislativo, Lisboa, 14 out. 1986. Disponível em: https://dre.pt/web/guest/pesquisa/search/222418/details/normal?p_p_auth=D688OvBC. Acesso em: 11 maio 2021.
- PORTUGAL. Assembleia da República. Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro de 1997. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar portuguesa. *Diário da República Eletrônico*, Poder Legislativo, Lisboa, 10 fev. 1997. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.pdf. Acesso em: 23 dez. 2021.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação. *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa, 2016. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf. Acesso em 11 maio 2021.

PORTUGAL. Presidência da República. *Contributos para o apoio e acompanhamento a distância, na Educação Pré-Escolar*. Lisboa, 2021c. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/noticias/contributos-para-o-apoio-e-acompanhamento-distancia-na-educacao-pre-escolar>. Acesso em: 4 dez. 2021.

PORTUGAL. Presidência da República. Decreto do Presidente da República nº 10-A/2020, de 13 de março de 2020. *Diário da República Eletrônico*, Poder Executivo, Lisboa, 13 mar. 2020a. Disponível em: https://dre.pt/web/guest/pesquisa/search/222418/details/normal?p_p_auth=D688OvBC. Acesso em: 20 nov. 2021.

PORTUGAL. Presidência da República. Decreto do Presidente da República nº 17-A/2020, de 2 de abril de 2020. *Diário da República Eletrônico*, Poder Executivo, Lisboa, 2 abr. 2020b. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-presidente-republica/17-a-2020-131068115>. Acesso em: 5 maio 2021.

PORTUGAL. Presidência da República. Decreto do Presidente da República nº 10-B/2021, de 4 de fevereiro de 2021. *Diário da República Eletrônico*, Poder Executivo, Lisboa, 4 fev. 2021a. Disponível em: <https://dre.pt/dre/LinkFicheiroAntigo?conteudoId=156546167>. Acesso em: 10 out. 2021.

PORTUGAL. Presidência da República. Decreto do Presidente da República nº 11-A/2021, de 11 de fevereiro de 2021. *Diário da República Eletrônico*, Poder Legislativo, Lisboa, 11 fev. 2021b. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2021/02/02901/0000200005.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2021.

PORTUGAL. Presidência da República. *Nota de abertura*. Lisboa, 2020c. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/nota_de_abertura_noesis_boletim_dge47_apoio_as_escolas_maio2020.pdf. Acesso em: 4 dez. 2021.

PORTUGAL. Presidência da República. *Orientações Reabertura da Educação Pré-Escolar*. Lisboa, 2020d. Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3D%3DBAAAAB%2BLCAAAAAAABACztDSyAADHWq9CBAAAA%3D%3D>. Acesso em: 28 dez. 2021.

PRODANOV, Cléber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Universidade Feevale, 2013.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 55.771, de 26 de fevereiro de 2021. *Diário Oficial [do] Estado*, Poder Executivo, Porto Alegre, 26 fev. 2021a. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rs/decreto-n-55771-2021-rio-grande-do-sul-institui-medidas-sanitarias-extraordinarias-para-fins-de-prevencao-e-de-enfrentamento-a-pandemia-causada-pelo-novo-coronavirus-covid-19-no-ambito-do-estado-do-rio-grande-do-sul>. Acesso em: 19 set. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 55.882, de 15 de maio de 2021. *Diário Oficial [do] Estado*, Poder Executivo, Porto Alegre, 15 maio 2021b. Disponível em:

<https://www.uergs.edu.br/upload/arquivos/202106/14111323-decreto-55882-2021-sistema-3as-monitoramento.pdf>. Acesso em: 21 set. 2021.

SÃO LEOPOLDO (RS). Decreto nº 9.917, de 11 de agosto de 2021. *Diário Oficial [do] Município*, Poder Executivo, São Leopoldo, 11 ago. 2021. Disponível em: https://www.saoleopoldo.rs.gov.br/download_anexo/Dec.%209.917%20-%20Altera%20o%20Dec.%209.890%20-%20COVID.pdf. Acesso em: 15 dez. 2021.

SARMENTO, Teresa; SILVA, Daniela. Queo a minha shela, queo os amigos: refletir o isolamento social de bebês em tempos de pandemia, na base de uma experiência vivida em Portugal. *Zero-a-Seis*, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 1206-1228, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22nespp1206>. Acesso em: 14 jun. 2021.

SILVEIRA, Juliano. O teletrabalho coletivo durante a pandemia da Covid-19: um relato de experiência na educação infantil de Florianópolis. *Zero-a-Seis*, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 316-332, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/76802>. Acesso em: 30 jun. 2021.

Recebido em: 5 maio 2022.

Aceito em: 8 jun. 2022.