

Educação Infantil nos municípios do Rio de Janeiro durante a pandemia: ambivalência das ações de gestão

Edson dos Santos, Maria Fernanda Nunes
& Stephani Coelho

Resumo

O reconhecimento, pela Organização Mundial da Saúde, da pandemia causada pela Covid-19, em março de 2020, impediu o acesso dos estudantes às escolas brasileiras. Com o fechamento físico dos estabelecimentos de ensino, muitos gestores municipais enviaram materiais de apoio pedagógico para as crianças e suas famílias. De acordo com a análise dialógica realizada neste estudo, os discursos institucionais levados a cabo por esses gestores e os discursos pronunciados por meio dos próprios materiais de apoio pedagógico, reproduzem um embate de muitas vozes sociais e podem ter efeitos de sentido bem diferentes. Este artigo trata das relações entre políticas de Estado e políticas de governo a partir de ações referentes à Educação Infantil implementadas por gestores municipais no decurso da pandemia. O corpus dos materiais de apoio pedagógico foi constituído a partir de websites e redes oficiais de compartilhamento de secretarias de educação de uma amostra de 17 municípios do Rio de Janeiro e organizado num banco de imagens. A análise dos materiais, que se restringiu a sete municípios, permitiu compreender melhor o que foi produzido para as crianças pela política municipal e ainda que, em geral, as políticas implementadas são as políticas do governo, que os documentos nacionais são pouco indutores da elaboração dos materiais pedagógicos e que as responsabilidades de gestão são ambíguas.

Palavras-chave:

educação infantil; política de Estado; política de governo; ambivalência da gestão.

Early Childhood Education in the cities of Rio de Janeiro during the pandemic: ambivalence of management actions

Abstract: The recognition, by the World Health Organization, of the pandemic caused by Covid-19, in March 2020, led students being unable to access Brazilian schools. With the physical shutdown of schools, many municipal managers sent out pedagogical materials for children and their families. According to the dialogical analysis carried out in this study, the institutional discourses of these managers and the discourses pronounced through the pedagogical materials themselves, reproduce a clash of many social voices and can have very different meaning effects. This article deals with the relations between State policies and government policies based on the actions regarding Early Childhood Education taken by municipal managers during the pandemic. The *corpus* of pedagogical materials was built from websites and official networks from a sample of 17 municipalities in Rio de Janeiro and organized into a bank of images. The analysis of the materials, which was restricted to seven municipalities, allowed for a better understanding of what was produced for children by municipal policy and also that, in general, the policies implemented are government policies, the national documents are hardly inductive for the creation of pedagogical materials and management responsibilities are ambiguous.

Keywords: child education; State policy; government policy; management ambivalence.

L'éducation Infantile dans les municipalités de Rio de Janeiro pendant la pandémie : ambivalence dans les actions de gestion

Résumé : La reconnaissance, par l'Organisation Mondiale de la Santé, de la pandémie de Covid-19, en mars 2020, a empêché l'accès des élèves aux écoles brésiliennes. Après cette fermeture des établissements scolaires, de nombreux gestionnaires éducatifs locaux ont diffusé des ressources pédagogiques aux enfants et à leurs familles. Selon l'analyse dialogique menée dans cette étude, les discours institutionnels de ces gestionnaires et les discours de ces matériaux pédagogiques eux-mêmes, produisent un choc de plusieurs voix sociales et peuvent conduire à des effets de sens très différents. Cette étude traite de la relation entre les politiques d'État et celles du gouvernement concernant les actions éducatives des gestionnaires municipaux lors de la pandémie. Le corpus de matériaux éducatifs a été constitué à partir des sites Web et réseaux officiels de diffusion d'un échantillon de 17 municipalités de Rio de Janeiro, organisé dans une banque d'images. L'analyse des matériaux a été limitée à 7 municipalités. Elle nous a permis de mieux comprendre ce que la politique municipale a produit pour les élèves et de montrer qu'en général, les politiques mises en œuvre sont celles du gouvernement, que les documents nationaux sont peu propices à la formulation de matériels pédagogiques et que les responsabilités gestionnaires sont ambiguës.

Mots-clés : éducation infantile ; politique de l'État ; politique de gouvernement ; ambivalence de la gestion.

Educación infantil en los municipios de Río de Janeiro durante la pandemia: ambivalencia en las acciones de gestión

Resumen: El reconocimiento, por parte de la Organización Mundial de la Salud, de la pandemia causada por el Covid-19, en marzo de 2020, impidió el acceso de los alumnos a las escuelas brasileñas. Con el cierre físico de los establecimientos educacionales, muchos gestores municipales enviaron materiales de apoyo pedagógico a los niños y sus familias. De acuerdo con el análisis dialógico realizado en este estudio, los discursos institucionales llevados a cabo por estos gestores y los discursos pronunciados a través de los propios materiales de apoyo pedagógico, reproducen un choque de muchas voces sociales y pueden tener efectos de sentido muy diferentes. Este artículo aborda las relaciones entre políticas de Estado y políticas de gobierno a partir de acciones relativas a la Educación Infantil implementadas por gestores municipales durante la pandemia. El *corpus* de materiales de apoyo pedagógico se constituyó a partir de sitios web y redes oficiales de las secretarías de educación de una muestra de 17 municipios de Río de Janeiro y se organizó en un banco de imágenes. El análisis de los materiales, que se restringió a siete municipios, permitió comprender mejor lo que la política municipal producía para los niños y también que, en general, las políticas implementadas son las gubernamentales, que los documentos nacionales son poco inductores para la elaboración de materiales pedagógicos y que las responsabilidades de gestión son ambiguas.

Palabras clave: educación infantil; política de Estado; política de gobierno; ambivalencia de la gestión.

Introdução

Este artigo é um recorte de uma pesquisa, desenvolvida em municípios do estado Rio de Janeiro (ERJ), com objetivo de discutir as relações entre Políticas de Estado e de governo a partir das ações referentes à Educação Infantil (EI) tomadas pelos gestores municipais, que busca compreender como estão sendo realizados os processos pedagógicos para as crianças. O recorte temporal da pesquisa abarca o período do fechamento físico das escolas municipais, aprovado como medida para evitar a propagação da Covid-19 (mar.-2020 até set.-2021).

O estudo partiu do levantamento de informações dos 92 municípios do ERJ para a composição da amostra, formada por 17 municípios que representam as diferentes regiões do estado: PIB *per capita*, tamanho da população e variação de matrículas na pré-escola. Esses indicadores foram utilizados para pôr aos pares municípios de mesmo porte, condição financeira e com diferente capacidade de expansão. Assim, foram indicados 16 municípios, e incorporado um município de grande porte, dada a sua centralidade na política do estado.

O foco da investigação direcionou-se aos materiais e atividades de apoio pedagógico divulgados pelas Secretarias Municipais de Educação (SMEs) da amostra, encontradas em *websites* oficiais e redes de compartilhamento (*Facebook* e *Instagram*). Construiu-se um Banco composto por 811 imagens de materiais pedagógicos elaboradas pelas gestões municipais, entendendo que essas ações revelam concepções sobre as crianças, suas famílias e as propostas pedagógicas e de avaliação da EI. As imagens foram coletadas nos ambientes virtuais oficiais e, no primeiro momento, foram organizadas por municípios, formando uma coleção, em termos benjaminianos, onde “o verdadeiro método de tornar as coisas presentes é representá-las em nosso espaço” (Benjamin, 2007, p. 240). No segundo, a ordenação da coleção foi alterada seguindo as semelhanças entre elas. “O objeto seja desligado de todas as suas funções primitivas, a fim de travar a relação mais íntima que se pode imaginar com aquilo que lhe é semelhante” (Benjamin, 2007, p. 239). As afinidades e temas que mais se destacaram na análise foram categorizadas em dois grupos – o primeiro, mais afeto às crianças e suas famílias: organização curricular, avaliação da aprendizagem, processo de alfabetização, relação com as famílias e lugar das crianças; e o segundo, às ações empreendidas pelos governos municipais: responsabilidade de gestão, eleição de prefeitos, diálogo com as propostas oficiais. Para Barros (2020),

As imagens carregam em si o desejo de mostrar, ou, em outras palavras, mostrar é a razão de ser da imagem. Mesmo quando se trata de textos (...) é perceptível o desejo de mostrar. Se a palavra, em seu uso convencional, é tomada para explicar, construir imagens por meio das palavras parece ser uma alternativa para, se não romper com seu uso instrumental, pelo menos esgueirar-se dele. (p. 21)

Bakhtin nos oferece formulações para uma teoria da linguagem, referida como análise dialógica do discurso, tanto em relação ao momento e à maneira como foi elaborado, quanto ao rendimento que representa para as teorias e análises dos discursos em geral, “desde que tenham em mira sujeitos em determinadas condições histórico-sociais-culturais e situações instauradas por (e instauradoras de) atividades específicas de esferas de produção, circulação e recepção do ser/fazer humano” (Brait, 2004, p. 189). Tal posicionamento propõe formas de abordagem de textos e discursos entendidos na sua relação com o não-verbal, com o extraverbal.

A partir da concepção de que o discurso só adquire sentido quando inserido num sistema de diálogo, necessitamos discorrer sobre a força da narrativa para construir e mesmo alterar percepções, com base na produção constante de sentidos, pois a vida social é por essência dialógica (Bakhtin, 1999a). Assim, os discursos pronunciados, por meio dos materiais de apoio pedagógico, reproduzem um embate de muitas vozes sociais e podem produzir efeitos de sentido bem diferentes, em decorrência das estratégias discursivas utilizadas.

Neste artigo, daremos foco à relação das políticas de Estado e de governo, nos municípios da amostra, e trataremos da ambivalência na responsabilidade e nas ações de gestão da EI a partir das imagens coletadas.

Políticas de Estado e de governo e Educação Infantil

Em termos educacionais, temos, pela Carta Magna - a *Constituição da República Federativa do Brasil* de 1988, que a Educação se constitui como um direito social, direito de todos e dever do Estado e da família, que deve ser promovida e incentivada pela sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A indagação sobre como os direitos conquistados estão sendo atendidos durante o fechamento físico das escolas foi o mote para a análise do material coletado.

Podemos nos aproximar das diferenças entre política de Estado e política de governo. A primeira constituída por meio de ações de cunho estruturante, onde a política deve ser efetivada pelos governantes que se alternam no poder, que “ultrapassa a política de governo e é institucionalizada, pois, ainda que se troque de governo, ela permanece” (Barros & Pimentel, 2012, p. 7). Já a segunda pode sofrer quebra de continuidade e está ligada à conjuntura de um dado momento, com institucionalização mais fraca e de menor durabilidade. “São pensadas a partir de um projeto específico de forças políticas que assumem o aparelho de Estado, dependem do arranjo de forças e das escolhas políticas, que determinam algumas ações e não possuem garantia legal de continuidade” (Barros & Pimentel, 2012, pp. 7-8).

Com a Organização Mundial da Saúde reconhecendo a pandemia da Covid-19, as diferentes unidades federativas, responsáveis pela regulação da EI, tiveram que adotar medidas específicas que impactaram o cotidiano escolar diretamente. A política de Estado incumbiu o Conselho Nacional de Educação¹ à elaboração do Parecer n.º 5/2020 (CNE, 2020) para organizar o calendário escolar e as atividades não-presenciais, além da legislação já aprovada anteriormente e que continua em vigor mesmo nesse período. Compreendemos que, nos municípios analisados, as principais políticas educacionais foram na intenção de contenção da propagação da Covid-19 e de atendimento remoto às crianças por meio de aplicativos, plataformas ou envio de materiais, organizadas como políticas de Estado na forma de decretos, resoluções e deliberações.

Cabe verificar se as políticas governamentais do campo educacional se articulam com as políticas de Estado, no sentido de perceber os níveis de coesão entre o que é proposto e o que é implementado. A Tabela 1 identifica a situação dos municípios da amostra em relação à reeleição ou não dos Prefeitos nas eleições de 2016 e 2020. Conforme acentua Saviani (2010), o governante que entra quer imprimir a sua própria marca, interrompendo e paralisando ações que estavam sendo implementadas na gestão anterior, com a educação ficando paralisada, “já que se trata de um assunto que só pode ser equacionado satisfatoriamente no médio e longo prazos, jamais no curto prazo. E as consequências recaem sobre a população, que vê indefinidamente adiado o atendimento de suas necessidades educacionais” (p. 774).

Tabela 1

Relação de prefeitos da amostra em relação à reeleição ou não e existência ou não de plataforma on-line em 2020 e 2021

Município (Região)	Houve mudança de Prefeito?	Relação entre os mandatos de 2017-2020 e 2021-2024 ²	Oferta de Plataforma em 2020	Oferta de Plataforma em 2021
M1 (Nordeste Fluminense I)	Sim	Prefeito novo, não apoiado pelo anterior (já estava no segundo mandato).	Não	Não se aplica
M2 (Serrana I)	Sim	Prefeito novo, não apoiado pelo anterior.	Não	Não se aplica
M3 (Centro-Sul Fluminense I)	Não	Reeleito.	Sim	Nova
M4 (Baixadas Litorâneas I)	Não	Reeleito. Eleito em eleição suplementar em 2019.	Sim	A mesma

Município (Região)	Houve mudança de Prefeito?	Relação entre os mandatos de 2017-2020 e 2021-2024 ²	Oferta de Plataforma em 2020	Oferta de Plataforma em 2021
M5 (Baixadas Litorâneas II)	Não	Reeleita.	Não	Não se aplica
M6 (Metropolitana I)	Sim	Prefeita nova, disputou com o prefeito anterior.	Sim	Não está disponível
M7 (Metropolitana II)	Não	Reeleito.	Não	Não se aplica
M8 (Metropolitana III)		Reeleito.	Não	Não se aplica
M9 (Serrana II)		Prefeito novo, não apoiado pelo anterior.	Não	Não se aplica
M10 (Médio Paraíba)		Prefeito novo, não apoiado pelo anterior (já estava no segundo mandato).	Sim	A mesma
M11 (Noroeste Fluminense II)		Prefeito novo, não apoiado pelo anterior (já estava no segundo mandato).	Sim	Nova
M12 (Centro-Sul Fluminense II)		Prefeito novo, disputou com o prefeito anterior.	Não	Não se aplica
M13 (Médio Paraíba II)		Reeleito.	Sim	A mesma
M14 (Serrana III)		Reeleito. Eleito em eleição suplementar em 2018.	Plataforma em construção	Continua em construção
M15 (Metropolitana IV)		Elegeu o indicado (já estava no segundo mandato).	Sim	A mesma
M16 (Metropolitana V)		Reeleito.	Não	Não se aplica
M17 (Metropolitana VI)		Prefeito novo, disputou com o prefeito anterior.	Não	Não se aplica

Nota: Divisão Político-Administrativa do ERJ extraída da Fundação Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores Públicos do Rio Janeiro – Ceperj.

Podemos observar que no M15 a gestão eleita em 2020 é nova, contudo, o prefeito foi indicado pelo anterior, podendo ser considerada como continuidade. No restante, temos que a metade das gestões são novas³ e a outra metade teve seus prefeitos reeleitos⁴.

Como material empírico para saber se houve continuidade de processos entre as gestões eleitas em 2016 e em 2020, utilizamos como base os municípios que tinham plataforma de apoio às atividades *on-line* na gestão passada em comparação com a atual, formando uma nova *coleção* com oito municípios, sendo que em um município a plataforma estava em construção. Nesse novo arranjo, temos cinco gestões⁵ consideradas como de continuidade, com apenas uma mudando a plataforma (M3) e uma permanecendo em construção (M14). A *coleção* se completa com três novas gestões, sendo que uma continuou com a mesma plataforma (M10), uma construiu uma nova (M11) e na última não encontramos mais plataforma disponível (M6). Observando os dois municípios que operaram mudanças, temos que em um a prefeita nova disputou com o prefeito que estava na gestão e retirou a página do ar (M6), e o outro (M11), que construiu uma nova plataforma, fez oposição ao prefeito anterior, que já estava no segundo mandato.

Este quadro nos traz indícios sobre as dificuldades de coesão nos sistemas de ensino e a falta de ações perenes por parte dos entes federativos. Podemos aventar que a maioria dos municípios onde houve continuidade de gestão, foi mantida a mesma plataforma, ao passo que a maioria das gestões novas ou tirou a página do ar ou mudou a plataforma. Para Saviani (2010), a descontinuidade na implementação de políticas públicas torna inexequível a concretização de soluções, com a necessidade de busca de alternativas para “evitar a descontinuidade, que tem marcado a política educacional, o que conduz ao fracasso na tentativa de mudanças, pois tudo volta à estaca zero a cada troca da equipe de governo” (p. 774).

A efetivação do direito à educação, quase sempre, não possui ações perenes por parte dos entes federativos, ocorrendo alterações a cada mudança de governo, não se constituindo, portanto, em políticas de Estado. Algumas vezes, as políticas em si até possuem continuidade, mas a cada gestor que assume, nos pressupostos da política de governo, procura trazer a sua própria *marca* de gestão, buscando *colar* na imagem do novo gestor para futuros ganhos eleitorais e com grande possibilidade de descontinuidade em uma nova gestão, em especial na alternância de poder. A partir do levantamento feito podemos inferir que são necessárias políticas de Estado, estruturantes, robustas e de longa duração, atravessando governos e consolidando direitos de acesso para todos nas políticas públicas implementadas.

Ambivalência das ações de gestão na Educação Infantil

Cabe ao dirigente municipal, juntamente com sua equipe, conhecer bem a realidade educacional, bem como a legislação, tanto em relação às especificidades educacionais como sobre o financiamento, não esquecendo que o foco é sempre a qualidade da educação oferecida.

A palavra *ambivalência* (do latim *ambi*, “os dois”; + *valentia*, “valência, vigor”) significa caráter daquilo que possui dois aspectos muito diferentes, que apresenta simultaneamente valores opostos⁶. Nas imagens enviadas pelas Secretarias foi possível constatar uma situação contraditória em relação às responsabilidades da gestão, primeiro, em relação aos documentos indutores do Governo Federal, que ora levam em conta e ora passam ao largo; e segundo, na busca em *websites* privados⁷ para respaldar as atividades a serem desenvolvidas pelas crianças. Referimo-nos à responsabilidade de gestão, neste item, o encargo de administrar levado a cabo pelas SMEs, em especial, do ponto de vista pedagógico (produção e divulgação de materiais/atividades), que deveriam ter como base o arcabouço legal aprovado pela legislação. Espera-se, dentro dos pressupostos legais, que a equipe crie estratégias para as aprendizagens dos estudantes, levando em conta as propostas político-pedagógicas das unidades de ensino.

Kramer (2004) aproxima a ideia de ambivalência introduzida por Bakhtin (1999b), que, em oposição à unidade dos contrários, reúne coisas claramente incompatíveis (riso e choro, sério e grotesco, profano e sagrado etc.), colocando-as em coexistência.

Enquanto a dialética hegeliana propõe a superação de tese e antítese numa síntese dos contrários, a dialética bakhtiniana supõe que a ambiguidade se mantém: trata-se de uma dialética dialógica em que a atitude com o outro, com o diferente, com o inverso, é de aceitação e tolerância. As contradições permanecem vivas e tensas; em vez de evolução, temos a explosão, um piscar de olhos no qual tudo permanece e ao mesmo tempo muda. (p. 508)

Adicionalmente, Kramer (2004) explica que,

no que se refere à educação, esta maneira de entender a mudança parece-me humana e viável por pressupor que o velho e o novo convivem sem que a teoria ou a concepção hegemônica de um determinado momento sufoque a prática. A mudança se dá pela coexistência de posições teórico-práticas diversas que se encontram, chocam, dialogam, e não por uma evolução linear e autoritária em que, por decreto, o velho seria dispensado e o novo adotado. (p. 508)

A compreensão das relações entre o que é teórico e a prática nos ajuda a entender a complexidade dos cotidianos escolares. Não há uma sobreposição dos saberes, mas um elo que intercambia conhecimentos. É necessário que haja consciência a respeito dos contextos que são vividos. É muito mais difícil a construção de práticas pedagógicas por uma equipe de profissionais, gestores/as e docentes, que não conheçam, de fato, a realidade educacional de determinada instituição escolar.

Diversas leis e documentos foram produzidos no Brasil nas últimas décadas, trazendo orientações para a atuação dos entes federados, no sentido de subsidiar seus próprios arcabouços legais. A Lei em sentido amplo (e.g., leis, medidas provisórias, decretos, regulamentações, deliberações, resoluções, portarias), algumas vezes é cumprida ou é seguida, e em outras é ignorada. Identificamos vários documentos que são indutores da política municipal: Lei n.º 9.394 (Congresso Nacional, 1996), Referencial Curricular Nacional da EI, Parâmetros Nacionais de Qualidade da EI, Indicadores de Qualidade da EI, Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI, Base Nacional Comum Curricular e Parâmetros Nacionais de Qualidade da EI (MEC, 1998, 2006, 2009, 2010, 2018a, 2018b). Procuramos examinar como as suas orientações foram incorporadas (ou não) pelos gestores municipais e agregadas às atividades veiculadas pelas plataformas no decorrer da pandemia.

No M3 encontramos pistas a respeito da importância das atividades para a EI, enfatizando o fato de que elas contribuem para o desenvolvimento das crianças e “por isso não são qualquer distração”, conforme adverte a atividade. Planejar atividades para a EI requer tomar decisões que possibilitem o desenvolvimento pleno da criança, tal como pontuam os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a EI:

Captar necessidades que bebês evidenciam antes que consigam falar, observar suas reações e iniciativas, interpretar desejos e motivações são habilidades que profissionais de EI precisam desenvolver, ao lado do estudo das diferentes áreas de conhecimento que incidem sobre essa faixa etária, a fim de subsidiar de modo consistente as decisões sobre as *atividades desenvolvidas [ênfase adicionada]*, o formato de organização do espaço, do tempo, dos materiais e dos agrupamentos de crianças. (MEC, 2018b, p. 15)

Em um contexto de pandemia, no qual as práticas são realizadas de maneira remota, o trabalho se torna mais difícil, visto que não se tem contato físico com a turma e as condições ficam restritas ao ambiente virtual. É possível pensar as interações e a brincadeira, previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI – Dcneis (MEC, 2010) dentro de um cenário pandêmico? Mesmo sem ser citado diretamente, encontramos muitas atividades relacionadas às Dcneis.

De acordo com Nunes e Gonçalves (2020), as Dcneis definem que as atividades não devem ser escolarizantes na etapa da EI, “mas sim ter a criança como centro do planejamento, que o projeto político-pedagógico deve pautar-se em oportunizar diferentes experiências para as crianças e que essas precisam estar permeadas pelas linguagens” (p. 103).

Como eixos orientadores do Currículo, as Dcneis estabelecem as interações e a brincadeira para as práticas pedagógicas. Nos municípios estudados, o discurso relacionado à brincadeira aparece de forma recorrente. Das 811 imagens, mais de 1/3 se relaciona ao brincar, direta ou indiretamente. Tal como enfatiza a atividade veiculada pelo M3, a brincadeira influencia na compreensão do mundo das crianças.

Figura 1

Imagem do M3

Secretaria Municipal de Educação

A importância da brincadeira para o desenvolvimento da Ed. Infantil.

Através da brincadeira a criança aprende a experimentar o mundo, possibilidades, relações sociais e sua autonomia de ação e organização.

Vamos brincar – sugestões de brincadeiras

Vamos às compras

Sabe aqueles encartes de ofertas que você pega no supermercado ou em lojas? Se você der um desses para o seu filho, junto com uma tesoura, um papel e um vidro de cola branca, e der a missão de **fazer uma lista de compras**, ele vai se divertir e ainda desenvolver várias habilidades. Bora aproveitar!



Brincar de equilibrar

Se você ainda não brincou disso, não sabe o que está perdendo. Você só precisa falar “cuidado! Para a brincadeira começar. Quem colocar o pé no chão, perde. Use os objetos da casa, como almofadas, toalhas, tapetes para fazer o seu percurso. Vamos brincar com muito cuidado.



Fonte: Dados da pesquisa

Em suas brincadeiras, os infantes reproduzem, ao mesmo tempo que reinterpretam, suas existências, é a chamada *reprodução interpretativa* (Corsaro, 1997). Através do brincar as crianças interagem com o mundo, com os outros. Entretanto, nesse momento em que estão em casa, muitas delas tendo somente contato com a família, acaba se tornando muito mais difícil fisicamente realizar o ato de brincar. Os espaços da casa, a falta de crianças, o pouco tempo que os pais e responsáveis possuem para estar com elas, visto que muitos estão trabalhando *home office*, dificulta o desenvolvimento dessa característica tão natural das crianças.

Também encontramos atividades de brincadeiras no M6, que propõe “uma roda de familiares, com cantigas populares”. As cantigas fazem parte da literatura brasileira e trazem um resgate à ancestralidade oral de diversas famílias que possuem origem no Norte e Nordeste do país. Outra experiência relatada nas Dcneis são as experiências que “propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras” (MEC, 2010, p. 27).


Atividade similar é encontrada no M10, onde é sugerida a brincadeira com água em ambiente aberto para *evitar aglomeração*. Brincar com elementos da natureza como a água, principalmente a de reuso, para não haver desperdício, possibilita às crianças contato direto com substâncias que fazem parte de suas rotinas, mas que muitas vezes não são usadas em momentos de brincadeira. As Dcneis propõem atividades que “promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais” (MEC, 2010, p. 26).

Dentro das práticas pedagógicas mencionadas podemos incluir as atividades que tratam da temática da identidade (M6 e M12), essencial para que as crianças possam se compreender como sujeitos de direitos e entender também as pluralidades de cada indivíduo. Encontramos atividades relacionadas à criação de um autorretrato, incentivando a percepção das crianças a respeito de suas características físicas, colaborando para a construção de sua autoimagem. Também observamos um trabalho referente à identidade familiar, a partir de um poema escrito pelo autor Vinícius de Moraes. Conversar com as crianças a respeito das diferenças nas constituições de famílias permite que elas possam aprender sobre a pluralidade dessa instituição e evitar que reproduzam preconceitos e estereótipos. Tais atividades são previstas pelas Dcneis, a partir de experiências que “possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade” (MEC, 2010, p. 26). Trabalhar a identidade possibilita também que haja “a promoção do conhecimento de si e do mundo” (MEC, 2010, p. 25).

Outro documento que aparece como referência nas atividades dos municípios pesquisados é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (MEC, 2018a). Da mesma

forma que o M4, na imagem abaixo, o M11 também organiza as suas atividades com clara referência à Base.

Figura 2
Imagem do M4



TEMA: Jogos e Brincadeiras

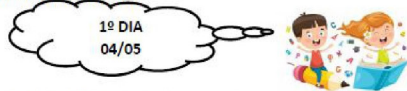
JUSTIFICATIVA:
O brincar é um eixo estruturante no trabalho pedagógico das crianças de 0 a 5 anos. Estaremos trabalhando esse tema procurando sugerir cada vez mais que os responsáveis possam interagir e brincar com seus filhos, aproveitando de forma divertida e dinâmica a interação familiar.

OBJETIVOS:

- Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto (EI02EO07).
- Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras (EI02CG01).
- Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão (EI01EF06).
- Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico. (EI01ET03).
- Explorar sons produzidos com o próprio corpo e objetos do ambiente. (EI01TS01).

MATERIAIS NECESSÁRIOS:
Espelho, batom, telefone de brinquedo, bola, caixas quadradas ou qualquer outro objeto que possa ser empilhado como por exemplo tampinhas de garrafa pet, vasilhas de plástico, copo de plástico, água, sabão, canudo, colher, panelas, tampas, frigideiras, duas cadeiras, um lençol e potes de cozinha.


DESENVOLVIMENTO:



ATIVIDADE: Conhecendo a si mesmo

O adulto deverá pedir para que a criança se olhe no espelho. Mostre para ela, apontando com o dedo, os olhos, a boca, a orelha, o nariz, a testa, a bochecha e o queixo;

- Pedir para a criança observar o próprio rosto que está refletido no espelho;
- Em seguida, o adulto deverá tirar o espelho e fazer uma pintinha de batom ou canetinha no rosto(em qualquer lugar) da criança com o batom e mostrar a imagem no espelho novamente para a criança perceber que há algo fora do comum em seu reflexo;
- Assim que a criança identificar apegue a pintinha e faça em outro lugar, solicitando sempre que a criança fale a área do corpo que foi marcada com a pintinha.



Fonte: Dados da pesquisa

No M11 a atividade é apresentada levando-se em conta os campos de experiência; ao passo que, é possível verificar, no M4, os códigos alfanuméricos presentes na Base que indicam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada faixa etária. Seria essa uma informação relevante para as famílias?

Nas imagens constata-se, por um lado, a ausência da preocupação da gestão municipal em observar a procedência do que tem sido veiculado. Percebeu-se que várias delas contêm atividades retiradas de contextos estranhos ao município, embora, em muitos casos, carreguem a logo oficial. Por outro, nos deparamos com a ambivalência na responsabilidade de gestão, ou seja, o órgão municipal que tem como um de seus encargos criar estratégias para as aprendizagens dos estudantes acaba buscando em *websites* privados para respaldar as atividades que deverão ser desenvolvidas pelas crianças.

A investigação mostra a contradição entre o papel das instituições escolares e o financiamento público, este último sendo utilizado para o acesso e compartilhamento

de materiais elaborados por *websites* particulares, nos quais muitas vezes as atividades não são planejadas por professoras/es.

O M3, por exemplo, utiliza como atividade uma sugestão da página do *Instagram* “Brincar Criativo”⁸, que é um projeto colaborativo de mães para conexão com os filhos por meio do brincar. Na atividade se propõe a construção de um teatro de fantoches para que sejam contadas histórias para as crianças.

O M4 optou pelos *websites*, em inglês, “*Crafty-Crafted*”⁹ e “*The Imagination Tree*”¹⁰, para propor as atividades para as crianças. Este último, também utilizado pelo M6, foi criado por uma mãe e professora do Reino Unido. Abaixo podemos observar alguns exemplos de atividades veiculadas.

Figura 3
Imagem do M6



Você selecionará brinquedos, tampinhas de garrafas, potes, pregadores, ou quaisquer objetos coloridos e fará sequências com eles. Observe o modelo.



Fonte: Dados da pesquisa

Na imagem acima vemos uma atividade que propõe a criação de sequências de cores com alguns objetos, com uma caixa de ovos. A necessidade de produzir “estímulos” para a criança, em relação às cores, é enfatizada. O mesmo ocorre com atividades retiradas do *site* organizado para mães e filhos denominado “Tempo Junto”¹¹ acessado por vários municípios.

Destaca-se ainda a presença de atividades que visam o treino motor, onde das 811 imagens, 32 veiculavam essa prática tão ultrapassada, considerando as orientações nacionais que não indicam os exercícios mecânicos no período em que a criança está começando a aperfeiçoar a letra, o que nos faz pensar que os municípios acreditam que esse exercício contribui para o processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Figura 4
Imagem do M13

ALFABETO



-Instruções:

Com um lápis, siga as linhas tracejadas para formar todas as letras do alfabeto, primeiro a maiúscula, depois a minúscula.

Aa Bb Cc Dd Ee

Ff Gg Hh Ii Jj

Kk Ll Mm Nn Oo

Pp Qq Rr Ss Tt

Uu Vv Ww Xx Yy

Zz

Fonte: Dados da pesquisa

Retirada do site “Smart kids”¹², essa atividade em nada difere dos antigos cadernos de caligrafia veiculados no início do século passado.

Os enunciados das imagens disponibilizadas não contextualizam o seu uso, como podemos observar na atividade retirada do site de jogos educativos para crianças “Nosso clubinho”¹³, disponibilizada pelo M13. Nessa atividade é sugerida a pintura de uma das árvores – no caso aquela mais próxima de onde esteve o Curupira (personagem do folclore brasileiro que anda com os pés virados para trás). É importante ressaltar a sutileza do comando, ou melhor, a ausência de informações sobre a característica desse personagem. Quais os sentidos presentes no discurso? Que outras vozes ecoam?

Figura 5
Imagem do M13



Fonte: Dados da pesquisa

Essas imagens são exemplares para se perceber a desresponsabilização das Secretarias na elaboração de atividades direcionadas às escolas e famílias, preferindo o caminho mais fácil de acessar modelos já prontos e disponíveis na *Internet*.

Será que essas atividades já estavam presentes nas práticas das escolas antes da pandemia? Para manter ou renovar as marcas da gestão é necessário apenas a mudança da logo municipal?¹⁴ Qual o discurso que vem sendo veiculado nas imagens citadas? Para quem o texto das imagens é direcionado?

Parece que o adultocentrismo e a conseqüente invisibilidade das crianças predominam nos materiais que são transbordados de imperativos (e.g., faça, siga, pinte, use a sua criatividade). As atividades com a linguagem denunciam a pobreza de repertório que, ao contrário de ampliar as possibilidades de as crianças imaginarem e criarem, trazem muitas limitações.

Considerações finais

Por conta do fechamento físico das instituições escolares, houve muitas transformações que afetaram diretamente o processo educativo. O calendário escolar, os projetos pedagógicos e as rotinas dos indivíduos que constituem a escola foram transformados por períodos de incerteza e ansiedade. As tentativas de desenvolvimento das atividades pedagógicas, de maneira remota, mostram as fragilidades na construção de uma educação de qualidade para as crianças pequenas.

Ademais, foi possível analisar se houve continuidade na utilização/veiculação das plataformas após a eleição e posse dos prefeitos, em 2021. Dos quatro municípios que fizeram mudanças na chefia do poder executivo, dois permanecem com a mesma plataforma¹⁵ que noticia materiais pedagógicos, o que significa dizer que continuam divulgando os *websites Crafty-Crafted, The Imagination Tree, Smart Kids, Tempo Junto* e *Nosso Clubinho*, entre outras atividades. Em um dos casos a plataforma mudou¹⁶ e no outro ela está indisponível¹⁷.

A não mudança pode significar, por um lado, a compreensão de que a qualidade da oferta, em termos pedagógicos, é adequada, e por outro a compreensão por parte da gestão de que as atividades são indicadas para as crianças da creche e da pré-escola. O município que alterou a plataforma que divulgava o *site Brincar Criativo*, muito provavelmente fez uma reflexão crítica sobre a necessidade de empreender um esforço de mudança do que tem sido divulgado para as crianças e suas famílias. Quando há mudança de prefeito/a, o esforço para imprimir as marcas da nova gestão se fazem presentes, como é o caso de dois municípios – um optou pela alteração da plataforma,¹⁸ cujo conteúdo ainda não é conhecido, e o outro tornou-a indisponível.¹⁹

As informações encontradas, nos *websites* e redes de compartilhamento oficiais das prefeituras analisadas nos possibilitaram investigar as ações pedagógicas realizadas pelas instituições escolares durante o contexto de emergência sanitária. Em relação ao processo pedagógico foram assimiladas disparidades no acesso e qualidade das atividades propostas. O M13, por exemplo, copiou e colou as atividades que já

existiam na *Internet*. As outras gestões analisadas, apesar de utilizarem imagens de outros *websites*, buscaram adaptar os planejamentos levando em consideração o momento presente e suas incertezas.

Observando os diversos documentos elaborados nacionalmente ao longo dos tempos e que dão suporte à EI, verificamos que durante a pandemia nem todos foram eficientes no processo de indução. Levando em conta os exemplos elencados, identificamos que alguns são mais utilizados pelas Secretarias, com destaque para as Dcneis e a BNCC (MEC, 2010, 2018a).

As crianças não estão à parte do que acontece no país. A pandemia gerou sentimentos de aflição, medo e luto em nós. O fechamento das escolas, como medida não-farmacológica de contenção ao vírus, foi necessário no primeiro momento. A EI é um caso específico porque a proposta dessa etapa educacional é voltada para as interações e a brincadeira (MEC, 2010). Como possibilitar uma educação de qualidade *on-line*? Esse é um desafio para ser pensado coletivamente e que precisa levar em consideração o período atípico vivido.

As dificuldades hoje encontradas não foram estabelecidas na pandemia. As políticas que não são continuadas, as diferentes interferências nas ações propostas e as complexidades na elaboração de projetos efetivos já eram questões antes mesmo da crise sanitária. A necessidade de se fazer tudo mais rápido, pelo momento emergencial, apenas intensificou a demanda e os pontos a serem ajustados.

A pandemia deixou muitos rastros, por isso é importante destacar que muitas outras medidas serão tomadas, nas diferentes esferas políticas e sociais. A educação, assim como outros âmbitos da sociedade, precisará se readaptar às condições que estão sendo impostas, mas cabe aos governos municipais, estaduais e federal propiciar condições de investimento para dar continuidade à educação de qualidade, direito de todos(as).

Notas

¹ Um órgão colegiado integrante da estrutura do Ministério da Educação, com atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento.

² A possibilidade de segundo turno é para cidades com mais de 200 mil habitantes (dos 17 municípios da amostra, 5 teriam essa possibilidade: M7, 8, 15, 16, 17).

³ M1, 2, 6, 9, 10, 11, 12, 17.

⁴ M3, 4, 5, 7, 8, 13, 14, 16.

⁵ Por não ser possível realizar aprofundamentos sobre a análise das gestões amiúde, estamos considerando como continuidade de gestão quando o Prefeito é reeleito, mesmo ciente que, muitas vezes, apesar de ser o mesmo prefeito a gestão da coisa pública muda por completo, pois, podem partir de novas coligações e novos arranjos para gerir o *novo* governo, muitas vezes operando mudanças no estilo de governar e com muitas alterações nas equipes de governo, causando descontinuidades nas políticas.

⁶ Dicio. Dicionário Online de Português. (n.d.). *Ambivalência*. <https://www.dicio.com.br/ambivalencia/>

⁷ *Crafty-crafted, The Imagination Tree, Smart kids*, Tempo Junto, Nosso Clubinho.

- ⁸ Brincar Criativo. <https://www.instagram.com/brincarcriativo/?hl=pt-br>
- ⁹ Crafty-Crafted.com. Craft for children and anything nice. <https://www.crafty-crafted.com/>
- ¹⁰ The imagination tree. <https://theimaginationtree.com/>
- ¹¹ Tempojunto. <https://www.tempojunto.com/>
- ¹² Smartkids. <https://www.smartkids.com.br/>
- ¹³ Nosso clubinho. <https://www.nossoclubinho.com.br/>
- ¹⁴ As marcas oficiais foram retiradas.
- ¹⁵ M10, 15.
- ¹⁶ M11.
- ¹⁷ M6.
- ¹⁸ M3.
- ¹⁹ M14.

Dedicatória

Este artigo é dedicado à Stephani Oliveira Coelho, que infelizmente nos deixou em março de 2023 em toda sua juventude, logo após o término deste texto. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Políticas Públicas/EIPP/Unirio, desde 2018. Participou como estudante do curso de Pedagogia por meio de uma bolsa de Iniciação Científica/Unirio (2018/2019/2020), o que permitiu sua colaboração no desenvolvimento de duas grandes pesquisas: “Expansão da educação Infantil e escolaridade obrigatória”, com recursos do Edital Universal/CNPq (2018) e “Avaliação da na Educação Infantil”, a partir do Edital Faperj/Cientista do Nosso Estado (2020). No ano de 2022 foi aprovada no concurso de Mestrado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Uerj, quando iniciou seu trabalho dissertativo. Registramos essa perda irreparável e agradecemos o seu empenho dedicado nas atividades do EIPP.

Referências

- Bakhtin, M. (1999a). *Marxismo e filosofia da linguagem* (9.ª ed.). Hucitec.
- Bakhtin, M. (1999b). *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: O contexto de François Rabelais*. Hucitec.
- Barros, C. A. (2020). *“Como é bom voltar a ser criança!”: Infância e escolarização no Colégio Pedro II*. [Tese de doutorado não publicada]. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
- Barros, M. E. B., & Pimentel, E. H. C. (2012). Políticas públicas e a construção do comum: Interrogando práticas PSI. *Polis e Psique*, 2(2), 3-22. <https://doi.org/10.22456/2238-152X.35746>
- Benjamin, W. (2007). *Passagens*. Editora UFMG.
- Brait, B. (2004). Linguagem e identidade: Um constante trabalho de estilo. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, 21(1), 185-201. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462004000100003>
- Congresso Nacional. (1996). *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Congresso Nacional.
- Conselho Nacional de Educação. (2020). *Parecer CNE-CP n.º 5, de 28 de abril de 2020*. <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>
- Corsaro, W. (1997). *The sociology of childhood*. Pine Forge Press.

- Kramer, S. (2004). Professoras de educação infantil e mudança: Reflexões a partir de Bakhtin. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 497-515. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200011>
- Ministério da Educação. (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (Vol. 1). MEC.
- Ministério da Educação. (2006). *Parâmetros de qualidade para a educação infantil* (Vol. 1). MEC.
- Ministério da Educação. (2009). *Indicadores da qualidade na educação infantil*. MEC.
- Ministério da Educação. (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. MEC.
- Ministério da Educação. (2018a). *Base nacional comum curricular: Educação é a base*. MEC.
- Ministério da Educação. (2018b). *Parâmetros de qualidade para a educação infantil* (Vol. 1). MEC.
- Nunes, L. M., & Gonçalves, S. R. V. (2020). A importância das diretrizes curriculares nacionais da educação infantil para o trabalho pedagógico. *REAe – Revista de Estudos Aplicados em Educação*, 5(9), 102-119. doi: 10.13037/rea-e.vol5n9.6249
- Saviani, D. (2010). Organização da educação nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação. *Educação e Sociedade*, 31(112), 769-789. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300007>

Edson Cordeiro dos Santos

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

E-mail: edsoncordeiro.nig@gmail.com

ORCID: 0000-0003-4275-3089

Maria Fernanda Rezende Nunes

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

E-mail: nunes.mariafernandarezende@gmail.com

ORCID: 0000-0003-3696-9369

† Stephani Oliveira Coelho

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

E-mail: stephaniocoelho@gmail.com

ORCID: 0000-0001-7696-412X

Correspondência

Edson Cordeiro dos Santos

Rua Dr. Frederico, 198

26296-414 – Lagoinha – Nova Iguaçu – RJ Brasil

Data de submissão: novembro 2022

Data de avaliação: fevereiro 2023

Data de publicação: maio 2023