

Criança, Infância(s) e educação infantil em tempos de crise pandêmica: por onde andam os direitos das crianças?

Niño/a, Infancia(s) y Educación Infantil en tiempos de crisis pandémica: ¿hacia dónde van los derechos de la niños?

Childhood Education in times of pandemic crisis: where are children's rights going?

Ana Paula Braz Maletta, Natália Aparecida Alves Mesquita, Laelma Alves Barros,
BRASIL

RESUMO

O presente artigo é fruto de uma pesquisa que teve como propósito apreender um pouco das experiências vividas por professoras da educação infantil no contexto da crise acarretada pela pandemia COVID-19. Discute a correlação entre infâncias, crianças, suas concepções e o lugar social que esses sujeitos ocuparam/ocupam no desenvolvimento curricular na educação infantil, tendo em vista os direitos das crianças em tempos de crise. Os procedimentos de pesquisa basearam-se em uma revisão bibliográfica, pesquisa documental e trabalho de campo realizado por meio de entrevistas semiestruturadas com professoras que atuam na rede pública de educação infantil na região metropolitana de Belo Horizonte/MG/Brasil. As análises levaram ao entendimento de que a crise sanitária agravou as desigualdades preexistentes não só no âmbito social, mas no pedagógico também, expondo a exclusão aquelas crianças que não tiveram o apoio dos familiares. A urgência em seguir o desenvolvimento curricular, tanto no período de afa-

stamento social, quanto no período de retomada das atividades presenciais, aponta para os desafios de se pensar sobre os direitos das crianças face aos currículos prescritos que, por vezes e de alguma forma, vejam às crianças o direito de participação no desenvolvimento curricular, sobretudo em espaços/tempos de crise pandêmica.

Palavras-Chave: Criança, Infância(s), Educação Infantil, Direitos, Crise Pandêmica

RESUMEN

El presente artículo es el resultado de una investigación que tuvo como objetivo plasmar algunas de las experiencias de docentes de educación infantil en el contexto de la crisis provocada por la pandemia del COVID-19. Discute la correlación entre las infancias, los niños, sus concepciones y el lugar social que estos sujetos ocuparon/ocupan en el desarrollo curricular en la educación infantil, teniendo en cuenta los dere-

chos de los niños en tiempos de crisis. Los procedimientos de investigación se basaron en una revisión bibliográfica, investigación documental y trabajo de campo realizado a través de entrevistas semiestructuradas con docentes que actúan en la red pública de educación infantil en la región metropolitana de Belo Horizonte/MG/Brasil. Los análisis permitieron comprender que la crisis sanitaria agravó las desigualdades preexistentes no solo en el ámbito social, sino también en el pedagógico, exponiendo la exclusión de aquellos niños que no contaban con el apoyo de sus familiares. La urgencia de acompañar el desarrollo curricular, tanto en el período de distanciamiento social como en el período de reanudación de las actividades presenciales, apunta a los desafíos de pensar los derechos de la niñez frente a currículos prescritos que, a veces y de alguna manera, vetan niños el derecho a participar en el desarrollo curricular, especialmente en espacios/tiempos de crisis pandémica.

Palabras clave: Niño, Infancia(s), Educación Infantil, Derechos, Crisis pandémica

ABSTRACT

This article is the result of research that aimed to capture some of the experiences of early childhood education teachers in the context of the crisis caused by the COVID-19 pandemic. It discusses the correlation between childhoods, children, their conceptions, and the social place that these subjects occupied/occupy in early childhood education curriculum development, bearing in mind children's rights in times of crisis. The research procedures were based on a bibliographical review, documentary research, and fieldwork carried out through semi-structured interviews with teachers working in the public early childhood education network in the metropolitan region of Belo Horizonte/MG/Brazil. The analysis led to the understanding that the health crisis aggravated pre-existing inequalities not only in the social sphere but also in the pedagogical sphere, exposing the exclusion of those children who did not have the support of their family members. The urgency to follow curriculum development, both in the period of social distancing and in the period of resumption of on-site activities, points to the challenges of thinking about children's rights in the face of prescribed curricula that, sometimes and in some way, veto children the right to participate in curriculum development, especially in spaces/times of pandemic crisis.

This article is the result of a research that aimed to capture some of the experiences of early childhood

education teachers in the context of the crisis caused by the COVID-19 pandemic. It discusses the correlation between childhoods, children, their conceptions and the social place that these subjects occupied/occupy in curriculum development in early childhood education, taking into account children's rights in times of crisis. The research procedures were based on a literature review, documentary research and fieldwork carried out through semi-structured interviews with teachers working in the public early childhood education network in the metropolitan region of Belo Horizonte/MG/Brazil. The analyses allowed us to understand that the health crisis aggravated pre-existing inequalities not only in the social sphere, but also in the pedagogical sphere, exposing the exclusion of those children who did not have the support of their families. The urgency of accompanying curriculum development, both in the period of social distancing and in the period of resumption of face-to-face activities, points to the challenges of thinking about children's rights in the face of prescribed curricula that, at times and in some ways, veto children's right to participate in curriculum development, especially in spaces/times of pandemic crisis.

Keywords: Child, Childhood(s), Childhood Education, Rights, Pandemic Crisis

APRESENTAÇÃO

A pandemia da Covid-19 deixou marcas irreparáveis à sociedade, afetando as questões sociais, políticas e econômicas do mundo e de pessoas que sentiram na pele os efeitos da crise sanitária. Todos experimentaram, de alguma forma, as consequências brutais causadas pela ausência de lógica de um sistema que exclui e coloca a população mais vulnerável sem condições de participar das tomadas de decisões que lhes afetam diretamente, sendo um desses grupos, as crianças. Um pouco por todo o lado, viu-se um cenário devastador de isolamento e confinamento, de insegurança e ansiedade, de medo diante de um processo de retomada ao “novo normal”. E a educação infantil (EI) não ficou isenta. Tendo suas atividades encerradas, gerou o confinamento de milhares de crianças em suas casas, com reflexos, imediatos, no bem-estar das crianças.

Muitos foram os dilemas em relação ao desenvolvimento curricular na educação infantil. Com a suspensão das atividades presenciais e a urgência pedagógica em seguir com o desenvolvimento curricular, assistimos ao apagão dos direitos de participação

de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nas práticas mediadas, num primeiro momento, pela impecabilidade tecnológica, e depois, por um processo de retomada das atividades presenciais sustentado em medidas estruturais e institucionais que se sobrepõem as reais condições das crianças de aprender e se desenvolver. Assim, com mudanças tão extremas na vida das pessoas, adultos e crianças, como ficou a criança, sua infância e a sua educação? Daí nasce a pergunta: Em tempos de crise pandêmica, por onde andam os direitos das crianças?

Nesse sentido, o presente artigo, fruto de uma pesquisa que teve como o propósito apreender um pouco das experiências vividas por professoras da educação infantil no contexto de crise acarretado pela pandemia COVID-19, procura refletir sobre a correlação entre infâncias, crianças, suas concepções e o lugar social que esses sujeitos ocuparam/ocupam no desenvolvimento curricular na educação infantil, tendo em vista os direitos das crianças em tempos de crise. Os procedimentos de pesquisa basearam-se em uma revisão bibliográfica, pesquisa documental e trabalho de campo realizado por meio de entrevistas semiestructuradas com professoras que atuam na educação infantil da rede pública da região metropolitana de Belo Horizonte/MG/Brasil.

As crianças gostam e precisam de brincar, descobrir e explorar o ambiente, serem questionadas, repetir atividades e situações, ouvir e contar histórias, explorar texturas, sons, movimentos, brincar com água, terra, pedrinhas, gravetos, e tantos outros objetos do mundo que as cercam, expressam-se de diferentes maneiras produzindo marcas pessoais como desenhos e rabiscos. Ações próprias e imprescindíveis à infância, pois essas e tantas outras vivências realizadas no cotidiano das crianças, sobretudo, na educação infantil, é que lhes proporcionarão oportunidades de ampliar e elaborar novos conhecimentos. Nesse sentido, o contexto de crise pandêmica nos permitiu compreender a importância do trabalho realizado pelas instituições de educação infantil, bem como quais são os aspectos a serem considerados para que as medidas estruturais e institucionais não se sobreponham as condições das crianças de aprender, mesmo quando os processos de readaptação se fizerem urgentes e necessários.

CRIANÇA, INFÂNCIA(S), EDUCAÇÃO INFANTIL E DIREITOS - APONTAMENTOS TEÓRICOS

Os estudos sobre a criança, a infância e a educação

da infância têm ganhado cada vez mais espaço em pesquisas nacionais e internacionais por meio, principalmente, das ciências sociais. Embora esses estudos não sejam um dado novo, é um debate relativamente recente e que tem contemplado olhares diversos acerca do lugar da infância na sociedade. Há um fator comum entre esses estudos, que é a percepção da criança como sujeito crítico e ativo no processo de socialização, que traz contribuições para a vida coletiva (Corsaro, 2011; Ferreira, 2002; Sarmiento, 2008).

No entanto, esse crescente interesse epistemológico sobre a criança e a infância revela diferentes perspectivas sobre o modo como essas categorias têm sido tratadas numa perspectiva sociológica, ainda, contemporânea. Segundo Reis (2011), o fato de se pensar as crianças como um segmento social, classificado por idades, no qual incidem aspirações e visões adultocêntricas sobre as novas gerações, faz com que a infância decorra de categorias arbitrárias, nas quais as crianças são tomadas como fazendo parte de uma estrutura social. Assim, a dependência da criança em relação aos adultos converte-se em uma relação de controle e dominação, em que as expectativas dos adultos se sobrepõem aos interesses das crianças.

Nessa perspectiva estruturalista, o conceito infância é entendido a partir de uma noção abstrata, formal e objetivada (Qvortrup, 2004). É uma concepção que tem caráter conjuntural, as crianças vivem por determinado período essa fase da vida e, quando elas crescem, integram novos grupos. A infância tem suas especificidades, ou seja, os modos de ser das crianças a partir das práticas cotidianas e dos diferentes arranjos sociais. Essa ideia corresponde ao conceito “infâncias”, com crianças que atuam conforme suas necessidades, seus interesses e a presença dos diversos parâmetros – econômico, social, político, cultural –, que interferem e influenciam nas suas rotinas.

Os estudos históricos e sociológicos sobre a infância revelam que a ideia de infância e criança compõe visões diferenciadas nos diversos campos de conhecimento, como na Medicina, na Psicologia, na Educação, na Sociologia, assim como no âmbito das condições sociais desses sujeitos em diferentes culturas e contextos. A concepção de infância no cenário social eurocêntrico colocou, durante longo período, sobretudo nos séculos XVII e XVIII, a criança no âmbito das condições sociais do vir-a-ser. “Essa concepção condiciona os sujeitos de pouca idade a serem tratados apenas como futuros adultos, não os considerando como sujeitos no presente, isto é, como crianças que de fato são” (Reis, 2007, p. 22).

Autores como Rousseau, com a publicação de Emílio (1782), caminham em direção à ideia contemporânea de infância quando indicam que a criança é um ser diferente do adulto e que, portanto, tem necessidades distintas. Ainda assim, a ideia de incompletude associada às crianças se faz presente. Como exemplo disso, fazendo uma correlação com o Brasil no período colonial, a mentalidade coletiva sobre a infância era abarcada pela concepção de que a mesma era “um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e, por que não dizer, uma esperança” (Priore, 2002, p. 84). Entre os estudos mais recentes realizados sobre a história da infância, destaca-se o de Heywood (2004), que em seu livro, “Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente”, corrobora a análise de que algumas velhas maneiras de se pensar a infância ainda se fazem presentes de forma significativa no século XX:

As pesquisas sobre a criação de filhos desenvolvida nas áreas de ciências sociais custaram para escapar dos limites exíguos do behaviorismo psicológico. Até os anos de 1960, segundo Hans Peter Dreitzel, os pesquisadores consideravam a criança como um “organismo incompleto”, que evoluía em direções distintas, em resposta a estímulos diferenciados. Mais uma vez, a idade adulta era a etapa fundamental da vida, para a qual a infância não passava de uma preparação. Toda a ênfase da Antropologia, da Psicologia, da Psicanálise e da Sociologia recaía sobre a evolução e a socialização. O importante era encontrar formas de transformar a criança imatura, irracional, incompetente, associal e acultural em um adulto maduro, racional, competente, social e autônomo (Heywood, 2004, p. 11).

Para Heywood (2004), “a criança é um construto social que se transforma com o passar do tempo e, não menos importante, varia entre grupos sociais e étnicos dentro de qualquer sociedade”. Porém, segundo o autor, a tendência a se pensar o conceito de criança como “natural” e até mesmo universal ainda é muito preponderante (Heywood, 2004, p. 22).

Bujes (2000) ressalta que a infância que nos é apresentada não é um fenômeno natural, ela é resultado de um processo de construção social, o qual está conectado com as possibilidades caracterizadas por cada momento histórico.

De acordo com os estudos de Ferreira (2002), as abordagens sobre a “construção social da infância” procuram mostrar, por um lado, as crianças como produto da história, de teorias, ideias e debates situa-

dos nas esferas acadêmicas, profissionais e políticas. Por outro lado, revelam que é também nas instituições e/ou na ação social que a infância é socialmente construída pelas próprias crianças e adultos, nas experiências quotidianas em que elas se inserem (Ferreira, 2002, p. 12).

Infância, portanto, não é um conceito universal, natural, também não é igual em todas as latitudes, pois tem a ver com o modo como os adultos categorizam esses “sujeitos de carne” (Merleau-Ponty, 1990), que são as crianças. Assim, não dá para pensar a infância dissociada do adulto nem deixar de problematizar as diferentes culturas de infância, bem como as diferentes oportunidades que as crianças têm nas sociedades.

Por essas concepções abordadas, ainda que de forma superficial, pode-se perceber que conceituar a infância é algo muito complexo, pois as formas de concebê-la se modificam de acordo com o cenário e com o modo como é analisada. A construção social desse conceito torna-se bastante plural, podendo a infância ser concebida por uma correlação de fatores que irão determiná-la: geográficos, históricos, econômicos, sociais e culturais, mas sem perder a dimensão do seu eixo comum, que são as crianças. Dessa forma, alguns estudos mais contemporâneos do campo da Sociologia da Infância comungam com a ideia de que a infância passa a ser infâncias, no plural, devido a multiplicidade e heterogeneidade de grupos e contextos sociais, os quais pertencem as crianças.

Ao entrar na educação infantil, as crianças integram novos grupos e criam espaços para a manifestação de práticas culturais criadas e ressignificadas por elas e que irão interferir diretamente no saber historicamente produzido. Essa significação do papel cultural desempenhado pelas crianças revela que a relação entre infância e cultura é constituída num movimento dinâmico de construção do conhecimento; ora produzido pelos adultos e recontextualizado pelas crianças, ora produzido pelas próprias crianças na interação entre seus pares.

De acordo com Fernandes (2004), as crianças asseguram a continuidade tradicional a partir dos elementos da sua cultura. Mas não se trata de uma reprodução da cultura adulta, pois vários traços, ou quase todos, da cultura adulta podem desaparecer. Segundo o autor, nem todos os elementos da cultura infantil são provenientes da cultura adulta, pois as crianças também elaboram parte de seu patrimônio cultural. Mas é a interação com os adultos que favorece a estruturação desses elementos, ou seja, ao longo-

dos anos as crianças vão reelaborando as brincadeiras e enriquecendo a cultura infantil. “Isso acontece porque as crianças possuem modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real, que são constitutivos das “culturas da infância”, as quais se caracterizam pela articulação complexa de modos e formas de racionalidade e de ação” (Sarmiento, 2008).

Corsaro (2011) apresenta um conceito diferente para se referir ao universo das crianças: suas brincadeiras, sua rotina, seus rituais, seus objetos, sua linguagem, seus valores e interesses, que são compartilhados pelos seus pares de idade, e que tiveram a sua origem no mundo adulto ou criados e transformados pelas próprias crianças. A esse processo vivenciado pelas crianças ele atribui o nome de “culturas de pares”. Segundo o autor, a criança, por meio dessa cultura, negocia com o mundo adulto a sua existência, utilizando-se da sua capacidade de interpretar a realidade e atribuir a ela um novo sentido.

Nessa perspectiva, Sarmiento, Bandeira e Dores (2002) salientam que:

Seria errôneo atribuir-se às culturas infantis processos institucionalizados de formação e constituição, pelo fato das instituições para as crianças (especialmente a escola) terem tido um papel histórico na construção social da infância, pelo contrário, as culturas da infância realizam-se frequentemente por oposição e numa atitude de contraponto crítico ao projeto educacional, numa espécie de “divisão do trabalho”, entre as culturas societárias (adultocêntricas) escolarmente transmitidas e as culturas infantis (p. 5).

Nas instituições de educação infantil, por vezes as crianças são submetidas a conhecimentos, normas, valores e atitudes idealizados pelos adultos e têm pouca ou quase nenhuma oportunidade de manifestar suas percepções sobre o que está à sua volta. Assim, por mais que as crianças se apropriem dos inventos e culturas do mundo adulto, elas o fazem de modo distinto, imprimindo suas marcas, fazendo escolhas a partir do que os adultos oferecem, para pensar e agir por conta própria, para defender e argumentar sobre os seus direitos, sobretudo, sobre o seu direito de ser criança.

O período Pós-Guerra, principalmente a partir da década de 1950, é marcado por vários acontecimentos de renovação e mudança em todos os âmbitos - educacional, político, econômico e social. Entre

essas mudanças, nasce a Declaração dos Direitos¹ da Criança¹, aprovada por unanimidade pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1959. Tal documento surgiu mediante uma tomada de consciência da especificidade e vulnerabilidade da criança e sua infância, enumerando os direitos e as liberdades de que toda criança precisa para desfrutar de uma vida normal e saudável. Resumida em 10 princípios, a Declaração identifica as condições de liberdade e dignidade a que a criança tem direito, a fim de serem criadas oportunidades de aprimoramento de sua capacidade e de seu potencial. Em relação ao direito à educação o princípio 7 assevera que:

a criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade. Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; essa responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais. A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo desse direito. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1989).

Portanto, é papel da educação infantil oferecer as crianças condições para que elas possam se expressar, brincar, divertir e vivenciar aprendizagens que as considerem como centro do processo educativo. A educação infantil, como um espaço de formação das crianças, é um meio que pode contribuir para que elas consigam se expressar e se desenvolver integralmente. É um espaço-tempo de convivência no qual as crianças se comunicam por meio do brincar, criam,

1. Destacamos que a Declaração Universal dos Direitos das Crianças foi aprimorada com as “Regras de Pequim”, de 1985; com as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Elaboração de Medidas não Privativas de Liberdade (Regras de Tóquio), adotadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1990; com as “Diretrizes de Riade”, para prevenção da delinquência juvenil, de 1990. No continente americano, o tratado celebrado em 1969 — o Pacto de San José da Costa Rica — estabelece, em seu artigo 19, que “toda criança tem direito às medidas de proteção que sua condição de menor requer por parte da família, da sociedade e do Estado”. No Brasil foi sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente, também em 1990.

desenvolvem, produzem e reproduzem saberes.

A Declaração ressalta, ainda, que a criança deve ser criada "num ambiente de compreensão, de tolerância, de amizade entre os povos, de paz e de fraternidade universal". Um passo seguinte foi dado 30 anos depois com a criação e ratificação da Convenção dos Direitos das crianças (Organização das Nações Unidas, 1989), alargando os direitos das crianças, entre os quais o direito à participação e à liberdade de expressão.

Art.12

1 – Os Estados-Partes devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança.

Art.13

1 – A criança terá direito à liberdade de expressão. Esse direito incluirá a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, de forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou de qualquer outro meio escolhido pela criança.

Art. 31

1 – Os Estados-Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística.

2 – Os Estados-Partes promoverão oportunidades adequadas para que a criança, em condições de igualdade, participe plenamente da vida cultural, artística, recreativa e de lazer (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1989).

Os artigos 12 e 13 da Convenção dos Direitos da Criança supracitados revelam o reconhecimento da criança como sujeito de direitos na medida em que valoriza a opinião das crianças, reforçando suas diferentes formas de manifestação. O artigo 31, por sua vez, ressalta um aspecto fundamental a ser observado no processo de institucionalização da educação das crianças pequenas, pois as questões que dizem respeito às crianças “

também se concentram nos mundos habitados pelas crianças - as escolas, as famílias, os espaços públicos... Do mesmo modo, a escola enquanto instituição de importância reconhecida quer para as crianças quer para as famílias, contempla-se na lógica do direito universal

à educação (Trevisan, 2010, p. 4).

Assim, é papel e dever das instituições de educação infantil oferecer às crianças experiências de aprendizagem que favoreçam a participação, a reflexão, a tomada de consciência sobre questões do cotidiano, bem como a prática e o exercício da cidadania. Para tanto, há que se pensar sobre as (im)possibilidades de assegurar as crianças seus direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se em espaços/tempos de crise pandêmica.

A CRISE PANDÊMICA: POR ONDE ANDAM OS DIREITOS DAS CRIANÇAS?

A educação infantil como direito das crianças e suas famílias, diferentemente da educação fundamental, nasceu a partir de uma ação assistencialista que evoluiu para uma política educativa. Dessa forma, discutir a educação infantil pressupõe considerar todas as lutas e trajetórias que possibilitaram o cenário que se tem hoje referente à consolidação do direito das crianças pequenas à educação em instituições educativas.

Nas últimas décadas, foi notória a emergência das discussões que versam sobre as crianças e seus direitos, entre eles o direito à educação. Assim, as discussões sobre currículo na/da educação infantil passaram a integrar as agendas acadêmicas e dos próprios governos no sentido de consolidar uma orientação para a prática pedagógica nas instituições que se dedicam à formação das crianças de pouca idade, a partir da qual os professores pudessem desenvolver o seu trabalho, respeitando as diversas dimensões da infância e dos direitos das crianças. O documento curricular mais recente publicado no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), apresenta os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento como orientação para a elaboração dos currículos para as diferentes etapas de escolarização, entre elas a Educação infantil. Embora a Base Nacional Comum Curricular apresente sérios limites como foi demonstrado por Cury et. al. (2018) esta é uma exigência para o sistema educacional brasileiro desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), reforçada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2013) e pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014-2024), constituindo-se como um relativo avanço na construção da qualidade da educação.

A BNCC avança em relação às DCNEIs no sentido de propor um instrumento de gestão pedagógica para os sistemas, as escolas, os/as professores/ as e as famílias. Assim, espera-se que a base possa contribuir com as Secretarias de Educação dos estados, municípios e escolas na formulação de suas orientações curriculares e propostas pedagógicas (BRASIL, 2018, p. 60).

Assim, vários estudos (Fernandes; Figueiredo, 2012; Kramer, 1997, 2006; Leite, 2006; Santos, 2015), entre outros, indicam que as práticas cotidianas na educação infantil ainda são construídas muito mais em uma lógica de escolarização e sistematização de saberes do que é indicado nessas orientações. Tal fato nos conduz a pensar sobre os limites e possibilidades de assegurar as crianças seus direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se em espaços/tempos de crise pandêmica.

Considerando a educação um direito das crianças, cabe às instituições de educação infantil oportunizar as crianças situações em que elas possam se relacionar com o mundo, interrogando-o, investigando-o, buscando conhecê-lo e ao mesmo tempo se perceber como sujeito social. Nessa direção, a BNCC (2018) apresenta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação infantil como fundamentos para a elaboração dos currículos e das práticas pedagógicas, são eles:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), de forma a ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais. A participação e as transformações introduzidas pelas crianças nas brincadeiras devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BNCC, 2018, p. 34)

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na educação infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados. Destarte, o que está em causa para ser pensado é: qual foi/é o lugar social ocupado pelas crianças nos currículos e nas práticas pedagógicas da educação infantil, tendo em vista os direitos das crianças no contexto de crise?

A COVID-19 provocou uma crise pandêmica que afetou todas as áreas da vida, sobretudo a criança, sua infância e a sua educação. Logo no início da pandemia, para orientar instituições de ensino da educação básica sobre as práticas a serem adotadas, o MEC homologou um conjunto de diretrizes – Parecer CNE, nº. 5/2020 aprovado em 28 de abril (Brasil, 2020) – sugerindo alternativas para a continuidade do trabalho educacional, de forma remota, nas diferentes etapas da educação básica. Das recomendações para a educação infantil, as propostas de atividades e materiais educativos foram de orientação às famílias, com propostas de atividades de estímulo às crianças, tais como: a leitura de textos, proposição de desenhos, brincadeiras, jogos, músicas etc.

Em tempos de crise e incertezas, percebe-se interrogações sobre os direitos das crianças, especificamente, as crianças brasileiras, que fazem parte de uma cultura heterogênea e possível de mais variadas formas de experiências. Como num instante, ou passe “mágico” utilizando a linguagem própria das crianças, elas foram desaparecendo dos espaços que lhe eram de direito e foram ainda mais desconsideradas no que

se diz respeito há um recorte de classe, gênero, etnia, geração e raça. Pouco se têm debatido de como está sendo o exercício do direito das crianças em um mundo que vive os desafios da pandemia e de, sobretudo, que valorize as crianças enquanto sujeitos sociais, não sujeitos de um mundo fictício (Cruz, 2008).

Passaram-se dois anos de isolamento e a retomada das atividades presenciais às instituições de educação infantil, ainda no contexto pandêmico acarretado pela Covid-19, trouxe muitos impactos no bem-estar das crianças. A crise sanitária agravou as desigualdades preexistentes face as diferenças de condições materiais das instituições de educação infantil, a familiarização das professoras, das crianças e suas famílias às tecnologias, dentre outras que, indubitavelmente, apontam para o desafio de se pensar sobre os direitos das crianças face aos currículos prescritos que pouco ou quase nada flexibilizam tendo em vista as condições das crianças, tal como expressam as professoras:

“Crianças que as famílias ajudavam, que como se diz, que faziam o papel do professor diretamente, que sentava com a criança, elas tiveram um progresso muito maior”. (Professora B, 11/2022)

“Os pais que ajudaram, que faziam as atividades com as crianças, que tirava foto, que dava um jeito de ajudar, as crianças retornaram com uma noção maior. Elas escreviam nome ou pelo menos o primeiro e o segundo, sabiam o alfabeto e os números, agora teve criança voltou para dentro da sala de aula do jeito que estava antes da pandemia. (Professora A, 11/2022)

Com o fechamento das instituições de educação infantil e ausência de uma estrutura mínima para oferecer um acompanhamento junto as crianças e suas famílias, em caráter emergencial, as professoras se depararam com o desafio de dar prosseguimento ao desenvolvimento curricular, contando com o apoio das famílias para realizar as atividades com as crianças. Sem contar que, conforme explicita Sarmiento (2007), o confinamento da infância a um espaço social condicionado e controlado pelos adultos produziu como consequência o entendimento de que as crianças estão “naturalmente” privadas do exercício de direitos políticos, sendo o único grupo social que ainda permanece alheio nas agendas e tomadas de decisões políticas e sociais.

A crise pandêmica trouxe muitas implicações porque nem todas as crianças tinham vivido a experiên-

cia de estar na educação infantil, como é o caso relatado pela professora D:

“Então, é como se as crianças tivessem sentido um atraso social, mais na educação infantil, porque as que estavam no ensino fundamental de alguma forma já tinha ido à escola, então ele já tinha tido um contato, agora a criança de 2 e 3 anos da educação infantil não. Ela começou do zero agora, eu acho que isso fez uma diferença muito grande.” (Professora D, 11/2022)

Mesmo com o movimento das professoras de buscarem alternativas para prosseguir o desenvolvimento do currículo, tanto durante o período de distanciamento social, quanto no contexto de retomada das atividades presenciais, os danos e impactos vem se revelando nos aspectos cognitivos, emocionais e sociais das crianças que não têm seus direitos resguardados quando as medidas estruturais e institucionais se sobrepõem as condições das crianças de aprender “em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BNCC, 2018, p 37).

Ademais, as medidas adotadas não deram conta de fazer prevalecer a ideia de que as crianças são atores sociais, de plenos direitos e isso implica no reconhecimento da capacidade das crianças de propor ideias e ações, de participar dos processos de tomadas de decisões e de produzir novos saber a partir da constituição de suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. Ou seja, conforme nos aponta Corsaro (2011), as crianças não foram consideradas como sujeitos ativos dentro do processo de construção e reconstrução cultural e social, pois a urgência pedagógica em manter o desenvolvimento curricular acabou esbarrando nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças ao não respeitar os tempos e ritmos aprendizagem delas, como pode ser observado no trecho a seguir:

Então, tem muita criança que vai ter que rever tudo. Porque igual a (nome próprio) falou, você vai para a frente, larga aqueles lá que estão lá atrás sem saber e sem explicar, né!? Ou se volta lá atrás e deixar aqueles que estão na frente? Está nítida a diferença dos meninos que tiveram apoio em casa com os que não tiveram. (Professora C, 11/2022)

Ora, por onde andam os direitos das crianças? O

currículo, como algo vivo e dinâmico, está relacionado a todas as ações que envolvem a criança no seu dia a dia dentro das instituições de educação infantil. Nesse sentido, as possibilidades de um currículo que assegure as crianças seus direitos de aprendizagem e de desenvolvimento estão nas considerações pelos adultos sobre o que as crianças sabem e têm a dizer, sobre o que desejam aprender, sobre o que aceitam saber, ou seja, sobre o que pensam sobre as situações de aprendizagem que foram pensadas para elas.

Contudo, o desenvolvimento desse currículo exige um olhar atento dos profissionais que atuam na educação infantil para que se cumpra as diretrizes oficiais, mas que, sobretudo, atenda aos anseios das crianças pequenas, pois as crianças nos dão pistas de muitas possibilidades para a realização de um currículo que nos permita vivenciar seus mundos para além do que, para nós adultos, é possível enxergar à primeira vista.

O pensamento de Sacristán (2000) vem colaborar com as discussões em torno das possibilidades de um currículo da infância, uma vez que o autor ressalta a necessidade da participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Tal pensamento vem ao encontro das discussões sobre os direitos de participação das crianças na vida social. Assim, para a realização de um currículo que assegure os direitos das crianças, é fundamental prestar atenção aos modos como às crianças vão construindo o conhecimento, como pensam e solucionam seus problemas, como se situam nos espaços educativos. Também nesse processo de construção, é preciso observar as linguagens que são construídas “pelas” crianças nas mediações com as culturas infantis para que se criem situações de aprendizagem que estimulem a produção de novos saberes. Tais ações demandariam lançar o olhar para as produções das crianças, contribuindo assim, efetivamente para o desenvolvimento e aprendizagem delas, uma vez que é por meio das interações sociais que as crianças vivenciam e constroem suas experiências.

IDEIAS FINAIS

or meio deste estudo analisamos algumas experiências vividas por professoras que atuam na rede pública de educação infantil no contexto de crise pandêmica acarretada pela COVID-19. Apoiamos as análises nos estudos sociais da infância e das crianças, sujeitos sociais, com direitos plenos, que devem ser respeitados em seu tempo presente, onde as transformações acontecem a partir das experiências comparilhadas com e pelas crianças.

Para tanto tomamos como ponto de análise os direitos fundamentais das crianças, instituídos desde a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, de 1959, o direito das crianças à participação nas decisões que afetam suas vidas e os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças.

Compreendemos que o lugar que as crianças ocupam nos currículos de educação infantil deve privilegiar o olhar delas, como sujeitos de direitos, participantes, ativos, que devem ser ouvidos, compreendidos e que são capazes de dar novos significados ao currículo pensado o para eles. Também entendemos que é papel e dever das instituições de educação infantil oferecer às crianças vivências que considerem seus pontos de vistas, suas indagações e expectativas nas tomadas de decisão quanto aos conteúdos e conhecimentos que fazem sentido para elas. Por meio desse exercício, a criança é convidada a se fazer presente no desenvolvimento curricular, pois para serem respeitadas como sujeitos de direitos elas precisam ser ouvidas, escutadas e, portanto, valorizadas na realização do currículo na educação infantil.

Kramer (2005) considera que são nas práticas realizadas que as crianças aprendem e gostam de aprender, que é preciso atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos e que a visão que se tem da criança deve ser como um sujeito de cultura e história, como um sujeito social capaz de aprender.

Ainda de acordo com a autora, a instituição que se propõe a educação da infância deve, antes de tudo, valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir às mesmas a aquisição de novos saberes, considerando, na estruturação de seus processos educativos, as características e particularidades das crianças.

Nas entrevistas realizadas com as professoras ficou visível que sem a mediação familiar no acompanhamento das atividades, nenhuma das alternativas para prosseguir o desenvolvimento do currículo seriam suficientes para assegurar as crianças seus direitos de participação, de aprendizagem e de desenvolvimento, o que evidencia a importância da educação infantil para as crianças pequenas. Contudo, as práticas pedagógicas propostas às crianças no contexto pandêmico, evidenciam os limites e esforços das professoras que atuam na educação infantil em acompanharem as crianças, mesmo que se apoiando no trabalho das famílias com as crianças. Seja como for, a crise acentuou as desigualdades preexistentes, expondo a exclusão aquelas crianças que não tiveram o apoio dos familiares.

Sendo assim, um currículo que se propõe a educação da infância deve, além de abranger conceitos, princípios, procedimentos e atitudes que favoreçam a formação plena das crianças; oportunizar que as mesmas se manifestem e imprimam suas vozes nesse processo dinâmico de construção do conhecimento, assegurando às crianças seus direitos à educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

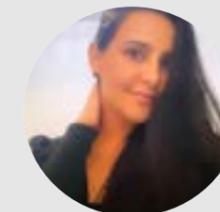
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC.
- Assembleia Das Nações Unidas. (1959). *Declaração dos Direitos das Crianças*. [S. l.]: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>> Acesso em: 08 abr. 2019.
- Bujes, M. (2000). *Que infância é esta?* Reunião Anual da Associação Nacional De Pós-Graduação E Pesquisa Em Educação, 23. Caxambu: ANPED.
- Cury, C. R.J. (2018). *BNCC: possibilidades e limites*. São Paulo: Cortez.
- Brasil. (2009). *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009* (Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESC-NE005_2009.pdf
- Brasil. (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf
- Convenção dos Direitos da Criança (CDC) (1989, novembro 20). *Resolução 44/25 de 20 novembro 1989*. Assembleia Geral das Nações Unidas. <https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf>
- Corsaro, W. (2011). *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Fernandes, F. (2004). As “trocinhas” do Bom Retiro.

Pró-Posições, 5, 1 (43).

- Ferreira, M. (2002). *A gente aqui o que gosta é de brincar com os outros meninos!*. Tese (Doutorado) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Heywood, C. (2004). *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed.
- Maletta, A.P.B. (2017). *Currículo pensado para, por, entre e com as crianças: aproximações e distanciamentos entre o contexto brasileiro e o português*. [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais]. Plataforma Sucupira.
- Merleau-P, M. (1990). *Merleau-Ponty na Sorbonne: resumo de cursos: 1949-1952: Filosofia e Linguagem*. Tradução de Constança Marcondes César. Campinas, SP: Papirus.
- Nascimento, A.M. (2007). Currículo e práticas pedagógicas na educação infantil. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*, Brasília, 43, 14-17.
- Priore, M.D. (2002). O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o império. In M. Priore (Org). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto.
- Qvortrup, J. (2004). I bambini e l'infanzia nella struttura sociale. In H. Hengst & H. Zeiher (Org.). *Per una sociologia dell'infanzia*. Milano: Franco-Angeli.
- Reis, M. (2015). A construção sociológica da infância. In M. Reis e L. Gomes (Org.) *Infância: sociologia e sociedade*. São Paulo, SP: Levana.
- Reis, M. (2011). Infância e cultura. *Pedagogia em Ação*, 3, 1, 5-14.
- Reis, M. (2007). *À imagem e semelhança: um estudo sobre a imagem da criança nas pinturas de Eliseu Visconti, Rego Monteiro, Tarsila do Amaral e Lasar Segall*. 335f. [Tese de Doutorado, Unicamp]. Plataforma Sucupira.
- Sacristán, J. G. (2000). *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Artmed.
- Sarmento, M. J., Bandeira, A., Dores, R. (2002). Trabalho e lazer no cotidiano das crianças exploradas. In R. L. Garcia (Org.). *Crianças essas conhecidas tão desconhecidas*. Rio de Janeiro-RJ: DP&A.
- Sarmento, M. J. (2008). Sociologia da Infância: correntes e confluências. In M. Sarmento e M. Gouvêa (Org.) *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Trevisan, G. (2010). A redescoberta da infância e da criança. *Saber & Educar*, 15.

Maletta, A.P.B., Mesquita, N.A.A. e Barros, L.A. (2024). Criança, Infância(s) e educação infantil em tempos de crise pandêmica: por onde andam os direitos das crianças? *RELADEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 13(1), 69-79. Disponible en <http://reladei.com>



Natália Aparecida Alves Mesquita
CMEI Sementes do Saber
Brasil
mesquitatanalia10@gmail.com

Pedagoga, profesora da Educação Infantil na CMEI Sementes do Saber, em Carmo do Cajuru/MG, mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação stricto sensu "Educação e Formação Humana" da UEMG, como bolsista FAPEMIG. Membro do GEPICE-Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância(s), Crianças e Educação.



Ana Paula Braz Maletta
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)
Brasil
ana.maletta@uemg.br

Doutora e Mestre em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação stricto sensu "Educação e Formação Humana" e do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Líder e pesquisadora do GEPICE-Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância(s), Crianças e Educação.



Laelma Alves Barros
Rede Municipal de Educação, São José da Lapa/MG
Brasil
laelma.barros@gmail.com

Pedagoga, profesora da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação, em São José da Lapa/MG; mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação stricto sensu "Educação e Formação Humana" da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Membro do GEPICE-Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância(s), Crianças e Educação.