

DO DIREITO À EDUCAÇÃO AO DIREITO DE BRINCAR: reflexões sobre as políticas públicas para a educação infantil

Nataly Ferreira Costa dos Santos¹

Danyelle Moura dos Santos²

Resumo

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa biográfica de cunho qualitativo, que tem como objetivo refletir sobre o direito à educação e a brincadeira de crianças que são público alvo da Educação Infantil (E.I), para isto, recorreremos às principais políticas públicas educacionais direcionadas a implementação destes direitos, das quais, destacamos as Leis de Diretrizes de Bases da Educação Nacional - LDB (1961; 1971; 1996), o Estatuto da Criança e Adolescente - ECA (1990), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2010) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), entre outros documentos, nos apoiamos também, nos estudos de teóricos como Ariès (1978), Saviane (2008; 2018), Kunz (2015), entre outros autores. Neste trabalho é possível perceber a gradativa evolução histórica da concepção de criança, atualmente reconhecida enquanto sujeito de direitos, dentre estes, o direito à educação e a brincadeira nas instituições de E.I. Ressaltamos também as nossas considerações acerca da defesa do direito da criança à educação e de brincar, mesmo em tempos de pandemia do Covid-19 e a ausência de políticas públicas neste contexto tão adverso.

Palavras-chave: Educação Infantil; Direitos; Políticas Públicas; Brincadeiras.

¹Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Especialista em Alfabetização e Letramento e em Arte Educação pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professora da rede municipal de educação do município de São Francisco do Conde - Ba. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7332-8942>. E-mail: natalyferreira17@hotmail.com.

²Graduada em Licenciatura em Pedagogia - UEFS (2019). Especialista em Educação Infantil - FAC (2019). Especialista em Alfabetização e Letramento - FAC (2019). Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS. Membro do Grupo de Pesquisa EEA - Equipe de Estudos e Educação Ambiental. Atuou como auxiliar de classe na Educação Infantil pela Prefeitura Municipal de Feira de Santana, durante o período de 2018 à 2019. Atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID durante o período de 2016 à 2018. Possui experiência de pesquisa sobre: Educação infantil, Avaliação da Aprendizagem, Educação do Campo, Formação de Professores, Políticas Educacionais e Letramento Digital. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8991-3185>. E-mail: danyelle31@hotmail.com.br.

FROM THE RIGHT TO EDUCATION TO THE RIGHT TO PLAY: reflections on public policies for early childhood education

Abstract

This work is a qualitative biographical research, which aims to reflect the right to education and play of children who are the target audience of Early Childhood Education (EI), for this, we resorted to the main educational public policies aimed at implementation of these rights, from which, we highlight the Common National Curriculum Base - BNCC (2017), the National Curriculum Reference for Early Childhood Education - RCNEI (1998), the Child and Adolescent Statute - ECA (1990), the Laws of Guidelines of Bases of National Education - LDB (1961; 1971; 1996), among other documents, we also rely on the studies of theorists such as Ariès (1978), Saviane (2008; 2018), Kunz (2015), among other authors. In this work, it is possible to perceive the gradual historical evolution of the conception of the child, currently recognized as a subject of rights, including the right to education and play in EI institutions. We also emphasize our considerations about the defense of the child's right to education and to play, even in times of the Covid-19 pandemic and the absence of public policies in this adverse context.

Keywords: Child education; Rights; Public policy; Jokes.

DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN AL DERECHO A JUGAR: reflexiones sobre políticas públicas de educación infantil

Resumen

Este trabajo es una investigación biográfica cualitativa, que tiene como objetivo reflejar el derecho a la educación y al juego de los niños que son el público objetivo de la Educación Infantil (IE), para ello, se recurrió a las principales políticas públicas educativas orientadas a la implementación de estos derechos, de los cuales, destacamos la Base Curricular Nacional Común - BNCC (2017), la Referencia Curricular Nacional de Educación Infantil - RCNEI (1998), el Estatuto de la Niñez y la Adolescencia - ECA (1990), las Leyes de Lineamientos de Bases de la Educación Nacional Educación - LDB (1961; 1971; 1996), entre otros documentos, también contamos con estudios de teóricos como Ariès (1978), Saviane (2008; 2018), Kunz (2015), entre otros autores. En este trabajo se percibe la paulatina evolución histórica de la concepción del niño, actualmente reconocida como sujeto de derechos, incluido el derecho a la educación y al juego en las instituciones de la IE. También destacamos nuestras consideraciones sobre la defensa del niño. derecho a la educación y al juego, incluso en tiempos de la pandemia Covid-19 y la ausencia de políticas públicas en este contexto adverso.

Palabras clave: Educación Infantil; Derechos; Políticas públicas; Bromas.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA HISTÓRIA: PONTUAÇÕES IMPORTANTES

A educação no Brasil tem passado por diversas mudanças no decorrer de um tempo historicamente marcado por ações de poder e influências, e a etapa da Educação Infantil é também marcada por estas ações, refletidas na presença e/ou ausência de políticas públicas educacionais, as quais acompanham o contexto de mudanças sócio-históricas instauradas em nosso país.

Faz-se necessário destacar que aqui entendemos políticas públicas educacionais enquanto “tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação [...]. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar” (OLIVEIRA, 2010, p. 4).

E como pensar em políticas públicas para a E.I no Brasil? Primeiro se faz necessário refletirmos sobre o contexto histórico que envolve as concepções de criança, infância e educação.

Sabe-se que a E.I foi instituída como a primeira etapa da educação formal brasileira em 1996, com a publicação das Leis de Diretrizes de Bases da Educação Nacional - LDB. Contudo, cabe ressaltar que até chegar a esta implementação, que agora no ano de 2021 completa os seus vinte e cinco anos de instituição e reconhecimento sociocultural, a E.I passou por um longo processo de lutas sociais em prol do direito de milhares de crianças e de suas respectivas famílias, o direito à educação. Destacamos aqui o movimento feminista, entre outros, que atuaram em busca da consolidação de um direito social da criança, entendida aqui enquanto sujeito de direitos.

Ao voltarmos aos registros históricos dos tempos da Idade Média, veremos que segundo os estudos de Ariès (1978, p. 10) a sociedade “via mal a criança, e pior ainda o adolescente. A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos”. A educação destas crianças neste período era restrita inicialmente ao convívio familiar, pois, “a criança aprendia as coisas

que devia saber ajudando os adultos a fazê-las” (1978, p. 10), sendo a mesma considerada um adulto em miniatura.

A criação de escolas e colégios, data, segundo Ariès (1978), do final do século XVII, quando a criança era separada da família por um determinado tempo, numa espécie de quarentena, contudo, foi nos séculos XIX e XX, que começou a surgir “um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos de seus filhos e os acompanhavam com uma solicitude habitual nos séculos” (1978, p. 12).

A escolarização das crianças neste período era marcada pela segregação demarcada pelas classes sociais. Por certo que aquelas pertencentes à classe burguesa e/ou principalmente às classes superiores ou ao clero, teriam grandes chances de frequentarem a escola e serem alfabetizadas. No entanto, aquelas pertencentes à classe trabalhadora tinham poucas possibilidades de aprender a ler e escrever, dado que, não tinham acesso à escola e na maioria dos pais e/ou responsáveis não tinham o domínio das habilidades necessárias para ajudá-las.

Ao olharmos para a história da educação no Brasil, nos deparamos com alguns marcos importantes na constituição do fazer educativo, e isto, sob o olhar das políticas públicas educacionais. Segundo Saviani (2008, p. 8), “pode-se considerar que o primeiro documento de política educacional que vigorou no Brasil foram os “Regimentos” de D. João III, editados em dezembro de 1548 para orientar as ações do primeiro governador-geral do Brasil, Tomé de Souza, que aqui chegou em 1549 [...]”.

Com uma perspectiva de educação religiosa ou catequese, a (des)educação das crianças indígenas estava assim sob a responsabilidade dos jesuítas. Contudo, foi implementada a chamada reforma pombalina, a qual destituiu os jesuítas da missão dada pela coroa portuguesa que através do “Alvará de 28 de junho de 1759, determinou o fechamento dos colégios jesuítas, introduzindo as “aulas régias” a serem mantidas pela Coroa, para o que foi instituído, em 1772, o “subsídio literário” (SAVIANI, 2008, p. 9).

Segundo Saviani (2008), a Coroa Portuguesa abriu mão de alguns subsídios destinados à educação no país, mais especificamente daquele destinado ao ensino primário das Províncias, destituindo “o Estado Nacional de cuidar desse nível de

ensino. Considerando que as províncias não estavam equipadas financeiramente e tecnicamente para promover a difusão do ensino, o resultado foi que atravessamos o século XIX sem que a educação pública fosse incrementada” (SAVIANI, 2008, p. 9).

O século XIX ficou marcado com o altíssimo índice de analfabetismo, ou seja, milhares de crianças, jovens, adultos e idosos que não sabiam ler nem escrever, dentre outras habilidades básicas que são desenvolvidas por meio do acesso à educação escolar. Saviani (2008) aponta que “ao longo da Primeira República, o ensino permaneceu praticamente estagnado, o que pode ser ilustrado com o número de analfabetos em relação à população total, que se manteve no índice de 65% entre 1900 e 1920 [...] (SAVIANI, 2008, p. 10)”.

A preocupação em se ter um lugar direcionado aos cuidados das crianças filhas de trabalhadores e trabalhadoras veio à tona após a Revolução Industrial, a qual impulsionou a contratação de mulheres nas fábricas e indústrias. No entanto, “diferentemente dos países europeus, no Brasil, as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 82).

As iniciativas de construção de creches e posteriormente jardins de infância evidenciam distintos objetivos e concepções de educação, as quais se diferenciam devido à posição social das famílias atendidas, dado que, “criou-se efetivamente no Brasil uma concepção de creche para crianças pobres com ideia de assistência à pobreza e a ideia de jardins de infância para as classes mais favorecidas com a ideia de educacional” (MARTINS, 2015, p. 37).

Somente a partir da década de 60 é que o governo federal publicou a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 através das Diretrizes de Bases da Educação Nacional (DBEN), instituindo em seu Art. 23, a chamada educação pré-primária, direcionada às crianças menores de sete anos, e que poderia acontecer no lar e na escola, que naquela época seria os maternais ou jardins de infância (BRASIL, 1961).

Contudo, logo após, no seu Art. 24, o governo divide essa responsabilidade com “as empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão

estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária” (BRASIL, 1961, p. 6).

Na década seguinte, em onze de agosto de 1971, foi publicada a Lei nº 5.692, que fixou as novas Diretrizes de Bases da Educação Nacional (DBEN), na qual o ensino voltado para as crianças de zero a sete anos passou a ser integrado ao chamado primeiro grau. O Art. 17 diz que: “o ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos” (BRASIL, 1971, p. 5). No inciso segundo destaca-se que serão os sistemas de ensino que terão a responsabilidade de fazer com que estas crianças recebam a conveniente educação em “escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971, p. 5).

Outro marco importante foi a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, a qual defende, em seu Art. 6, a educação como um dos direitos sociais e no seu Art. 205 preceitua que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 139). Já no seu Art. 208, afirma que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...] IV-educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 1988, p.124).

A educação infantil passa então a ganhar mais notoriedade no cenário das políticas públicas, sendo uma das garantias do Estado para a consolidação do direito à educação, tornando obrigatório e gratuito o acesso de crianças a partir dos quatro anos de idade.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996) define no Art. 4, inciso II, amplia-se a faixa etária que fazia parte desta fase escolar, sendo instituído assim, direito de toda criança de zero a cinco anos ter acesso à Educação Infantil gratuita, sendo este um dever, ou seja, obrigatoriedade do

Estado ofertá-la. Uma vez que a educação infantil é inserida no sistema educacional, há a exigência de se elaborar propostas político-pedagógicas que atendam às novas demandas.

A década de 90 foi muito importante para a consolidação de políticas públicas educacionais voltadas para a educação infantil, sendo publicado em 1990, o Estatuto da Criança e Adolescente - ECA, com a Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990, o qual dentre outras falas importantes, afirma que:

Art. 53. A criança e o Adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando lhes: I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - Direito de ser respeitado por seus educadores; III - Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (BRASIL, 1990, p.43).

Este documento teve e tem um peso muito grande no que diz respeito à concepção que se tem da criança enquanto um sujeito de direitos, que precisam ser garantidos pelo Estado e família, dado que, por muitos anos foram negados estes direitos elencados no documento.

Em 1996, tivemos mais uma publicação das Diretrizes de Bases da Educação Nacional (DBEN), por meio da Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual continua em vigor e traz em seu artigo de número segundo a educação como dever da família e do Estado, e em seu artigo quarto a garantia do Estado da “II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1996).

Para fechar a década de 90, foi publicado em 1998 o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento que traz orientações quanto ao trabalho pedagógico e à especificidade da educação infantil.

A partir dos anos 2000 foram publicados outros documentos importantes para nortear o trabalho na educação infantil, destacando sua importância, bem como, os avanços e conquistas desta etapa escolar na educação básica. A resolução CNE/CEB Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento que ressalta a criança enquanto,

[...] o centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.1).

No contexto específico da educação infantil temos também a Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos, publicada em 2006. Além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2010), a qual ressalta que:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos da apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras. (BRASIL, 2010, p.18)

Diante disso, a educação infantil tem como principal objetivo o desenvolvimento integral da criança, além do papel social de valorizar os seus conhecimentos prévios e proporcionar interações, oportunizando novos conhecimentos. As DCNEI (2010, p. 15) salientam que também que “é obrigatória a matrícula na educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março em que ocorrer a matrícula”, sendo assim, a garantia da matrícula na E.I a partir dos 4 anos de idade deve ser obrigatória em pré-escolas, cabe destacar também que na LDB (1996) há uma exigência de um mínimo de 60% de frequência das crianças na instituição escolar.

Do direito à educação ao direito de brincar: valorização das práticas infantis

Diante de todos esses avanços no que tange a luta pelo direito à educação de crianças de zero a cinco anos de idade fica notório que a função da escola hoje rompe com uma perspectiva assistencialista, mas não deixa de exercer uma dupla função, a de educar e cuidar, porquanto,

Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica [...] (BRASIL, 1998, p.24).

O fato é que a escola não é um espaço de "depósito" de crianças, ela é um espaço de aprendizagem que tem como objetivo proporcionar o desenvolvimento integral da mesma. E, tendo em vista as especificidades deste ser, o/a professor(a) precisa conhecer os estágios do desenvolvimento da criança, por isso é necessário uma fundamentação teórica e conhecimento das principais teorias descritas pelos pesquisadores Wallon, Piaget e Vygotsky, a fim de embasar as suas ações, fazendo assim uma intensa e contínua reflexão de sua prática pedagógica, para poder contribuir com o desenvolvimento dos educandos, desse modo, ressaltamos que “é importante ter-se em conta que, embora o desenvolvimento infantil siga processos semelhantes em todas as crianças, obedece a ritmos e modos individuais peculiares a cada uma delas” (BRASIL, 1994, p. 17).

Portanto, aos docentes da E.I cabe um olhar atento a cada criança, posto que, cada uma possui um ritmo diferenciado, que ocorre de acordo com sua fase de desenvolvimento, sendo assim, é normal as constantes diferenças no que tange o tempo de aprendizagem, pois, cada uma tem seu tempo. O que se faz necessário é que o docente esteja atento a tais fatores para poder ajudar e acolher essas crianças de forma que encontre estratégias de ensino que as auxiliem melhor na construção do conhecimento. Sobre isto, o documento da Política Nacional de Educação Infantil (1994, p. 17), ressalta que,

As particularidades desta etapa de desenvolvimento exigem que a Educação Infantil cumpra duas funções complementares e indissociáveis: cuidar e educar, complementando os cuidados e a educação realizados na família ou no círculo da família. A educação nesta fase visa, de forma integrada, (1) favorecer o desenvolvimento infantil, nos aspectos físico, motor, emocional, intelectual e social; (2) promover a ampliação das experiências e dos conhecimentos infantis, estimulando o interesse da criança pequena pelo processo de transformação da natureza e pela

dinâmica da vida social, e, (3) contribuir para que sua interação e convivência na sociedade seja produtiva e marcada pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito. (BRASIL, 1994, p.17)

A E.I tem assim, como principal objetivo o desenvolvimento integral da criança, e para isto, promove algumas práticas que as incentivam a se perceberem enquanto sujeitos de fala, de ação e protagonismo social, valorizando os conhecimentos prévios e proporcionando interações, em que, podem ocorrer diversos momentos de aprendizado, oportunizando assim, a construção de novos conhecimentos pelos mesmos.

Cabe, portanto, ao corpo docente uma constante reflexão sobre sua prática docente, de modo a realizar um trabalho que atenda às realidades culturais da criança, e entender que não há uma indissociabilidade entre o cuidar e o educar.

A centralidade do educador no trabalho com crianças de 0 a 5 anos, traz questões centrais para as discussões sobre brincar na educação infantil, como a importância da interação do docente no momento das brincadeiras infantis, porquanto,

Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil (BRASIL, 1998, p.23).

O trabalho com brincadeiras torna-se fundamental para o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças, pois, é através da interação criança-criança, criança-adulto, que elas aprendem. De acordo com Arce (2013) a brincadeira desempenha uma função muito relevante na educação infantil, visto que, esta proporciona uma gama de conhecimentos à criança.

Sabe-se que a E.I tem finalidades, objetivos específicos e suas singularidades, e, considerando que as crianças aprendem brincando, o trabalho vai além de garantir o acesso ao conhecimento, e estende-se aos desafios da prática cotidiana como se alimentar, vestir-se, higienizar-se repousar, interagir entre várias outras experiências.

Em 2017 foi instituída a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, a qual orienta a implantação de um planejamento curricular ao longo de todas as etapas da educação básica, estabelece os direitos de desenvolvimento e aprendizagem, reforça a concepção da criança enquanto um ser histórico que cria e modifica a cultura.

Neste documento percebe-se o incentivo ao trabalho pedagógico com as artes visuais, bem como, o desenho enquanto prática educativa para a criança, posto que, assim elas “se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos” (BRASIL, 2017, p. 39).

A organização do trabalho na Educação infantil ocorre através dos cinco campos de experiências apresentados na BNCC, pensados para assegurar os seus direitos de aprendizagem e buscam acolher as experiências, as vivências cotidianas e os saberes das crianças, de modo a não fragmentar os conhecimentos e reconhecer suas múltiplas dimensões nos processos de construção de significados. O documento normativo traz também às aprendizagens essenciais que devem ser garantidas às crianças, por meio de dois eixos estruturantes: as interações e as brincadeiras.

É certo que a brincadeira traz vários benefícios para a criança, ajudando-a na aprendizagem e sociabilidade, contudo, tem perdido espaço nos lares e até em escolas, “é necessário que os educadores infantis realizem um vasto trabalho para informar à sociedade que o ‘brincar’ não é uma perda de tempo, mas um processo pelo qual a criança deve passar” (SANTOS, 2013, p. 1).

Posto isso, corroboramos que a criança é um sujeito de direitos, e há documentos que garantem isso, tais como: a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) como já vimos neste trabalho, mas decidimos reiterar tal condição social dos educandos da E.I,

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia; constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.12)

Ou seja, a criança deve ser vista como ser político e social, sujeito de seu próprio desenvolvimento com capacidade de liberdade de tomar decisões. A criança também é crítica e criativa, curiosa, questionadora e inventiva, sendo assim, os docentes se dando conta das capacidades dos educandos precisam lhes oportunizar vivências através das quais possam ampliar suas descobertas sobre o mundo, valorizando seus interesses e manifestações.

Ainda sobre essa valorização das práticas infantis, destacamos a importância das pesquisas e estudos desenvolvidas na academia, sobre as crianças e infâncias, e sobretudo, com as crianças, tratando-as como sujeitas ativas e participantes da pesquisa, respeitando e escutando suas falas, valorizando suas práticas, refletindo sobre suas especificidades, reconhecendo suas potencialidades e superando os desafios de aguçar um olhar sensível para a realização de pesquisas com elas, as crianças, sujeitos sócio-histórico, produtoras de cultura.

Sarmiento (2005), traz muitas contribuições para o estudo da chamada, sociologia da infância, a qual surge com o objetivo de visibilizar estes sujeitos sociais, que por tempos fora invisibilizados pela sociedade, porquanto, segundo Soares, Sarmiento e Tomás (2005, p. 54), “ao assumir que as crianças são atores sociais plenos, [...] considera as metodologias participativas com crianças como um recurso metodológico importante, no sentido de atribuir aos mais jovens o estatuto de sujeitos de conhecimento”, sendo assim, seguimos esse entendimento que as pesquisas precisam serem realizadas com as crianças, em vez de sobre as crianças. Porquanto, se faz necessário,

O desenvolvimento de pesquisas nas quais as crianças não sejam consideradas objetos de investigação, mas sim coparticipantes do processo investigativo, é uma das principais veias propulsoras da Sociologia da Infância. O ato de escutar as crianças no processo investigativo e tê-las como protagonistas desse processo, é uma nova forma de reconhecimento da infância e das peculiaridades infantis e vem cada vez mais sendo desenvolvida

por pesquisadores que se dedicam a estudar a infância.
(BROSTOLIN; AZEVEDO, 2021, p. 7).

Urge então, a necessidade não de dar voz a elas, mas, de amplia-las e fazê-las ouvidas na família, nas escolas, e na universidade, lugar próprio para o preparo de futuros docentes que atuarão com aquelas as quais a maioria dos livros falam sobre, e não com, se faz necessário, desse modo, que tenhamos livros, artigos, tcc's, dissertações e teses que dialoguem com as crianças, que tragam suas falas, expressem suas vivências e experiências, isto porque a pesquisa com crianças, “apresenta diversas possibilidades de ver e compreender as crianças, seus pontos de vista, bem como de reconhecê-las enquanto sujeitos culturais, sociais, históricos e possuidores de direitos, os quais precisam ser considerados”. (BROSTOLIN; AZEVEDO, 2021, p. 3).

Desse modo, compreendemos que a cada ano, avançamos no que tange o trabalho pedagógico e epistemológico acerca das crianças, e dos estudos sobre as infâncias, visto que, ao colocarmos elas no centro das pesquisas, e práticas educativas, passa-se a reconhecer suas necessidades, e possibilidades de aprendizagens, “o que também nos possibilita afirmar sua potência, força criadora e resistência, seus desejos, poéticas, desde a mais tenra idade, incluindo os bebês como sujeitos de resistência” (FILHO; DELGADO, 2018, p. 162). O fato é que,

As pesquisas com crianças adentram em um universo de afirmação da potência de agir das mesmas. Acendem os faróis de análises e interpretações, para que este século seja pautado por um equilíbrio entre respeito, autonomia, participação e proteção às crianças. O que possibilita, entretanto, a inserção dos pesquisadores e pesquisadoras no mundo inusitado e enigmático das infâncias, pois, assim, podemos entender o que as meninas e os meninos desejam para si e, ainda, perceber o que elas e eles revelam do que conhecem do mundo, no qual nós adultos possamos nos colocar como parceiros de suas expectativas, alegrias, emoções, brincadeiras, sentimentos, silêncio, choro, olhares, tudo o que nos é, ainda, desconhecido, nesse período da vida tão singular e plural ao mesmo tempo - infâncias...(FILHO; DELGADO, 2018, p. 162).

A escuta sensível da criança, o olhar pedagógico aberto as mais diversas possibilidades de perceber o educando agir sobre o mundo, e construir junto com

o outro, o conhecimento de si e do mundo, por certo, parece-nos mais do que preciso, necessário que, “na Educação Infantil deve-se reconhecer as especificidades que a primeira etapa da educação básica impõe. A primeira delas é reconhecer a criança como sujeito social de direitos [...]”. (LEITE; FREIRE; CARVALHO, 2021, p. 4).

O educando tem direito não somente a educação, a brincar, entre outros elementos que consideramos fundamentais para o seu desenvolvimento integral, como objetiva o trabalho pedagógico na educação infantil, mas, tem direito a ser tratada enquanto protagonista na construção e assimilação de saberes. E, quando pensamos nesta, enquanto sujeito de pesquisas, se faz necessário um cuidado especial para com estas, porquanto,

A criança não deve ser investigada e interpretada de forma mecânica e compartimentada, sem considerar a realidade a qual está inserida, pois o mais importante de uma prática problematizadora e dialógica são os sujeitos do processo. É necessário o enfrentamento em relação às desigualdades de modo a favorecer o desenvolvimento integral das crianças, além de educadores que tenham clareza das especificidades infantis, que reconheçam a Educação Infantil como potencializadora do desenvolvimento integral da criança, pois somente assim estes serão capazes de construir sua própria história, sujeitos autônomos e críticos. (LEITE; FREIRE; CARVALHO, 2021, p. 8-9).

Cabe assim, ao pesquisador que trabalhará com crianças, o cuidado e atenção as mesmas, ciente que elas precisam estarem à vontade para exporem suas rotinas e mostrar-lhes suas descobertas, pois, como ressalta Brostolin e Azevedo (2021, p. 14), “na pesquisa com crianças, é necessário respeitar as suas manifestações e os seus desejos, ter a sensibilidade de reconhecer tais aspectos e adaptar a pesquisa aos interesses apresentados pelos sujeitos [...]”.

No mais, ressaltamos aqui a criança, em especial, aquelas que são público alvo da educação infantil, educandos, sujeitos de saberes e de direitos, têm encontrado muitos defensores de seus direitos, pesquisadores e professores têm se unido pela luta por uma educação infantil que preze pelo reconhecimento do ser criança, enquanto ser de direitos.

Considerações sobre os direitos da criança no cenário da pandemia da Covid-19

Desde março de 2020 todos os setores da educação foram afetados pelo estado de pandemia do novo coronavírus (COVID-19), e a educação infantil também passou a ter suas aulas direcionadas à nova proposta de ensino indicada pelo governo federal, a saber, o ensino remoto emergencial, sob as recomendações descritas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, o qual encaminhou ao Ministério da Educação - MEC a alteração no Art. 8 do Decreto 9.057 de 27 de maio de 2017 para assim possibilitar a oferta do ensino na educação infantil na modalidade remota.

Contudo, a falta de implementação de políticas públicas que cooperem com a manutenção do direito à educação mesmo em meio à pandemia tem colocado em risco o desenvolvimento cognitivo de milhares de crianças em nosso país, tendo em vista que cabe ao governo a garantia do acesso à educação, acesso este que, neste contexto pandêmico requer ações públicas que deem condições físicas e estruturais aos educandos.

E, nesse momento em que as crianças estão afastadas do espaço escolar devido à pandemia da COVID-19, uma das saídas encontradas pela escola foi a atividade remota, uma estratégia utilizada pelas instituições de ensino, no sentido de tentar manter a aprendizagem e num grande esforço de garantir aos educandos o seu direito à educação, pois,

A questão, porém, é que a educação remota, enfim, a comunicação remota - aulas, oficinas, eventos, palestras, bancas, reuniões - tornou-se não uma, mas a alternativa única para viabilizar, em tempos de confinamento, um dos sistemas mais fundamentais num país: o educacional. (RIBAS; WILSON, 2020, p.126).

É indiscutível a necessidade de buscar estratégias e parcerias, além de criar vínculos com as famílias na realização das práticas pedagógicas, juntamente com o apoio dos professores visando dar continuidade ao trabalho e potencializar o desenvolvimento das crianças.

Portanto, é preciso pensar uma Educação Infantil com o objetivo de favorecer o imaginário e a criatividade das crianças, e mesmo em casa, dar possibilidades que venham minimizar os impactos desse momento, compreendendo os desafios impostos pelo contexto atual e assim potencializar da melhor forma possível junto às famílias, o desenvolvimento infantil integral.

O papel da escola diante do cenário atual é propor formas de interagir, oferecer possibilidades e repertoriar as famílias com diversidades de atividades, músicas, literaturas, experiências e muitas brincadeiras, visto que, o brincar é uma necessidade básica da infância e prepara as crianças para o mundo adulto, pois, exige esforço físico e mental.

Neste sentido, destacamos as brincadeiras enquanto uma das principais e mais eficazes estratégias de ensino-aprendizagem para o público alvo da E.I, dado que, "todo ser humano tem uma inerente necessidade de "Se-movimentar". A criança sabe muito bem disto e busca incessantemente atender a esta necessidade básica e que realiza de melhor forma no brincar" (KUNZ, 2015, p. 14).

Vale ressaltar que o objetivo não é transferir a docência para a família nestes tempos de ensino remoto emergencial, mas, estar juntos para superar os desafios impostos pelo isolamento social. Sabemos que as dificuldades são muitas, contudo, se faz necessário essa união de forças entre família e escola na luta pelo direito à educação e a brincadeira também. Neste sentido há um esforço pedagógico na direção de contribuir mesmo que de forma remota com o processo de aprendizagem e o desenvolvimento das crianças possibilitando dentro de suas casas, momentos produtivos e ricos de interações através de sugestões de diversas experiências significativas.

Entendemos que compete ao governo federal em união com os estados e municípios, a implementação de políticas educacionais, tais como: o acesso uma rede de *internet* ou dados móveis, os quais permitam o acesso e contato do educando com o seu professor, acesso a um aparelho tecnológico, entre eles: *tablet*, *smartphone* ou computador (*notebook*), os quais, se tornaram na atual conjuntura educacional ferramentas pedagógicas essenciais para o fazer educativo em meio à pandemia.

Urge a necessidade de uma postura mais eficaz do governo frente às demandas da educação, pois, “a escola pública no Brasil vive de fato momentos difíceis. No entanto, todos os momentos da educação no Brasil, desde a chegada dos jesuítas em 1549, têm sido bem difíceis” (SAVIANI, 2018, p. 23). Contudo, se faz necessário um olhar mais apurado para o cenário educativo em nosso país, que se encontra neste contexto de pandemia.

Diante do estado de pandemia, percebe-se a necessidade de fazer deste contexto desafiador uma oportunidade de reorganização escolar, de escrever uma nova página da educação pública em nosso país, pautada na promoção de um ensino que priorize o educando, dando-lhes condições materiais, bem como, as ferramentas necessárias para avançar no seu aprendizado, e os docentes priorizando uma formação que contemple as novas e necessárias habilidades que trazem dinamismo e qualidade a ação educativa.

O ato de desenhar pode sim, ser um mediador neste processo educativo tão singular imposto aos educandos que estão iniciando os estudos, o aprendizado e as descobertas que os impulsionam a serem estudantes curiosos e criativos em todo o percurso educacional.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. *Interações e brincadeiras na educação infantil*. São Paulo. 2013.

ARIÈS, Philippe. *História social da infância e da família*. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução nº 5*, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf Acesso em 08 nov. 2021

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 08 nov. 2021.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Santa Maria: Pallotti, 1990.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 08 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1971. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 08 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº. 9394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf Acesso em 08 nov. 2021.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BROSTOLIN, Marta Regina; AZEVEDO, Ana Paula Zaikievicz. *A participação da criança na pesquisa: entre possibilidades e limites*. Revista Pedagógica, v. 23, p. 1-19, 2021.

KUNZ, Elenor. *Brincar e Se-movimentar: Tempos e espaços de vida da criança*. Ijuí: Unijuí, 2015.

LEITE, Edna Xenofonte; FREIRE, Arlane Markely dos Santos; CARVALHO, Rita Oliveirda de. *Duas faces do mesmo lado: educação infantil e o desenvolvimento integral da criança, uma reflexão a partir de Paulo Freire*. Ensino em Perspectivas, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 1-11, 2021. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoem perspectivas/article/view/6559>. Acesso em 07 dez. 2021.

MARTINS FILHO, Altino José; DELGADO, Ana Cristina Coll. *DA COMPLEXIDADE DA INFÂNCIA AOS DIREITOS DAS CRIANÇAS*. Humanidades & Inovação, v. 5, n. 6, p. 154-165, 2018.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George (orgs.). *Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas*. Goiânia: PUC Goiás, pp. 93-99, 2010.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. *A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional*. *Revista Histedbr on-line*, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2009.

RIBAS, Maria Cristina. WILSON, Victoria. *Clausura e liberdade: dialéticas da aprendizagem*. Habowski, Adilson Cristiano; Conte, Elaine (Orgs). *Imagens do pensamento: sociedade hipercomplexa e educação remota*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. P. 112-133, 2020.

SANTOS, Claudinéia Roque Maciel. *O Cuidar, o brincar e o educar na prática pedagógica*. Webartigos. 2013. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/o-cuidar-o-brincar-e-o-educar-na-pratica-pedagogica/116441/> Acesso em: 01 Out. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

SAVIANI, Dermeval. A defesa da escola pública no Brasil: difícil, mas necessária. In: KRAWCZYK, N (Org.). *Escola Pública: tempos difíceis, mas não impossíveis*. FE/UNICAMP: Campinas, SP; Navegantes: Uberlândia, MG. 2018.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMAS, Catarina. *Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças*. Nuances: estudos sobre educação, ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.