

Direitos da criança e a educação: notas iniciais para pensar a vida na pandemia

Children rights and education: opening notes to think in life at the pandemic

Karina Alves BIASOLI¹
Clarilza Prado de SOUSA²

Resumo

O presente texto tem por objetivo ampliar a compreensão sobre os desafios que ainda se mostram presentes em relação à efetivação dos direitos das crianças brasileiras, no período em que o mundo vivencia uma situação de profundas transformações decorrentes da pandemia do covid-19. Considerando o ano em que o Estatuto da Criança e do Adolescente completa trinta anos de existência, recorremos à análise dos diferentes textos legais que culminaram no atual conjunto normativo de proteção integral à infância e dos desafios impostos à efetivação do direito à educação, neste período em que o ensino presencial foi substituído pelo ensino remoto.

Palavras-chave: Direitos humanos. Direitos das crianças. Educação. Pandemia.

Abstract

The present text has as objective to broaden the comprehension regarding the challenges that are still present concerning the fulfillment of the rights of Brazilian children, over the period when the world is experiencing a situation of profound transformations resulting from the covid-19 pandemic. Considering that the year in which the Estatuto da Criança e do Adolescente (Child and Adolescent Statute) completes thirty years of existence, we recur to the analysis of different legal texts that culminated in the current normative grouping of full protection to childhood and the challenges imposed to the fulfillment of the right to education, in this period when in-person teaching has been replaced by remote teaching.

Keywords: Human rights. Children rights. Education. Pandemic.

1 Doutora em Educação: Psicologia da Educação, pela PUCSP, pós-doutorado em Educação pela UNICID; educadora no Serviço Social da Indústria SESISP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1211897646270789>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9222-3329>. E-mail: karinabiasoli@yahoo.com.br

2 Doutora em Currículo pela PUCSP, pós-doutorado pela Ecole des hautes études en sciences sociales e pela Maison des Sciences de L'Homme; professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação e do Programa de Mestrado Profissional Formação de Formadores. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4090219754109759>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6417-7030>. E-mail: clarilza.prado@gmail.com

Introdução

[...] uma coisa é proclamar esse direito, outra é desfrutá-lo efetivamente. (Bobbio, 2004)

No ano em que o Estatuto da criança e do adolescente (BRASIL, 1990) completa trinta anos de existência nos deparamos com um tempo marcado por profundas transformações nas relações sociais, econômicas e culturais, decorrentes da pandemia da COVID-19. Novas formas de convivência foram organizadas a partir de protocolos de segurança, elaborados pela área da saúde e, dentre tais medidas, observamos o fechamento das escolas sem que uma discussão mais aprofundada fosse realizada acerca do impacto de tal medida para o desenvolvimento das crianças, bem como sobre formas alternativas para se assegurar, minimamente, a manutenção dos direitos previstos nos dispositivos jurídicos nacionais.

Segundo o Relatório de Atenção dos Municípios com a Primeira Infância (INSTITUTO ALANA; FMCSV, 2020) verificou-se que, no Brasil, 42% das crianças e dos adolescentes entre 0 e 14 anos ainda vivem abaixo da linha da pobreza; a mortalidade infantil ocasionada por diarreia, relacionada à falta de saneamento básico, atinge duas crianças a cada dia; há cerca de 2,8 milhões de crianças que se encontram fora da escola; e 79.000 crianças, entre 5 a 9 anos, encontram-se submetidas ao trabalho infantil. Tais dados, nos permitem concluir que na situação atual, de crise epidemiológica sem precedentes, as desigualdades presentes em todo o território nacional tendem a ser agudizadas, impactando mais severamente as condições de vida de milhares de crianças.

Conforme comunicado de imprensa divulgado pela UNICEF, em 27 agosto de 2020³ (UNICEF, 2020a; 2020b), estimava-se que quase 1,5 bilhão de crianças foram afetadas com o fechamento das escolas e, dentre essas, pelo menos um terço das crianças em idade escolar, cerca de 463 milhões de crianças em todo o mundo, não teriam acesso ao ensino a distância.

Em relação às desigualdades regionais e econômicas, o maior impacto seria observado entre as crianças em idade escolar das famílias mais pobres e aquelas situadas nas áreas rurais, uma vez que, globalmente, 72% das crianças em idade escolar sem acesso à aprendizagem remota vivem nas famílias mais pobres de seus países e representam cerca de 86% dos alunos em países com renda média alta; e três quartos das crianças sem acesso vivem nas áreas rurais (UNICEF, 2020a; 2020b).

Segundo o mesmo relatório (UNICEF, 2020a; 2020b), cerca de 70% das

3 <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-pelo-menos-um-terco-das-criancas-em-idade-escolar-nao-consegue-acessar-ensino-a-distancia>

crianças em idade pré-escolar – 120 milhões de crianças - não possuíam qualquer acesso à educação remota, devido à ausência de ferramentas próprias para a faixa etária e de programas especificamente voltados para essa faixa etária.

Em relação aos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, estima-se que pelo menos 29% - cerca de 217 milhões em todo o mundo, não possuíam acesso à educação a distância. E, ao menos, 24% dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental - 78 milhões – também estariam à margem do ensino remoto (UNICEF, 2020a; 2020b).

Os alertas realizados no referido comunicado, acerca do fechamento das escolas, diziam respeito não apenas sobre impacto no desenvolvimento das crianças e possíveis prejuízos às suas aprendizagens, mas também, ao efeito negativo que poderá ser sentido em termos de desenvolvimento econômico e social nas próximas décadas.

No Brasil, embora tenha sido elaborado o Marco de Ação e Recomendações para a reabertura de escolas (UNICEF, 2020c), buscando-se priorizar as camadas mais vulneráveis da população, o que se observou, na prática, foi a ausência de qualquer orientação efetiva, por parte do poder público, em desenvolver estratégias que tivessem por objetivo orientar e assegurar o acesso universal à educação para as camadas mais empobrecidas da população e às crianças em idade pré-escolar. Apesar de iniciativas implementadas por parte de estados e municípios, bem como pela sociedade civil organizada, não foi possível organizar um programa nacional que atendesse a todos.

Tais aspectos sinalizam a permanência de uma invisibilidade das questões relacionadas à infância e às crianças nas discussões políticas e econômicas macroestruturais, desde a implementação do modelo industrial de produção (QVORTRUP, 2010; 2011a; 2014). Raramente as condições de vida das crianças são analisadas a partir das decisões mais amplas no tecido político e, quando o são, não adquirem a centralidade das discussões, permanecendo subordinadas às questões dos adultos e numa lógica própria do mercado, na qual são estabelecidas as relações de custo e benefício em termos de investimentos.

No momento da atual pandemia, parte de estudos e orientações formuladas pelo poder público, voltaram-se para questões que diziam *sobre* crianças, a partir de uma perspectiva adultocêntrica (Sarmiento, 2013) e **não com** crianças, papel esse que ficou restrito às produções e iniciativas de escuta oferecidas por meio do desenvolvimento das produções acadêmicas e organizações não governamentais, que se debruçaram sobre os sentidos que as crianças atribuíam ao momento vivido; às dificuldades observadas em relação ao fechamento das escolas; ao desemprego vivenciado pelos adultos de suas famílias; à ausência de espaços de convivência; o medo acerca da possibilidade do adoecimento e da perda de familiares; dentre outros tantos.

Os cenários apresentados indicaram que, apesar do investimento legal em termos do desenvolvimento de mecanismos de proteção integral a crianças e adolescentes e a defesa do status da criança como sujeito de direitos, nesse momento de pandemia, os desafios para a sua efetivação não apenas se encontram presentes, mas foram ainda mais ampliados com a agudização das desigualdades já existentes e a ausência de um pacto federativo de enfrentamento.

Situamos, desse modo, nossos estudos numa perspectiva que contempla as questões jurídicas de reconhecimento dos direitos das crianças; o caráter simbólico das normas e os diferentes processos de negociação, interpretação e validação no tecido social; os desafios que se impõem na luta permanente por seu reconhecimento; e a perspectiva de uma prática de investigação profundamente comprometida com as crianças e suas infâncias.

Reconhecimento jurídico dos direitos das crianças e o sistema de proteção integral à infância

Retomando o conjunto jurídico nacional que atribuiu a crianças o status de sujeitos de direitos, podemos afirmar que embora, atualmente, tenhamos um dos mecanismos mais modernos em termos de proteção integral à infância, sua origem ainda é muito recente e, nem sempre acompanhou a velocidade das lutas empreendidas no tecido social, sobretudo impulsionadas pelos movimentos feministas e organizações sindicais dos trabalhadores (CAMPOS, 1980; 1999; VIEIRA, 1988).

Ao longo da história, conforme pesquisa realizada por Didonet (2016), é possível observar que diferentes narrativas jurídicas marcaram avanços e retrocessos em termos do reconhecimento da infância no Brasil. Conforme explica o autor, apesar de haver a menção da palavra *criança* nos textos jurídicos desde o ano de 1823, o seu reconhecimento universal só se deu a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), tendo sua consolidação definitiva a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente no ano de 1990 (BRASIL, 1990).

Recorrendo à ideia de que a legislação representa as sínteses possíveis de cada época (BARBOSA, 2018), podemos localizar um período em que não havia qualquer legislação que se voltasse sobre a situação das crianças, seguido por duas grandes narrativas jurídicas que marcaram o reconhecimento da infância a partir de perspectivas muito distintas, em termos da delimitação teórica dos conceitos de crianças e infâncias, determinando formas específicas de atuação do estado e conformando espaços de maior ou menor visibilidade na esfera política, pública e privada.

No ano de 1823, vislumbrava-se, pela primeira vez, a necessidade de proteção à vida das crianças escravas, dado o caráter de mercadoria atribuído às suas existências e seu papel como mão de obra. Tal aspecto ensejou alguns normativos que, dentre outras medidas, proibia a separação de crianças escravas de seus pais – primeira manifestação no campo jurídico do direito à convivência familiar, no ano de 186; outro que, no ano de 1854, instituiu o ensino primário obrigatório, excluindo os filhos de escravos, crianças não vacinadas e portadoras de doenças contagiosas; e, no ano de 1871, com a instituição da Lei do Ventre Livre, determinou-se que os filhos de mães escravas seriam considerados livres a partir do nascimento.

Nesse conjunto normativo, ficaram à margem da proteção dos textos legais todas as demais crianças (livres e que não se enquadravam nas definições legais da época), permanecendo invisibilizadas nas esferas social e política e submetidas a toda a sorte de tratamento por parte de suas famílias, a quem cabia exclusivamente as decisões sobre os cuidados com a prole (DIDONET, 2016, p. 63).

Com a instituição do regime republicano de governo, surgem os primeiros movimentos sociais, voltados para a assistência da infância desvalida, marcando o início de uma narrativa jurídica que, carregada por um caráter assistencial e filantrópico, perdurou até o ano de 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

Conforme explica Didonet (2016), os movimentos assistenciais pontuais voltaram-se para o atendimento de crianças em situação de vulnerabilidade, deixando a margem de qualquer atenção aquelas que não estavam sob risco iminente de desnutrição, violência e que não representavam qualquer risco à ordem social vigente.

A estigmatização das populações mais vulneráveis passou a integrar um corpo normativo que determinava a intervenção estatal nos casos de desajustamento familiar e exposição de crianças à extrema pobreza incluindo, inclusive, a perda do pátrio poder, sem que nenhuma iniciativa se voltasse para o caráter preventivo das situações adversas decorrentes da pobreza.

Dentre as legislações vigentes no período republicano, Didonet (2016), destaca aquelas que regularam as idades sobre as quais seriam definidos os conceitos legais da menoridade penal; outras relacionadas à fixação das idades a partir das quais o trabalho infantil poderia ser implementado; a criação dos juizados de menores voltados para o atendimento de crianças e jovens infratores ou em situação de extrema vulnerabilidade; a criação de abrigos destinados àquelas que acabavam sendo retiradas de suas famílias de origem quando suas famílias se mostravam incapazes de assegurar condições mínimas de sobrevivência.

É nesse cenário que, a partir da década de 1920, se consolida a *doutrina da situação irregular*, voltada a regulamentar as situações que envolviam crianças pobres

e de famílias consideradas disfuncionais, mediante uma atuação estatal de caráter essencialmente policialesco que acabava por criminalizar a pobreza (CIFALLI, 2019), uma vez que o estado não oferecia nenhuma condição para que essas famílias pudessem sair do círculo de pobreza no qual se encontravam submetidas. Nessa perspectiva, havia uma prerrogativa que situava crianças e adolescentes como objetos de tutela e intervenção dos adultos, mas não como sujeitos de direitos.

Consideradas *desviantes e foras da lei*, só se mostravam visíveis a partir das infrações que cometiam ou quando se mostravam terrivelmente expostas a uma vida miserável capaz de ameaçar a esfera social. Consolidou-se, assim, uma narrativa que situava a criança como propriedade de sua família (funcional) e que apresentava diretrizes para a intervenção estatal, a partir da imagem de uma criança capaz de ameaçar a estrutura social vigente, o *menor*.

Para as demais crianças que não se enquadravam no perfil do *menor* (vulnerável), além da sobrevivência biológica dentro de seus domicílios, não havia qualquer medida jurídica capaz de lhes assegurar os direitos que eram destinados aos adultos. Situação essa que dizia respeito a uma invisibilidade estrutural, ante a ausência de um sistema de proteção e do reconhecimento das características que constituem as marcas essenciais daquilo que Arendt (2007) definiu por dignidade humana – o reconhecimento, nas esferas política e social, de suas vozes e suas ações.

Se no Brasil a doutrina da situação irregular perdurou até o início da década de 1990, Rizzini e Pilotti (2009) destacam que, internacionalmente, já havia uma outra narrativa em fase de construção, inaugurada em 1959, com a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959) que apontava para a necessidade da criação de medidas de proteção à infância em substituição às medidas estigmatizadas de reparação; de tal forma que fosse possível a formulação de políticas mais integradoras para o atendimento de crianças e adolescentes, capazes de assegurar as condições básicas de dignidade de forma universal.

No entanto, passados quase trinta anos do primeiro movimento voltado à proteção das crianças, temos a partir da Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU; UNICEF, 1989) um panorama mais favorável à análise, organização, formulação e implementação de políticas mais holísticas de proteção à infância, situando a criança no centro dos debates políticos.

Conforme explica Sarmiento (2013), essa perspectiva de proteção integral adquiriu maior destaque a partir dos relatórios que, elaborados por Jens Qvortrup e apresentados em Viena no ano de 1991, no Centro Europeu das Nações Unidas, traziam de forma contundente e inédita uma perspectiva sociológica de análise sobre a situação de vida de crianças de diferentes países, constituindo-se “uma referência essencial (um marco miliário) do campo” de investigação (SARMENTO, 2013, p. 16) e situando a Sociologia da Infância como “o lugar de origem de uma nova abordagem da infância”.

No Brasil, essa discussão atingiu seu ápice com a criação do Movimento Nacional Criança e Constituinte, no ano de 1980, a adesão do Brasil à Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU; UNICEF, 1989) e posterior promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

Conforme explica Veronese (2020), a partir desses dispositivos foi possível observar profundas alterações no modo como a infância passou a ser abordada quando comparada à doutrina da situação irregular. Dentre as alterações propostas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), surge uma proposta de atendimento universal à infância e não mais voltada apenas para as crianças em situação de vulnerabilidade; substitui-se uma perspectiva de intervenção estatal apenas para os casos de disfuncionalidade do núcleo familiar por outra de caráter ativo e preventivo; desfaz-se a narrativa da criança como objeto de intervenção do adulto para a constituição de uma criança titular de direitos; na mesma medida, amplia-se a ideia da exclusividade da responsabilidade familiar nos cuidados com a criança para uma perspectiva de responsabilidade compartilhada entre o estado, a família e a sociedade – como projeto de uma nação para as novas gerações.

De forma absolutamente inovadora em nossa história, esses marcos legais passaram a considerar a inclusão de um estado de bem-estar social (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005; COSTA, 2011), definindo total prioridade ao atendimento de crianças e adolescentes e equiparando o direito à educação aos demais direitos sociais, como por exemplo, o direito à vida, à saúde, conforme se depreende dos artigos constitucionais abaixo transcritos (BRASIL, 1989):

Art. 6.º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Alterado pela Emenda Constitucional n.º 64, de 04.12.2010.)

Art. 205. 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.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Redação alterada pela Emenda Constitucional n.º 65, de 13.07.2010 – *DOU* 14.07.2010).

Nessa perspectiva, verificamos a importância dos estudos desenvolvidos a partir do campo da Sociologia da Infância, como os de Sarmiento e Pinto (1997); Qvortrup (1999; 2010; 2011a; 2011b; 2014); Sarmiento (2005; 2013); Sarmiento e Vasconcelos (2007); Sarmiento e Gouvêa (2008); Corsaro (2009; 2011); Müller (2010); Andrade (2015); Mignot; Sampaio; Passeggi (2014); Passeggi; Furlanetto; Palma (2016); Freitas (2016); Passeggi, Demartini, Novaes (2018); Passeggi; Lani-Bayle; Furlanetto; Rocha, Simone (2018); Passeggi e Leal da Costa (2020), entre outros que se voltaram para o estudo de crianças concretas e suas condições de vida, buscando compreendê-las na inteireza de seus pensamentos, ações e emoções; reconhecendo como legítimas suas formas de ver e representar o mundo; e, ao final, consolidando novas bases teóricas, epistemológicas, políticas para os estudos da área da infância.

Derivam desse empreendimento, novas configurações em torno dos conceitos de infância e de criança. O conceito de infância, agora concebido como o conjunto das experiências vividas por diferentes crianças em seus contextos sociais, culturais, geográficos e econômicos, desvelou a existência de infâncias tão diversas quanto as regiões do nosso país (KUHLMANN JR, 1998; FREITAS, 2016). No mesmo sentido, tomou-se o conceito de criança, não mais como o sujeito do tempo futuro, incompleto e em compasso de espera, mas como agentes sociais, implicados na construção de um mundo comum e competentes para refletir, opinar e comunicar sobre seus modos de vida.

O aprofundamento das análises sobre as relações inter e intrageracionais, não apenas resgatou o papel das crianças na configuração de um pacto geracional de cuidados que sustenta e estrutura uma vida em comum, defendido por Qvortrup (1999; 2010; 2011a; 2011b; 2014), Arendt (2007; 2011) e Corsaro (2011), mas também permitiu o desenvolvimento de um corpo teórico e metodológico próprio para o desenvolvimento de pesquisas não mais *sobre* crianças, mas *com* crianças, considerando as dimensões - ética, humanista e política - relacionadas aos direitos da criança de ser ouvida e de inserir sua fala nos discursos sociais, conforme estudos desenvolvidos por Faria, Demartini e Prado (2002); Kramer (2002); Soares, Sarmiento e Tomás (2005); Cruz, (2008); Müller e Carvalho, (2009); Passeggi (2014); De Conti e Passeggi (2014); LANI-BAYLE (2020); entre outros.

Tal empreendimento acadêmico, como parte das lutas empreendidas na esfera social pelo reconhecimento dos direitos de crianças e adolescentes, consolidou-se como um dos espaços onde suas vozes e ações se tornaram legítimas e passam a conformar o delineamento das discussões na esfera política. Profundamente comprometidas com os aspectos socioeconômicos, culturais e geográficos onde as crianças se encontram inseridas, as pesquisas *com* crianças devolveram-lhes o lugar de herdeiras e agentes capazes de colaborar para a manutenção de um mundo comum, na perspectiva proposta por Arendt (2007; 2011).

Dentre os marcos legais mais recentes que sustentam essa nova narrativa jurídica temos, no ano de 2015, a elaboração dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – Agenda 2030 da ONU (PNUD, 2015); o Marco Legal da Primeira Infância (BRASIL, 2016); e o Pacto Nacional pela Primeira Infância (BRASIL, 2019) que convergem para o desenvolvimento de políticas públicas que permitam uma atuação intersetorial de atenção às infâncias, tendo como foco a redução das desigualdades sociais e da pobreza; a promoção de uma perspectiva holística de atendimento voltada ao pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes; e a promoção das condições necessárias à manutenção e ao desenvolvimento de um estado de bem-estar (KICKBUSCH, 2012). E mais, conforme destaca Gonçalves (2000, s/p), tornaram essencial e obrigatória “a participação da criança e do adolescente no processo de decisão sobre seu melhor interesse”, corroborando os dispositivos legais que lhes asseguram o papel de sujeitos de direito e não apenas como objeto de proteção.

Em síntese, vislumbra-se uma narrativa que situa a criança a partir de sua potência ou, na palavras de Sarmiento (2013, p. 14 - 15), uma perspectiva que, centrada no ser-criança, apresenta “como forte consequência a análise dos mundos da criança a partir de sua própria realidade, a auscultação da voz da criança como entrada na significação de seus mundos de vida e a aceitação da criança como ser completo e competente [...]”, situando o campo de Sociologia da Infância e os estudos da criança como “área científica não apenas legítima, mas influente na produção de conhecimento sobre as crianças e, por consequência, fundante de uma renovada reflexividade institucional sobre a infância, com incidência nas políticas públicas.”

O sobrevoo realizado sobre as diferentes narrativas jurídicas tornou-se necessário e adequado para as análises que pretendemos estabelecer sobre a situação atual de milhares de crianças que se encontram impedidas de frequentar a escola e, muitas delas, sem qualquer possibilidade de acesso aos programas remotos de ensino, apesar de todo o conjunto normativo existente.

A escola como espaço de fruição do direito à educação de crianças

Se por um lado, o reconhecimento da criança como sujeito de direitos se deu de forma tardia no Brasil, por outro, o reconhecimento do direito universal à **educação de crianças** também percorreu um longo caminho, sobretudo, quando analisamos o segmento da Educação Infantil que, atualmente, compreende o atendimento oferecido nas creches (crianças de 0 a 3 anos de idade) e nas pré-escolas (crianças de 4 a 5 anos de idade).

Retomando os aspectos históricos do reconhecimento da educação infantil, encontramos em Qvortrup (1999; 2010; 2011a; 2011b; 2014); Arendt (2007;

2011); Barbosa (2007) e Sarmiento (2011) as bases para compreendermos de que modo a escola adquiriu a centralidade observada atualmente na vida das crianças.

Retomando a história, até o início do século XIX as crianças eram consideradas úteis aos processos da produção agrícola, como mão de obra e força de trabalho no campo e, nesse cenário, “quem não tinha filhos era percebido como desprovido de um papel ativo nos esforços comuns da comunidade, colocando em risco a possibilidade de receber provisão financeira e cuidados” (QVORTRUP, 2011a, p. 327).

Explica Qvortrup (2014) que as crianças não eram visíveis a partir de suas individualidades ou necessidades, mas consideradas como força de trabalho necessária à manutenção de sua coletividade e, por essa razão, precisavam ser conservadas não no aspecto privado de suas vidas, mas como força de trabalho, dentro do tecido social, na esfera pública.

Com o avanço da industrialização, conforme explica Arendt (2011), todas as coisas passaram a ser pautadas a partir de uma lógica utilitarista que, substituindo a ação e a voz, próprias da esfera pública, pela sobrevivência ou *labor* restritos à esfera privada do domicílio e pelo trabalho desenvolvido na esfera social, acabou por degradar o sentido da ação e reduziu o ser humano à sua condição mortal e limitada, tal qual a existência de qualquer outra espécie viva na natureza.

As crianças, abrangidas dentro de tal lógica utilitarista, passaram a ser vistas como desnecessárias e até mesmo como um peso para suas famílias, uma vez que, retirada sua força de trabalho, não mais representavam benefícios imediatos à comunidade, mas se inseriam nos processos de sobrevivência dentro de seus núcleos familiares, o que foi um grande equívoco que talvez tenha se constituído como a mola propulsora para o resgate observado nas legislações a partir dos anos 1900.

[...] na perspectiva dos adultos, as crianças perderam sua posição como pessoas úteis quando foram finalmente transferidas das atividades manuais das eras pré-industriais para as atividades mentais das escolas, no início da industrialização (QVORTRUP, 2014, p. 32).

O trabalho manual infantil, até então, valorizado nas sociedades agrícolas foi substituído pela escolarização, caracterizada como nova forma de trabalho, agora escolar. Na mesma medida, novos mecanismos foram criados a fim de assegurar a provisão dos idosos que se encontrava desvinculada dos benefícios e cuidados oferecidos pelos mais jovens, por exemplo, os fundos previdenciários – posto que o pacto geracional de cuidados recíprocos entre os mais jovens e os mais velhos havia sido quebrado.

Contudo, as crianças jamais deixaram de trabalhar. O que aconteceu foi, simplesmente, a transferência de sua força produtiva para um período futuro, por meio dos processos de escolarização sustentados exclusivamente pelo núcleo familiar

e o fato de que os frutos de seu trabalho deixaram de ser revertidos de forma imediata em favor de melhores condições para si e suas famílias (QVORTRUP, 2014).

Tal processo decorreu de grande investimento em termos jurídicos que não apenas investiram no desenvolvimento de mecanismos complexos de proteção às crianças, mas que acabaram por impulsionar a criação de espaços especificamente a elas destinados, em processos, por vezes, contraditórios que resultaram na legitimação de sua segregação e seu apagamento nas esferas pública e social (QVORTRUP, 1999; 2011; 2014).

As escolas, conforme explica Sarmiento (2011), tornaram-se o espaço onde se dava a administração simbólica da infância por meio da definição de normas que passaram, ou ao menos, tentaram regular não apenas o espaço destinado às crianças, mas também suas próprias vidas e corpos. Consolidou-se dessa forma uma imagem de criança marcada pelo *ofício de aluno* – um ser em processo de evolução e maturação, integrante de “uma categoria social dos cidadãos futuros, em estado de preparação para a vida social plena” (SARMENTO, 2011, p. 587).

Nas sociedades capitalistas ascendentes, a escola passa a ser legitimada como o espaço responsável pela formação dos mais jovens e acaba por fortalecer a ideia de que apenas mediante o ingresso na escola será possível reduzir a pobreza, as desigualdades sociais, legitimando seu papel como propulsora do desenvolvimento social e econômico, a partir do delineamento de um “conjunto de valores e de saberes comuns codificados e disseminados pelas elites políticas e culturais” (SARMENTO, 2015, p. 32).

Contudo, o que se observou foi que a escola por si só, não foi capaz de proporcionar tal desenvolvimento (ARENDET, 2011; SARMENTO, 2015), ao contrário, o refinamento das formas de controle apoiado em expectativas pautadas pelo mercado e pela economia, acabaram por dificultar ainda mais um consenso sobre como a educação de crianças deveria ser conduzida, aprofundando ainda mais as desigualdades já existentes (SARMENTO, 2015; ARENDET, 2011).

De toda a forma, inegável é o fato de que a escola se tornou um dos poucos espaços pensados e destinados exclusivamente para as crianças, sobretudo para aquelas situadas na primeiríssima infância – entre 0 e 3 anos de idade, ante a ausência de outros equipamentos de atendimento disponíveis, inclusive no Brasil, conforme apontado por Rosemberg (2015) e, mais recentemente, por Gobbi (2020).

Em estudo realizado por Furlanetto e Biasoli (2020), durante o período da pandemia da COVID-19, com catorze crianças entre três e doze anos de idade, verificou-se que, neste momento onde todas se encontravam privadas de qualquer espaço público, a escola foi o único espaço mencionado pela totalidade das crianças, reforçando a centralidade que esses espaços assumem em suas vidas, justamente ante o desafio proposto de apresentar uma definição sobre o que é ser uma criança.

Mais do que um espaço a ser frequentado, a escola se mostrou constitutiva de suas subjetividades, de tal forma que *ser* criança implicava, obrigatoriamente, *ser* um estudante. Contudo, mostraram que, para além do lugar onde se davam as aprendizagens de conteúdos escolares, a escola se constituía como lugar onde a brincadeira, o convívio com outras crianças e adultos eram possíveis, aspectos esses, nem sempre colocados quando se referiam aos seus domicílios.

Estudos como os de Corsaro (2009; 2011); Andrade (2015); Furlanetto e Biasoli (2020); Furlanetto, Medeiros e Biasoli (2020), sinalizam que o espaço da escola se torna condicionado e condicionante a partir das relações inter e intrageracionais que são estabelecidas, sempre mediadas pela linguagem, por valores, por representações, pela cultura e pela memória (ANDRADE, 2015). Situa-se a escola, desse modo, como espaço narrativo marcado por um potencial criativo na qual as regras e normas estabelecidas pelos adultos passam a ser reconstruídas e transformadas a partir do movimento empreendido por uma cultura própria da infância.

Conforme observaram Furlanetto, Medeiros e Biasoli (2020), as crianças ao se depararem com as regras que organizavam o primeiro ano do ensino fundamental, acabavam por introduzir novos modos de ser e estar na escola, ora mantendo-se resistentes, ora negociando caminhos que lhes pareciam mais favoráveis, ora operando o que Corsaro (2002) definiu por reinterpretação criativa da realidade vivida, de tal sorte que desse movimento resultava um espaço carregado de sentidos tão diversos quanto a vida de cada criança; e surgiam culturas próprias desenvolvidas nessas relações.

Neste período de pandemia, mais do que a negociação dos sentidos que atribuem à escola, restou às crianças o desafio de *ser* ante ausência de tal espaço, *ser* ante a presença de um ensino remoto centrado apenas em conteúdos disciplinares que, nem sempre, contemplam as outras dimensões de suas vidas; ou pior, *ser* sem qualquer possibilidade de acesso a um programa educativo.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito ao papel desempenhado pela escola, como parte dos equipamentos que auxiliam nas políticas de prevenção à violência contra crianças e adolescentes, mediante a notificação compulsória de todos os casos de suspeita ou confirmação de castigo físico, de tratamento cruel ou degradante e de maus-tratos contra crianças aos conselhos tutelares locais, sem prejuízo de outras providências legais, conforme previsto no Art. 13 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

Segundo estudo de Platt, Guedert e Coelho (2021), em levantamento realizado junto ao Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN) do estado de Santa Catarina, observou-se que entre os meses de janeiro a maio de 2020, período em que foram implementadas as medidas de distanciamento social, houve uma redução de 42% no número de denúncias de violência envolvendo crianças e

adolescentes. Conforme explicam os autores, tal redução pode não estar relacionada a uma redução das situações de violência, mas ser decorrência da ausência ou do acesso limitado aos serviços habitualmente disponíveis para a população.

Ante a ausência de um planejamento amplo capaz de assegurar o direito à educação dessas crianças ou de fixar parâmetros mínimos sobre seu desenvolvimento, durante o período de isolamento social, restaram mais perguntas do que respostas. Como se desenvolverão durante esse período? Como se darão as relações escolares mediadas por outros adultos que não seus professores? Como a ausência de seus pares impactará os processos de negociação das normas e regras que orientam a vida dos estudantes? Quais outros espaços se constituirão como espaços da infância? De que forma daremos conta de um projeto educativo nacional capaz de atender ao direito universal à educação? Quais aspectos de suas vidas serão mais impactados pelo isolamento imposto pela pandemia?

Em que pese todo o conjunto normativo que proclama os direitos e o protagonismo das crianças, o que se observou foi um apagamento de suas existências, vozes, ações e seus modos de ser e estar, nas decisões que definiram as políticas emergenciais durante a pandemia. Na medida em que não conseguimos manter, minimamente, seus direitos humanos assegurados, do qual a educação é parte, tememos um retrocesso em termos das garantias já conquistadas, com consequências ainda imprevisíveis.

Desafios para a efetivação do direito à educação de crianças

Embora o direito à educação, no Brasil, tenha previsão legal situada entre os direitos fundamentais, o desafio que se verifica, na atualidade, é o de sua universalização e efetivação.

Configurado esse desafio como conflito que chega em forma de demanda, há que se considerar as diferentes representações que envolvem o objeto deste estudo, uma vez que, conforme explica Moscovici (2011), o conflito, nesse caso, delineado entre o direito normativo e sua efetivação, pode ensejar compreensões e ações distintas entre os diferentes atores envolvidos, constituindo-se tais representações tanto como mecanismos de manutenção de um controle social, preservando o *status quo* de invisibilidade da infância e o não reconhecimento do direito à educação das crianças, quanto para a mudança social, por meio do enfrentamento das condições que impedem sua universalidade a partir do surgimento de novas representações.

Neste momento em que o direito à educação encontra-se destituído de um pacto nacional, há que se analisar de que maneira os diferentes grupos (família, igreja, escola, etc) exercerão o controle, pois conforme explica

Moscovici (2011, p. 100), “grupos como a família, a igreja, a escola, a indústria, o exército e certos partidos fazem o possível para manter o controle social como forma dominante” por meio de ações que reforçam “o consenso e a submissão às normas”. Razões pelas quais justifica-se o empenho em analisar as diferentes representações sociais que permeiam os conflitos envolvendo as diferentes propostas de ensino remoto e as ações que serão empreendidas na ausência de qualquer recurso tecnológico.

Nesse cenário marcado pelo conflito entre um direito considerado de forma universal e a incapacidade estatal em assegurá-lo mediante a disponibilização de equipamentos públicos que atendam a tal demanda, poderemos encontrar compreensões e ações diversas. Esse fenômeno, configurado como um conflito de representações, na perspectiva adotada por Moliner e Guimelli (2015, p. 8-9), se compõe de dois aspectos: um que envolve o fato de que tal conflito de representações sempre se desenvolve ante um objeto que ofereça ameaça ou incerteza perante uma ordem social já estabelecida; e outro em que o compartilhamento dessas representações nunca é percebido como construções intelectuais, opiniões ou pontos de vista particulares, mas sim como reflexos objetivados de uma realidade óbvia e indiscutível.

De que maneira a condição de cidadania será concebida? Permanecerá a ideia de que em contextos extraordinários se torna legítima a supressão dos direitos de parte das crianças? Segundo explica Oliveira (2008, p. 26), a condição de cidadania associada à ideia de igualdade legal comporta “múltiplos significados, articulados de forma diversa em contextos socioculturais específicos”, atingindo a própria identidade do grupo e de seus participantes. Nessa perspectiva, em que a igualdade legal se coloca como premissa à concessão e à capacidade de demandar por direitos, a impossibilidade de universalização ao direito demandado implica interpretações específicas acerca do que significa igualdade para os diferentes grupos.

Segundo Oliveira (2010, p. 452-463), a igualdade apregoada por um direito, enquanto tratamento uniforme configurado a partir da norma jurídica de caráter universalizante, “não está imune a provocar situações de desrespeito sistemático a direitos tanto no plano jurídico como no plano das interações públicas e nos processos sociais”, uma vez que reforçam decisões unilaterais proferidas pelos operadores de direito que podem ser tomadas na esfera social como segregação e fonte de desigualdade entre aquele que demandou e seu próprio grupo.

O desafio que se coloca, além da verificação da existência de uma norma válida que reconheça o direito à educação das crianças, no caso do Brasil, volta-se para sua efetivação como direito fundamental e depende, sobretudo, do convencimento e da validação desse direito na esfera social, empreendidos por meio da explicitação das razões que justificam a defesa de sua legitimidade abrangendo todos os demais aspectos que o circundam, conforme explicam Cademartori e Grubba (2012, p. 713)

“os direitos, em sua normatividade, pertencem ao mundo simbólico, à linguagem. Isto quer dizer que a efetividade das prescrições normativas depende da formação de um senso comum – cívico.

Constitui-se o reconhecimento do direito à educação de crianças, em tempo de pandemia, um problema de justificação racional que, longe de ser absoluto e universal, comporta uma dimensão simbólica que necessita ser analisada a partir do cotejamento das interações estabelecidas entre um dispositivo jurídico e o modo como são atribuídos os sentidos nas práticas locais, onde esse direito abstrato é vivido ou suprimido, cotidianamente (OLIVEIRA, 2010, p. 452). Implica enfrentamento do desconforto provocado por situações inusitadas e completamente desconhecidas e, decorrentes de intenso movimento comunicacional, exigem negociação social e o acionamento de saberes já constituídos acerca da temática.

O direito à educação, neste tempo de pandemia, necessita ser analisado, portanto, a partir da perspectiva do senso comum, uma vez que o conteúdo abstrato da norma só se configura como prática na vida cotidiana a partir do momento em que a nomeação e os significados atribuídos pela esfera jurídica são tomados como válidos e compartilhados no contexto social.

Para nomear algo ou alguém, é preciso que os outros o reconheçam [...]. Somente se os outros aceitam o nome que sugiro para algo em particular é que seu significado se torna uma propriedade comum sobre a qual a comunidade pode agir [...] o Ego só pode demandar justiça apenas na medida em que o Outro entenda o significado de justiça [...] Se o Outro (seja um indivíduo ou o Estado) não compartilha o significado de justiça do Ego, não há maneiras de suas demandas serem ouvidas (MARKOVÁ, 2017, p. 86).

A esse respeito, explica Honneth (2009) que as interpretações das normas e as relações jurídicas imbricadas na esfera social implicam formas específicas de *reconhecimento* que perpassam a abstração da norma e atingem a construção daquilo que o autor denomina de autoconfiança, autorrespeito e autoestima, e que só podem acontecer dentro do tecido social. Nesse sentido, podemos levantar outras tantas questões sobre o modo como a ausência de um pacto nacional educativo voltado para as crianças afetará a própria constituição de suas subjetividades e quais mecanismos de resistência, estando distantes de seus pares, conseguirão empreender.

Segundo revisão proposta por Honneth (2009, p. 194), parte-se da premissa de que o autorrespeito se constrói na experiência coletiva empreendida por meio do reconhecimento social de que determinado sujeito é um sujeito de direito e como tal possui a faculdade de “se referir a si mesmo como uma pessoa moralmente imputável” ou como aquele merecedor de estima e de direitos frente a sua comunidade.

Não trata, portanto, apenas o reconhecimento material do direito à educação, mas o reconhecimento da própria autonomia e protagonismo dessas crianças que, diante do seu grupo, poderá “levantar pretensões cuja satisfação social se considera justificada” (HONNETH, 2009, p. 197).

Possuir direitos individuais implicaria ter a garantia de sua fruição assegurada. No caso de crianças que não tiveram qualquer possibilidade de acesso aos programas educativos, podemos afirmar que foram privadas de desfrutar, coletiva e reciprocamente, do respeito dos demais, foi-lhes negada a condição mínima para que, na perspectiva de Honneth (2009, p. 196), pudessem olhar os outros nos olhos e sentir, de uma maneira fundamental, iguais a qualquer um, ou “ter aquele autorrespeito mínimo, necessário para ser digno de amor e estima dos outros” (HONNETH, 2009, p. 196), configurando-se como “violação de sua autonomia pessoal”, capaz de fazer desmoronar a “identidade da pessoa inteira).

A negação ou a não concretização das condições que asseguram o direito à educação das crianças resultam, a partir do entendimento proposto por Honneth (2009, p. 216-218), na própria degradação da sua integridade psíquica, uma vez que seu não reconhecimento se materializa no rebaixamento e humilhação social, na degradação cultural de suas formas de vida e resultam, estruturalmente, na exclusão da posse de determinados direitos no interior de sua comunidade.

Nesse sentido, retomamos a ideia proposta por Honneth (2009) acerca da necessidade de espaços onde seja possível a manutenção do protesto ativo e da resistência que inclua as crianças como protagonistas.

[...] quanto mais os movimentos sociais conseguem chamar a atenção da esfera pública para a importância negligenciada das propriedades e capacidades representadas por eles de modo coletivo, tanto mais existe a possibilidade de elevar na sociedade o valor social, ou, mais precisamente, a reputação de seus membros (HONNETH, 2009, p. 207-208).

Mais do que respostas, encerramos esse sobrevoo apresentado elementos que nos permitam formular novas questões e empreender novas lutas, pois conforme afirma Bobbio (2004, p. 11), a ampliação dos direitos humanos e sociais não aconteceu de uma só vez, mas decorreu do campo das negociações sociais e políticas, empreendidas em diferentes épocas e em territórios distintos, por meio do avanço das sociedades democráticas e do surgimento de variados carecimentos dessas sociedades, razão pelas quais necessitam de vigilância e luta permanentes no que se refere a sua manutenção e efetivação. O desafio atual é, justamente, o de assegurar sua efetividade e proteção, pois, como afirma Bobbio (2004, p. 11) entre o direito proclamado e sua efetivação, há que se considerar as massas

dos “sem-direitos”, aqueles que, no momento atual, continuam representando a esmagadora maioria da humanidade que não possui de fato qualquer direito, “ainda que sejam solene e repetidamente proclamados.”

Considerações finais

Considerando momento excepcional vivenciado por milhares de crianças em todo o mundo, durante a pandemia, e a supressão de grande parte dos direitos que juridicamente lhes são assegurados, concluímos que não se trata mais de desenvolver novos mecanismos jurídicos, mas de empreender modos para que seus direitos sejam efetivados. Retomar as discussões sobre os direitos das crianças se coloca como situação emergente, de tal modo que seja possível reposicioná-las como agentes sociais e protagonistas das ações que lhes dizem respeito. Retomamos, ao final, a constatação feita por Sarmiento (2013, p. 17) e, com tristeza, verificamos a atualidade de seu texto

Nunca como atualmente foram tão alargadamente proclamados os direitos da criança, e nunca como hoje se assistiu a uma tão severa restrição nas condições sociais da infância, especialmente das crianças dos países mais pobres e dos grupos sociais mais empobrecidos dos países ricos [...]. Nunca como atualmente o valor da “autonomia” e da “cidadania” da criança foi tão alargadamente proclamado e também nunca como hoje foi tão restrito o espaço-tempo da criança [...].

Tratando-se de objetos que comportam uma dimensão simbólica, se faz necessária ampla investigação sobre quais elementos que foram tomados para as decisões que orientaram as políticas educativas, neste período. Quais conteúdos foram recortados e validados para justificar a supressão dos direitos de milhares de crianças? Como essas crianças se posicionam frente aos desafios impostos pela pandemia? Quais inovações foram implementadas como alternativa para a supressão do espaço da escola? Quais os sentidos que as crianças atribuíram a essas mudanças? Quais são as controvérsias, as incoerências, as tensões e as ambivalências vividas por essas crianças e também pelos adultos que por elas são responsáveis?

Mais do que respostas, o momento nos desafia a formular questões ante a complexidade imposta. Compreende-se o momento atual, como espaço profícuo para o desenvolvimento de novos estudos que nos permitam compreender a complexidade dos impactos que a pandemia ocasionou na vida de tantas crianças e, desse modo, oferecer respostas mais ajustadas às suas necessidades.

Inserem-se, nesse contexto, as pesquisas *com* crianças, configurando-se como mais uma das esferas responsáveis por subsidiar o desenvolvimento de políticas públicas de caráter intersetorial de atenção à infância, tendo como foco a promoção e o desenvolvimento de um estado de bem-estar para todos.

Situamos, dessa forma, também nossos esforços e nosso compromisso, no sentido de atribuir às crianças o estatuto de sujeitos de conhecimento, atores sociais plenos e completos, na mesma direção proposta por Soares, Sarmiento e Tomás (2005, p. 50), considerando-as absolutamente “competentes na formulação de interpretações sobre os seus mundos de vida e reveladores das realidades sociais onde se inserem.”

Referências

ANDRADE, D. B. S. F. O potencial narrativo dos lugares destinados às crianças: incursões do grupo de pesquisa em psicologia da infância GPPIN. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 16-21, abr. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922015000100016&lng=en&nrm=iso Acesso em: 10 jan. 2021.

ARENDT, H. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARENDT, H. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah, **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011. p. 221-247.

BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007. Edição especial. Disponível em: http://www.scielo.br/.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300020&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 02 jan. 2021.

BARBOSA, R. M. A tríplice concepção de mimese de Paul Ricoeur e a narrativa jurídica. In: **ANAIS**. Direito, cidade sustentável e diversidade cultural. XXVII Encontro Nacional do CONPEDI, Salvador, 2018, p. 1105-1123. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/salvador/rogerio_monteiro_barbosa-1.pdf. Acesso em: 01 ago. 2020.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988 (atualizada até a EC n.º 107, de 2020 – **DOU 03/07/2020**). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 16 nov. 2020.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, de 16.07.1990 (Atualizado pela Lei n.º 13.257, de 8 de março de 2016 – *DOU 09/03/2016*). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 16 nov. 2020.

BRASIL. **Marco Legal da Primeira Infância**. Lei n.º 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei n.º 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei n.º 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei n.º 12.662, de 5 de junho de 2012. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, de 09.03.2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm#:~:text=1%C2%BA%20Esta%20Lei%20estabelece%20princ%C3%ADpios,e%20diretrizes%20da%20Lei%20n%C2%BA. Acesso em: 16 set. 2020.

BRASIL. **Pacto Nacional para a Primeira Infância**. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2019. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/programas-e-acoes/pacto-nacional-pela-primeira-infancia/>. Acesso em: 18 nov. 2020.

CADEMARTORI, L. H. U.; GRUBBA, L. S. O embasamento dos direitos humanos e sua relação com os direitos fundamentais a partir do diálogo garantista com a teoria da reinvenção dos direitos humanos. **Revista Direito GV**, v. 8, n. 2, p. 703-724, jul.-dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-24322012000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 jan. 2021.

CAMPOS, M. M. A luta por creches. In: GALVÃO, W.; PRADO JR., B. (Coords.). **Educação ou Desconversa**. São Paulo: Almanaque Brasiliense, 1980.

CAMPOS, M. M. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 106, p. 117-127, mar. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 jan. 2021.

CIFALI, A. C. As disputas pela definição da justiça juvenil no Brasil: atores, racionalidades e representações sociais. 2019. **Tese** (Doutorado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8884>. Acesso em: 20 set. 2020.

CORSARO, W. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, D. S. **Direito fundamental à educação, democracia e desenvolvimento sustentável**. Belo Horizonte: Fórum, 2011.

CRUZ, S. H.V. (org). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

DE CONTI, L.; PASSEGI, M. C. Reflexões metodológicas sobre a pesquisa com crianças. In: MIGNOT, Ana Crystina; SAMPAIO, Carmen Sanches; PASSEGI, Maria Conceição. **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba: CRV, 2014, p. 149-159.

DIDONET, V. Trajetória dos direitos da criança no Brasil: de menor e desvalido a criança cidadã, sujeito de direitos. In: TERRA, Osmar (relator) et al. **Primeira Infância: Avanços do marco legal da primeira infância**. Cadernos de Trabalhos e Debates, vol I, Brasília: Centro de Estudos e Debates Estratégicos – Cedes, 2016, p. 60 – 75. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/altosestudios/pdf/obra-avancos-do-marco-legal-da-primeira-infancia> .Acesso em: 03 de ago de 2020.

FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (org.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 1-17.

FREITAS, M. C. de (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2016.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Covid-19: are children able to continue learning during school closures? A global analysis of the potential reach of remote learning policies using data from 100 countries**. UNICEF, New York, 2020a. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/10006/file/remote-learning-factsheet.pdf> Acesso em: 20 dez.2020.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Covid-19: Pelo menos um terço das crianças em idade escolar não consegue acessar o ensino a distância durante o fechamento das escolas, diz novo relatório do UNICEF Brasil**, 2020b. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-pelo-menos-um-terco-das-criancas-em-idade-escolar-nao-consegue-acessar-ensino-a-distancia> Acesso em: 20 dez.2020.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Marco de Ação e Recomendações para a reabertura de escolas**. Brasil, 2020c. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/8761/file/marco-de-acao-e-recomendacoes-para-a-reabertura-de-escolas.pdf> Acesso em: 05 jan.2020.

FURLANETTO, E. C.; BIASOLI, K. A. Ser criança? Ótima pergunta!. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 5, n. 15, p. 1136-1153, 11 out. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8867>. Acesso em: 03 jun. 2021.

FURLANETTO, E. C.; MEDEIROS, A. S.; BIASOLI, K. A. A transição da educação infantil para o ensino fundamental narrada pelas crianças. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 20, n. 66, p. 1230-1254, set. 2020. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/26966>. Acesso em: 03 jul. 2021.

GOBBI, M. A. Cidades para e das crianças: uma conversa no taller abierto em Pontevedra, Espanha. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 40, p. 612-628, jul./set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i40.6898>. Acesso em: 10 jan. 2021.

GONÇALVES, C. de J. M. **Breves considerações sobre o princípio do melhor interesse da criança e do adolescente**. 2020. Disponível em: http://www.editoramagister.com/doutrina_23385195_BREVES_CONSIDERACOES_SOBRE_O_PRINCIPIO_DO_MELHOR_INTERESSE_DA_CRIANCA_E_DO_ADOLESCENTE.aspx. Acesso em: 16 set. 2020.

HONNETH, A. **A luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2009.

INSTITUTO ALANA; FMCSV (Fundação Maria Cecília Souto Vidigal). **Relatório de Atenção dos Municípios com a Primeira Infância**, 2020. Disponível em: https://www.raps.org.br/2020/wp-content/uploads/2020/07/Guia_Tem%C3%A1tico_RAPS_Primeira_Inf%C3%A2ncia.pdf. Acesso em: 20 de nov de 2020.

KICKBUSCH, I. **Aprender para o bem-estar: uma prioridade política para as crianças e jovens na Europa**. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200003>. Acesso em: 10 jan. 2020.

KUHLMANN JR., M. Infância, história e educação. In: KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LANI-BAYLE, M. Quando as crianças falam de sua escola e (nos) ensinam. Trad. Maria Passeggi. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 15, p. 490-505, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9726>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MARKOVÁ, I. **Mente dialógica: senso comum e ética**. Cambridge: Cambridge University Press; São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPress, 2017.

MIGNOT, A. C.; SAMPAIO, Carmen Sanches; PASSEGGI, Maria da Conceição. **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

MOLINER, P.; GUIMELLI, C. **Les représentations sociales: fondements théoriques et développements récents**. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2015.

MOSCOVICI, S. **Psicologia das minorias ativas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MÜLLER, F. (Org.) **Infância em perspectiva: políticas, pesquisa e instituições**, São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, L. R. C. **O material, o simbólico e o contraintuitivo: uma trajetória reflexiva**. Brasília: DAN/UnB, 2008. p. 7-82. (Série Antropologia, v. 421.)

OLIVEIRA, L. R. C. A dimensão simbólica dos direitos e a análise de conflitos. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v. 53, n. 2, p. 451-473, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.2010.36432>. Acesso em: 10 jan. 2021.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5-24, jan.-abr. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100002>. Acesso em: 10 jan. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas n.º 1386 (XIV), de 20 de novembro de 1959. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso em: 30 mai. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU); FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Convenção sobre os direitos da criança**. 1989. Disponível: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 16 set. 2020.

QVORTRUP, J. Crescer na Europa: horizontes atuais dos estudos sobre infância e a juventude. **Cedic** (Centro de Documentação e Informação sobre a Criança). Universidade do Minho, 1999. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt>. Acesso em: 10 jan. 2021.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3704330>. Acesso em: 10 jan. 2021.

QVORTRUP, Jens. A volta do papel das crianças no contrato geracional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 323-332, maio-ago. 2011a. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782011000200004>. Acesso em: 10 jan. 2021.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Proposições**, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan.-abr. 2011b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000100015>. Acesso em: 10 jan. 2021.

QVORTRUP, J. Visibilidade das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan.-abr. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193530606003.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

RIZZINI, I. e PILOTTI, F. (Orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Cortez, 2009.

PASSEGGI, M. da C. Nada para a criança sem a criança: reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica. In: MIGNOT, Ana Chrystina; SAMPAIO, Carmen Sanches; PASSEGGI, Maria da Conceição. **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba, PR: CRV, 2014, p. 133-148.

PASSEGGI, M. da C.; DEMARTINNI, Zeila; NOVAES, Adelina. (Orgs.). **Infâncias, juventudes, universos (auto)biográficos e narrativas**. Curitiba: Ed. CRV, 2018.

PASSEGGI, M. da C.; FURLANETTO, Ecleide Cunico; PALMA, Rute Cristina Domingos da. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais** (v. 4). Curitiba: Ed. CRV, 2016.

PASSEGGI, M. da C.; LANI-BAYLE, Martine; FURLANETTO, Ecleide Cunico; ROCHA, Simone Maria da. (Org.). **Pesquisa (auto) biográfica em educação**. Natal: Edufrn, 2018, p.109-215.

PASSEGGI, M. da C.; LEAL DA COSTA, Conceição. Pesquisa com narrativas de crianças e jovens. (Dossiê). **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 15, p. 945-953 set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9731>. Acesso em: 10 jan. 2021.

PLATT, V. B.; GUEDERT, J. M.; COELHO, E. B. S. Violência contra crianças e adolescentes: notificações e alerta em tempos de pandemia. **Rev. paul. pediatr.**, São Paulo, v. 39, e2020267, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-05822021000100434&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 jan. 2021.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Acompanhando a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável:** subsídios iniciais do Sistema das Nações Unidas no Brasil sobre a identificação de indicadores nacionais referentes aos objetivos de desenvolvimento sustentável/ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Brasília: PNUD, 2015.

PROUT, A. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: MÜLLER, Fernanda (Org.) **Infância em perspectiva:** políticas, pesquisa e instituições, São Paulo: Cortez, 2010, p. 21-41.

ROSEMBERG, F. São Paulo, uma cidade hostil aos bebês. In: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra. **Escritos de Fúlvia Rosemberg.** São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2015. p. 210-215.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, v. 26, nº 91, p. 361-378., May/Aug. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação.** v. 6, n. 3, p. 581 - 602, set./dez. 2011. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2819>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, M. C. (Org.). **A sociologia da infância e a formação de professores.** Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.

SARMENTO, M. J. Uma agenda crítica para os Estudos da Criança. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1/articles/sarmento.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SARMENTO, M. J.; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. (orgs.). **As crianças:** contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, M. J.; VASCONCELOS, Vera Maria (Orgs.). **Infância (in) visível.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SOARES, N. F.; SARMENTO, M. J.; TOMAS, C. A. Investigação da Infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances.** UNESP – Presidente Prudente, vol. 12, nº 13, p. 50-64, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.14572/nuances.v12i13.1678>. Acesso em: 10 jan. 2021.

VERONESE, J. R. P. **Estatuto da Criança e do Adolescente – 30 anos – entre avanços e desafios**. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2020.

VIEIRA, L. M. F. “Mal necessário”: creches no Departamento Nacional da Criança, Brasil (1940-1970). **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 67, p. 3-16, nov. 1988. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/1215>. Acesso em: 10 jan. 2021.

Recebido em 12/ 01/2021.
Data de aceite 14/06/2021.