

Educação infantil na pandemia e pós-pandemia: reflexões sobre o emparedamento das crianças¹

Carolina Machado Castelli²; Ana Cristina Coll Delgado³

Recibido: 13 de septiembre de 2021 / Aceptado: 22 de noviembre de 2021

Resumo. Este artigo tem, como intuito, despertar um olhar sensível e reflexivo sobre os efeitos da pandemia e da pós-pandemia no grupo social da pequena infância e suas implicações para o campo pedagógico da educação infantil. A partir de autoras e autores dos Estudos da Criança, da Educação Infantil e da Filosofia, são discutidos alguns dos impactos da crise pandêmica na educação e na vida das crianças pequenas brasileiras, evidenciando um dos efeitos potencializados pela pandemia: o emparedamento das crianças, desde bebês. Nos últimos anos, a grande permanência de tempo que as meninas e os meninos passam nos espaços fechados, isto é, emparedadas e emparedados, sem contato com a natureza, já vem sendo problematizada. Retoma-se essa discussão à luz da conjuntura atual, analisando suas implicações para o retorno presencial das crianças e dos bebês às escolas infantis. Diante da necessidade de repensar as práticas educativas, são levantadas algumas contribuições para um retorno às escolas infantis, o qual seja pautado pelo cuidado com as crianças de todas as idades e suas famílias, com as/os profissionais das escolas e com o planeta do qual fazemos parte.

Palavras chave: Criança; criança da primeira infância; educação infantil; natureza.

[es] Educación infantil en la pandemia y pospandemia: reflexiones sobre el emparedamiento de los niños y las niñas

Resumen. Este ensayo tiene, como intención, despertar una mirada sensible y reflexiva sobre los efectos de la pandemia y de la pospandemia en el grupo social de la primera infancia y sus implicaciones para el campo pedagógico de la educación infantil. A partir de autoras y autores de los Estudios de Infancia, de la Educación Infantil y de la Filosofía, son discutidos algunos de los impactos de la crisis pandémica en la educación y en la vida de las niñas y los niños pequeños brasileños, evidenciando uno de los efectos potencializados por la pandemia: su emparedamiento, desde bebés. En los últimos años, la gran permanencia de tiempo que las chicas y los chicos pasan en los espacios cerrados, esto es, emparedadas y emparedados, sin contacto con la naturaleza, ya ha sido problematizada. Esta discusión se retoma a la luz de la coyuntura actual, analizando sus implicaciones para el regreso presencial de niños, niñas y bebés a las escuelas infantiles. Ante la necesidad de repensar las prácticas educativas, se plantean algunos aportes para el regreso a las escuelas infantiles, lo cual está pautado por el cuidado de los niños y niñas de todas las edades y sus familias, con las/los profesionales de la escuela y con el planeta del que formamos parte.

Palabras clave: Niño; niño de la primera infancia; educación infantil; naturaleza.

[en] Early childhood education in the pandemic and post-pandemic: reflections on children's unwilling

Abstract. This essay aims to awaken a sensitive and reflective look at the effects of the pandemic and post-pandemic on the social group of early childhood and its result for the pedagogical field of early childhood education. From authors of Children's Studies, Early Childhood Education and Philosophy, some of the impacts of the pandemic crisis on education and on the lives of young Brazilian children are discussed, highlighting one of the effects potentiated by the pandemic: the

¹ A seção 3 do artigo é originária de uma pesquisa de doutorado sobre as relações das crianças bem pequenas e bebês com a natureza na educação infantil (Castelli, 2019), que contou com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, sendo, neste texto, analisada à luz do contexto atual.

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4643-1338>
E-mail: m.carolinacastelli@gmail.com

³ Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9898-8453>
E-mail: anacoll@uol.com.br

children are “walled-in”, since babies. In recent years, a long period of time that girls and boys spend in closed spaces, that is, walled-in, without contact with nature, has already been problematized. This discussion is resumed in the light of the current situation, analyzing its effects to the face-to-face return of children and babies to nursery schools. In the face of need to rethink educational practices, some contributions are raised for a return to children’s schools, which is guided by the care of children of all ages and their families, with the professionals in the schools and with the planet of which we are parte of.

Keywords: Child; early childhood child; early childhood education; nature.

Sumário. 1. Introdução. 2. A pandemia da Covid-19, crianças, infâncias emparedadas e desigualdades sociais. 3. Olhares para infâncias emparedadas: problematizações a respeito da educação da pequena infância antes, durante e depois da pandemia. 4. Desejos de um retorno cuidadoso a uma (nova) escola infantil. 5. Referências.

Como citar: Machado, C. y Coll, A. (2021). Educação infantil na pandemia e pós-pandemia: reflexões sobre o emparedamento das crianças. *Sociedad e Infancias*, 5(2), 31-42.

1. Introdução

Este artigo tem, como intenção, despertar um olhar sensível e reflexivo acerca dos efeitos da pandemia e da pós-pandemia da Covid-19 no grupo social da pequena infância e suas implicações para o campo pedagógico da educação infantil. A Pedagogia da Infância, a qual, segundo Maria Carmen Silveira Barbosa (2010), constitui-se como os fundamentos e as ações pedagógicas voltados às crianças e às concepções de infância, de uma perspectiva crítica e com as contribuições de áreas como a História, a Sociologia e a Antropologia, nesse momento, enfrenta desafios concernentes ao retorno presencial das crianças às escolas infantis, alguns dos quais intencionamos debater nesta escrita⁴. A reflexividade crítica exige articulação com outras ciências. Assim, dialogaremos, em especial, com autoras e autores dos Estudos da Criança, da Educação Infantil e da Filosofia.

Inspiradas pelas reflexões de Francesco Tonucci, que, em entrevista ao jornal *Tiempo Argentino*, no início da pandemia, mobilizou-nos afirmando que “temos que aproveitar esta oportunidade para lançar uma ideia nova de uma escola que corresponda ao que a nossa sociedade precisa” (Tonucci, 2020, tradução nossa), pretendemos, a partir de um estudo bibliográfico, levantar reflexões sem pretensão de respostas, mas com o intuito de fazermos provocações. É sabido que, no presente, vivemos os efeitos da pandemia em nosso cotidiano, ao mesmo tempo em que debatemos possíveis alternativas para um futuro pós-pandêmico, com a chegada das vacinas e com as janelas que poderão se abrir diante de nós. Configuram-se como novas propostas, as quais poderão surgir, inclusive, se desenvolvermos um olhar e uma escuta mais sensíveis às crianças, pois, como Manuel Sarmiento (2004) argumenta, elas já nascem como atores sociais, que portam a novidade a qual permite fazer continuar e fazer renascer o mundo.

O presente artigo, de natureza ensaística, está organizado em mais duas seções. Na primeira, discutimos alguns dos impactos da crise pandêmica na educação e na vida das crianças pequenas brasileiras⁵. Já na segunda, abordamos um dos efeitos potencializados pela pandemia: o emparedamento das crianças desde bebês, termo apresentado por Tiriba, que, desde 2005, vem analisando a grande permanência de tempo que as meninas e os meninos passam nos espaços fechados, emparedadas e emparedados, sem contato com a natureza, o que nós, em estudo recente, também problematizamos (Castelli, 2019) e agora relacionamos com a conjuntura atual, pensando em suas implicações para o retorno presencial das crianças às escolas infantis. Concluimos o texto com algumas contribuições para pensarmos sobre esse retorno, considerando-o em uma perspectiva de cuidado com as crianças de todas as idades e suas famílias, com as/os profissionais das escolas e com o planeta do qual fazemos parte.

2. A pandemia da Covid-19, crianças, infâncias emparedadas e desigualdades sociais

Diante dos impactos que a pandemia tem causado nas vidas humanas, em todo o planeta, a Organização Mundial da Saúde – OMS, assim como a maioria de cientistas e especialistas em saúde pública, recomendaram, no ano de 2020, o fechamento temporário dos espaços físicos das creches, pré-escolas, escolas e universidades. Nesse contexto, entretanto, ainda em 2020, algumas instituições voltaram parcialmente ao atendimento presencial, mesmo sem condições adequadas de higienização e sem a vacinação em massa. Como o distanciamento social, o uso de máscaras e a higienização de ambientes e das mãos têm sido aventados como as possibilidades de proteção para evitar o contágio pelo coronavírus causador da Covid-19. Desde março de 2020, crianças, jovens, adultos e idosos têm sido desafiados, então, a viver em um mundo que precisou parar e se reinventar.

⁴ Não desconsideramos, ainda, a ocorrência de outros desafios, entre eles a defesa do ensino domiciliar, que ameaça os direitos da pequena infância, na educação, em espaços coletivos.

⁵ Neste texto, não temos a intenção de discutir questões de diferenciação etária. Referimo-nos às crianças pequenas como aquelas que frequentam (ou têm idade para frequentar) a educação infantil. Quando falamos em crianças nesta escrita, portanto, é a elas que nos referimos, incluindo os bebês. Porém, em alguns momentos do texto, consideramos importante demarcar a especificidade dos bebês, citando-os também.

Lília Schwarcz declarou que a pandemia do novo coronavírus moldará a história brasileira, promovendo uma série de reflexões sobre o presente e o passado do país. Em uma entrevista concedida, ela observou que a pandemia vigente alterará os livros de história e mudará a datação de quando começa o século 21 (Schwarcz, 2020). Contudo, a pandemia está sendo vivida de modo diferente entre as classes sociais. E mesmo a imprensa venal tem afirmado que a crise pandêmica tem afetado sobremaneira as pessoas de baixa renda, especialmente as negras e as indígenas, que já sofriam com a desigualdade social antes da Covid-19.

Pensando nas crianças, elas estão entre as principais vítimas do empobrecimento, das guerras e de calamidades, como, inclusive, a provocada pelo coronavírus, visto que são vulneráveis e dependem dos cuidados e da proteção dos adultos. A frequência a creches e pré-escolas garante a proteção e a sobrevivência de muitas crianças, em especial, das mais expostas à violência doméstica e sexual e em condições de pobreza. Os bebês e as crianças pequenas dependem dos cuidados, da atenção, da saúde, da educação e da garantia dos seus direitos, entre os quais destacamos o direito de viver em um planeta saudável, seguro e que respeite tudo que é vivo a fim de garantir a vida das gerações que estão ingressando no mundo. Todos os dias, há nascimentos e chegadas de meninas e de meninos ao nosso planeta. O que as/os espera? O que nós, adultos/as, podemos garantir para quem está chegando aqui e não escolheu ingressar em um mundo que, possivelmente, será marcado por essa e por outras pandemias?

Pensamos ser o momento de retomarmos uma tese de Hannah Arendt, a que defende que a essência da educação é a natalidade. Trata-se de um comprometimento ético e de responsabilidade das pessoas adultas para com as novas gerações, as quais estão ingressando no mundo, de estabelecer, com o grupo social da infância, uma relação de acolhimento, de acompanhamento, de recepção, em que a hospitalidade preceda a propriedade e a dominação (Bárceña e Mèlich, 2000). Com esse intento, é preciso que sejamos, do mesmo modo, acolhidos/as para acolhermos os/as outros/as.

Pollyanna Ribeiro destaca, como uma das consequências da pandemia nas vidas das crianças, “a perda da memória da vivência pedagógica frente à interrupção da frequência às instituições de Educação Infantil” (2020: 239). Acrescentamos, ainda, que a necessidade de distanciamento social, diminuindo a diversidade do convívio das crianças com outras crianças, pode afetá-las e ocasionar reconfiguração na (re)elaboração de suas culturas infantis, o que carece de mais atenção investigativa.

Ademais, é necessário lembrarmos que, nos últimos séculos, vem ocorrendo um movimento de deslocamento, direcionando a ocupação das pessoas das ruas para o interior das casas (Ariès, 1981; Donzelot, 1986). Isso, por sua vez, vem tornando a vida, que era mais pública, cada vez mais privada – e, como analisa Léa Tiriba (2005), mais emparedada. Uma das consequências dessa mudança é a redução da ocupação das ruas pelas crianças e da permanência e do contato com a natureza, o que ocasiona, não necessariamente sob o olhar clínico, mas conceitualmente, o que Richard Louv, cofundador da rede “Children & Nature”, denomina de “transtorno do déficit de natureza”. Essa seria uma alusão ao termo transtorno do déficit de atenção e “descreve os custos da alienação em relação à natureza, incluindo a diminuição no uso dos sentidos, a dificuldade de atenção e índices mais altos de doenças físicas e emocionais” (Louv, 2016: 58).

No entanto, justamente o convívio com a natureza pode possibilitar que as crianças se constituam como “seres não antropocêntricos, que aprendam o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra” (Tiriba, 2010: 6). De acordo com o que adverte Leonardo Boff, “o ser humano é parte e parcela da natureza e entretém com ela uma sofisticada rede de relações, fazendo com que ele copilote o processo de evolução junto com as forças diretivas da Terra” (2014: 131), o que conseguimos, claramente, ver com a ocorrência da pandemia, tornando gritante a urgência da transformação das relações humanas com a natureza. A necessidade de distanciamento social, a qual não está sendo questionada nesta escrita, acentua esse movimento, colocando-nos diante do desafio de buscarmos formas de, para além da internet, conseguirmos nos reconectar uns/umas com os/as outros/as e com a natureza – nas cidades e nas escolas.

Na apresentação da revista *Sociedad e Infancias*, intitulada “A pandemia chegou e mandou parar...” (2020: 1), a equipe editorial alerta ao fato de que teremos que inventar um futuro que não se pareça com nosso passado imediato, para que não voltemos a girar a roda da desigualdade, do egoísmo e do consumismo. Então, questionamos como isso será possível e pretendemos apontar algumas possibilidades de reorganização dos contextos de educação infantil em um cenário tão delicado como o brasileiro, com novas variantes, aumento diário do número de internações e mortes, inclusive de crianças; atrasos e limitações de vacinas para todas as pessoas; negacionismos, entre outras problemáticas que têm gerado perdas irreparáveis de vidas, de modo a fragilizar nossas existências.

Retomando a apresentação da revista *Sociedad e Infancias* (2020), nesse momento histórico, os seres humanos estão conscientes do quanto estão expostos aos riscos, e uma aprendizagem importante é a de que se cuidar significa cuidar dos demais. Ainda, acrescentamos que cuidar do nosso planeta, com amorosidade, é o mesmo que se cuidar e cuidar das nossas gerações e das gerações que estão chegando ao mundo. Assim, acreditamos que os currículos da educação infantil poderiam focalizar as novas aprendizagens que estamos começando a experienciar para que possamos continuar a viver nesse mundo.

Bebês e crianças pequenas estão vivendo um momento que, possivelmente, marcará suas histórias de vida. As medidas de isolamento adotadas com a finalidade de conter a pandemia englobaram todas as pessoas, com repercussões especiais na infância, considerando o foco deste artigo. Todas as crianças necessitam de movimento, de contato

com outras crianças, de espaços abertos para viverem suas infâncias. Elas necessitam, da mesma forma, de contato com a natureza e com os animais. Por estarem afastadas, presencialmente, das creches e pré-escolas, muitas delas, desde 2020, receberam orientações dadas aos seus familiares via internet, ou mesmo por materiais impressos, o que aprofunda as diferenças sociais, pois nem todas as famílias têm acesso à internet ou conseguem decifrar os códigos da cultura escolar presentes nas atividades propostas por algumas escolas infantis.

Para Sarmiento (2020), precisamos garantir que a crise pandêmica não provoque uma nova calamidade nas vidas de milhares de crianças. Em meio a várias publicações sobre infância, educação e pandemia, têm sido apontadas algumas reflexões a respeito de experiências que surgiram e outras que estão por vir. Sarmiento (2020) adverte que o que nós decidirmos hoje será determinante para o futuro próximo das meninas e dos meninos. Para ele, se é verdade que uma sociedade é mais equilibrada e justa quanto melhor cuidar das suas crianças, combater a pobreza e a exclusão social do grupo social da infância, em uma situação de crise, como agora, deve ser um imperativo político, cívico e ético. Mas, se pensarmos na educação da infância, tanto na pandemia, quanto na pós-pandemia da Covid-19, o que podemos vislumbrar como possibilidades e desafios, considerando, ainda, as infâncias emparedadas que muitas crianças estão vivendo?

Mesmo diante de soluções, como atividades de forma remota ou com materiais pedagógicos disponibilizados para as crianças sem acesso à internet, a educação infantil está ancorada em vivências de educação e cuidado, as quais acontecem em contextos coletivos, orientados por profissionais habilitadas e habilitados em Pedagogia, Magistério ou em outras Licenciaturas, os quais planejam ações docentes que os ambientes familiares não têm condições de ofertar para bebês e crianças pequenas (Ribeiro, 2020). Portanto, na educação infantil, há encontros com grupos de crianças organizados em salas de referência, ou em espaços abertos, cujas ações pedagógicas são planejadas por profissionais habilitadas/os para o trabalho docente com a pequena infância.

Desde março de 2020, com o fechamento dos espaços físicos das creches e pré-escolas, algumas experiências foram criadas, todavia, sempre no sentido de direcionar familiares das crianças como mediadores, mesmo se sabendo que, no Brasil, grande parte dos adultos das famílias das camadas populares precisaram trabalhar. Na realidade, até mesmo nas camadas mais privilegiadas da população, têm surgido problemas decorrentes da responsabilização pela organização de atividades remotas em ambientes domésticos, especialmente porque, em nosso país, geralmente, as mulheres são mais sobrecarregadas no que diz respeito aos cuidados familiares.

Segundo análise de Ribeiro (2020), a vivência da educação infantil é possível apenas em contexto coletivo e profissional. Essa estudiosa, igualmente, assinala que, na sociedade brasileira, que é assentada em uma cultura machista, o excesso de atividades profissionais, domésticas e os cuidados com as crianças, recaem, especialmente, às mulheres (Ribeiro, 2020). Portanto, as proposições escolares enviadas às famílias não deveriam ser volumosas para não sobrecarregarem as mulheres e as crianças.

Em março de 2021, as taxas de contaminação, internações e mortes dispararam na maioria dos estados brasileiros, e o debate sobre o retorno às aulas continuava em pauta, com pressão do mercado e de governantes pelo retorno às atividades educacionais presenciais na educação básica. Isso começou a ocorrer mesmo com alertas diários de cientistas acerca dos riscos de contaminação, que passaram a atingir mais jovens e crianças. Sabemos, entretanto, que, mesmo que a retomada das aulas presenciais ocorra após a vacinação em massa, no sentido de impedir a infecção pelo novo coronavírus, ainda teremos outros desafios pela frente.

Cientistas como Margareth Dalcolmo (2021) observam que, embora haja a vacinação em massa, ainda teremos que seguir respeitando os protocolos de segurança, como uso de máscaras, distanciamento social e higienização das mãos. Já a Organização Mundial da Saúde prevê que a humanidade ainda enfrentará outras pandemias. Desse modo, como ficam as crianças diante desse mundo pandêmico? E as creches e pré-escolas? Será que a arquitetura e os modelos do passado recente das escolas infantis darão conta de tantos desafios?

É visível que o vírus da Covid-19 e suas variações afetaram a infância pela urgência com que exigiram mudanças nos modos de vida de adultos/as, idosos/as, jovens e crianças frente aos cuidados necessários no enfrentamento de uma pandemia tão intensa e prolongada. Vivemos experiências para as quais não nos encontrávamos preparadas/os, e a infância foi duramente afetada nesse novo contexto. O fechamento das escolas, para evitar uma maior circulação do vírus, impôs a reconfiguração temporária das práticas educativas, o que demandou grande esforço por parte dos/as profissionais, uma vez que se depararam com uma falta de precedentes, de condições físicas e materiais e, em muitos casos, de orientação e formação para enfrentarem o problema.

Além dos protocolos de segurança, uma questão importante, na tomada de decisão para o retorno presencial, são as “reais condições socioafetivas e emocionais de profissionais, bebês, crianças e demais adultos para que de fato ocorra o necessário processo de acolhimento, integração e convivência facilitadora do desenvolvimento das ações pedagógicas” (Franco et al., 2020: 2). Nesse sentido, destacamos que uma das ações imprescindíveis é a escuta das crianças.

As primeiras análises da pesquisa quanti-qualitativa “Infância em tempos de pandemia: experiências de crianças da Grande Belo Horizonte” (realizada a partir das vozes das crianças com cerca de oito a 12 anos de idade, expressas por meio de questionário, com questões fechadas e abertas, mas também com a possibilidade de participarem de entrevista, enviarem mensagens de áudio, desenhos e fotografias) evidenciaram a capacidade de as crianças demonstrarem resistência e terem consciência dos seus direitos, dos contextos dos quais fazem parte e da conjuntura atual. Elas se revelaram potentes em contribuir para enfrentarmos a crise sanitária vigente e para (re)pensarmos as práticas

educacionais do ensino remoto e as propostas e condições de retomada do atendimento presencial nas escolas (Silva, Luz e Carvalho, 2021).

Diante de tantos desafios, para quais experiências convidaremos as crianças no retorno às atividades presenciais? Para escolas mais abertas, organizadas para além das salas fechadas entre quatro paredes, que perpetuam o emparedamento das crianças? Para um contato mais efetivo com a natureza, com o propósito de que crianças e adultos cuidem do planeta que habitam de forma mais sustentável? Para a construção de propostas pedagógicas que rompam com o ciclo do consumo e do descarte? Nossas apostas são lançadas nesse sentido. Na próxima parte deste ensaio, problematizamos a educação da pequena infância na pandemia e pós-pandemia, com algumas provocações e proposições comprometidas com uma necessária aproximação entre infância e natureza.

3. Olhares para infâncias emparedadas: problematizações a respeito da educação da pequena infância antes, durante e depois da pandemia

Consideramos que, além de pensarmos acerca dos processos educacionais atualmente desenvolvidos por professoras e professores e suas equipes pedagógicas, também necessitamos olhar adiante e refletirmos sobre que escola desejamos quando o atendimento presencial for possível de ser retomado. A escola de hoje ainda repete práticas criadas em contextos históricos muito distintos, não acompanhando grande parte das mudanças sociais vivenciadas e reelaboradas pelas gerações mais recentes, inclusive as infantis.

Sua configuração é tão institucionalizada que facilmente reconhecemos o que se considera como ambiente escolar tradicional, o qual apresenta salas com carteiras direcionadas para um quadro. Essa imagem está tão enraizada socialmente que pode representar salas de aula de instituições de ensino fundamental, médio, superior e, até mesmo, de educação infantil. Apesar de ser uma organização espacial já bastante criticada, em algumas escolas, em se tratando da educação infantil, ainda se diferencia das demais etapas apenas pelo tamanho reduzido do seu mobiliário.

Contudo, é preciso lembrar que essa configuração, embora universalizada, é uma construção que nos ajuda a perceber que, como tal, pode ser reconstruída. Sabemos que as mudanças, nas instituições escolares, não transcorrem de forma rápida. Em contraposição, ao menos nas últimas décadas, não acompanhamos tamanha reestruturação das práticas escolares em tão pouco tempo devido à pandemia. A escola, enquanto construção física, desocupada temporariamente, voltará a receber as crianças e seus/suas docentes, porém não desenvolverá as mesmas práticas propostas de forma remota durante a pandemia, nem as práticas anteriormente exercidas, despreocupadas com o distanciamento social. Assim, restam-nos perguntas sobre quais caminhos seguir. E nos referimos a caminhos que atendam às novas exigências de saúde, mas também às questões ambientais e às mudanças sociais decorrentes nas últimas décadas e, sobretudo, às necessidades e interesses das crianças, ainda pouco ouvidas sobre assuntos que lhe dizem respeito.

Em estudo desenvolvido pouco tempo antes da pandemia, discutimos a respeito de um desses caminhos: a necessidade de ampliação do contato das crianças com a natureza, desde bebês (Castelli, 2019), o que adquiriu ainda mais peso no contexto pandêmico atual. A partir da percepção que bebês e crianças permanecem, em muitas escolas, a maior parte do tempo, em espaços fechados (Tiriba, 2005; Silva, 2010; Gobbato, 2011), passamos a questionar se, de fato, os bebês não precisariam ou não poderiam se beneficiar ao estarem na natureza e se relacionarem com ela. Do mesmo modo, começamos a nos indagar se as concepções hegemônicas sobre bebês/crianças, natureza e educação infantil não reforçariam esse movimento de segregação que os adultos propõem, ocasionando o Tiriba (2005) identificou como um emparedamento das crianças, isto é, a maior permanência em espaços entre-paredes, fechados.

Especificamente sobre o cotidiano dos bebês, na educação infantil, os argumentos para o seu afastamento da natureza estão muito relacionados às condições físicas que as escolas possuem, como descreve Tiriba:

há vários fatores que concorrem para que as crianças permaneçam entre-paredes: a dependência física, a falta de carrinhos de bebê, a localização dos berçários e maternais na parte superior dos prédios, as rotinas de troca e alimentação, o pequeno número de adultos em relação ao número de crianças. Estes fatores concorrem para que, em muitos casos, as turmas de berçário e de maternal só venham para o pátio em dia de festa, quando, então, é pensado um esquema que possibilite esta alegria a elas (2005: 114).

Os relatos da autora representam a realidade de muitas escolas brasileiras e necessitam ser trazidos à tona, escancarando a necessidade de que sejam feitas mudanças que garantam o atendimento a essas condições básicas para que seja promovido um maior contato das crianças com a natureza e uma convivência mais saudável, ou seja, ao ar livre. Tiriba (2005) observa que tais argumentos possuem raízes mais profundas e, assim como a falta de condições materiais e pessoais, a pouca presença de natureza, nas escolas, da creche ao ensino médio, passando pela pré-escola e pelo ensino fundamental, não tem se dado por acaso. Pelo contrário: é uma opção carregada de interesses, que precisamos compreender para que sejam rediscutidos. As justificativas apresentadas para explicar o afastamento da natureza estão, desse modo, relacionadas a concepções de infância, educação infantil e natureza.

Em sua pesquisa, Tiriba (2005) identificou que a natureza é percebida como lugar de sujeira, doença, desorganização e perigo, em contraposição àquilo que é humano, como se fôssemos separados da natureza e superiores a ela. Na concepção dessa autora, nossa sociedade tem suas bases em concepções duais, contrapondo dimensões de um

todo, as quais vêm sendo separadas: ser humano-natureza, razão-emoção, corpo-mente, conhecimento-vida. Ainda, ela pontua que essa trama é refletida no cotidiano das instituições de educação infantil: na escolha dos espaços (geralmente internos); na organização das rotinas (em geral, enrijecidas); na disponibilização de materiais (geralmente, não naturais); na proposição de atividades (comumente, com uma visão antropocêntrica da natureza) e na construção de novas salas nos espaços em que se poderia ter contato com a natureza.

Para Gleice Elali (2002), considerando a quantidade de crianças e o tamanho das áreas construídas, deveria ser garantido de 40 a 50% de área livre nos lotes das instituições. Essa autora aponta para alguns aspectos importantes:

embora as crianças aparentem buscar contato com o meio natural (sentar na areia, pegar em pequenos animais, molhar-se, como mostram os estudos de comportamento na área livre), os adultos aceitam, e até defendem, a presença da natureza na escola, desde que essa seja uma natureza ‘controlada/domesticada’ (animais presos em gaiolas e cercados, areia que não suje, árvores que dêem (sic) sombra mas não soltem folhas e nas quais as crianças não devem subir por uma questão de segurança) (Elali, 2002: 285-286).

Esse controle (ou domesticação) da natureza, consequência da dualidade do pensamento cartesiano vigente, que privilegiou um dos polos em oposição ao outro, incide na natureza que está ao nosso redor e naquela que nos constitui. Mayumi Lima (1989), Tonucci (2005) e Louv (2016) também notaram tal interesse, no controle e na domesticação da natureza, dos espaços e de nossos corpos, desde a infância, movimento que é reforçado pelas mídias, pela indústria de brinquedos e pelo mercado de trabalho. Com o avanço da mercantilização, o acesso da população à natureza, nas cidades, como em parques, jardins, praças e outros espaços públicos de convivência coletiva, passou a ser discriminado em função da classe social (Lima, 1989; Tonucci, 2005; Henrique, 2009).

Isso significa que nem todas as pessoas têm logrado o mesmo direito de usufruir de espaços com natureza, o que se dá não somente pela sua localização (geralmente, situados em bairros de classe média à alta), ou pela cobrança de entrada que existe em muitos deles, mas também porque a ampliação do cenário urbano privado ocasiona a diminuição de espaços ao ar livre e arborizados públicos. Preocupa-nos o fato de que muitas crianças, além da falta de garantia de seus direitos de provisão, proteção e participação (Hammarberg, 1990), do mesmo modo, sejam privadas do contato com a natureza, a qual deveria estar mais presente nas escolas e nas cidades.

A situação é ainda mais problemática considerando a pandemia vigente, uma vez que, conforme publicações apontadas no documento “Planejando a reabertura das escolas: a contribuição das pesquisas sobre os benefícios da natureza na educação escolar” (Criança E Natureza, 2020), além do fato de a privação de vivência em espaços abertos e naturais provocar efeitos sobre a saúde e o desenvolvimento, há a indicação de que o vírus da Covid-19 tende a se dispersar mais rapidamente ao ar livre. Além disso, o documento nos lembra que, durante o surto de tuberculose, no início do século passado, uma das medidas tomadas, para evitar a concentração de pessoas em espaços fechados e, consequentemente, de transmissão da doença, foi a adoção de aulas ao ar livre – e, inclusive, a proposição de escolas ao ar livre.

Contudo, ainda hoje, a concepção que predomina é a de sala de aula enquanto espaço “entre-paredes” (Tiriba, 2005: 109), sendo esse visto como o único lugar em que o processo de aprendizagem deve acontecer (Lima, 1989), implicando uma maior permanência das crianças nos espaços fechados, sem considerar os riscos que isso pode ocasionar a elas. Com um olhar a partir do campo da Geografia da Infância, Jader Lopes e Tânia de Vasconcellos apresentam outras facetas do emparedamento da infância, apontando que

os ‘shopping centers’, as grandes redes de fast food, os parques pagos tornaram-se os lugares privilegiados das crianças que, no passado, foram deslocadas das ruas para dentro de casa e, agora, são deslocadas da casa para esses espaços privados, mediatizados pelo senso de segurança, encerrados na lógica do consumo, acessados através do capital (2005: 60).

Tonucci (2005) e Lima (1989) também defendem argumentos negativos com relação a esses espaços especializados, esclarecendo que tais locais servem para controlar as meninas e os meninos e que os brinquedos presentes neles pouco permitem o imprevisto, a criação e a expressividade lúdica. Essa mesma lógica, por sua vez, também acaba se fazendo presente na educação infantil: em um estudo sobre o processo de educação do corpo das crianças, quando estão no parque, André Tristão (2012) nos permite notar que, mesmo que as crianças que observou frequentassem os parques da escola – permitindo-lhe um maior acesso à natureza –, as mediações adultas restringiam as suas possibilidades.

Somado a isso, ainda é necessário se considerar o tempo que é disponibilizado a essas crianças. Analisando situações semelhantes à de um aprisionamento das crianças com as quais se deparou, em algumas escolas, devido ao tempo prolongado em espaços fechados, Tiriba associa a lógica desse aprisionamento, assim como a cisão entre corpo e mente (e que levam ao afastamento da natureza), ao modelo de desenvolvimento capitalista urbano industrial patriarcal, o qual, da mesma maneira, gera os desequilíbrios ambientais (2005). Complementando essa ideia a partir do olhar de Boff, precisamos superar essa ditadura do modo-de-ser-trabalho-produção-dominância, que afeta as relações das pessoas entre si e suas relações com a natureza, mantendo-nos “reféns de uma lógica que hoje se

mostra destrutiva da Terra e de seus recursos, das relações entre os povos, das interações entre capital e trabalho, da espiritualidade e de nosso sentido de pertença a um destino comum” (2014: 118).

Anteriormente, Félix Guattari já havia percebido o quanto as creches passaram a atuar na tarefa de preparar as crianças, desde o mais cedo possível, para aprenderem os códigos esperados por esse sistema industrial-capitalista. Para o autor, trata-se de uma iniciação a essa lógica do trabalho (Guattari, 1985), a qual consiste na contenção dos corpos das crianças e no seu consequente afastamento da natureza (da sua natureza e da natureza ao seu redor). Esse distanciamento está relacionado ao afastamento de tudo aquilo que o Ocidente considera primitivo e inferior (Elias, 2011). Assim, as relações diretas da natureza e com ela são menosprezadas, e ela acaba, cada vez mais, sendo vista como sujeira, doença, desorganização e perigo, como identificou Tiriba (2005) em sua pesquisa.

Merece destaque, nessa complexa trama que enreda nossas relações com a natureza, a prevalência dos discursos higienistas nas práticas de cuidado, sobretudo de bebês e crianças pequenas. Tais discursos surgiram, no Brasil, no fim do século XIX. De acordo com Luis Urteaga (1985-86), o higienismo foi uma forte corrente das ciências médicas, que se ocupou da saúde pública ao tentar explicar origens e mecanismos de doenças. Embora se voltando para o que hoje chamamos de “qualidade de vida” (Urteaga, 1985-86: 417), seus ideais foram associados a outros interesses, ainda se mantendo presentes em práticas no contexto atual.

Na Idade Média, as populações sofriam com o alastramento de doenças e, naquele contexto, o higienismo buscou tentar entender suas causas e propor medidas preventivas, as quais, pouco a pouco, passaram a afetar as cidades, as famílias e as instituições educativas – e, dessa maneira, as crianças e a natureza. Para controlar endemias e epidemias, o meio físico e o meio social foram alvos dos higienistas (Urteaga, 1985-86; Boarini, 2006). Assim, orientações foram dadas com vistas a melhor organizar as cidades e instruir as pessoas. Algumas delas, necessárias até hoje, envolviam controle das águas, da circulação do ar e dos espaços comuns, como cemitérios, ossuários e matadouros (Foucault, 2019); ampliação da arborização (Urteaga, 1985-86), proposição de ideais de higiene, vestuário, exercícios, alimentação e amamentação (Boarini, 2006), além da preocupação com a arquitetura, o mobiliário e o ensino oferecidos nas escolas (Boarini, 2006). Mas, nesse movimento, igualmente, a saúde física e o comportamento social, psíquico e intelectual de cada estudante passaram a ser controlados (Boarini, 2006).

Tais orientações também foram associadas às creches. Didonet destaca que altos índices de mortalidade infantil, desnutrição e acidentes domésticos passaram a chamar a atenção da sociedade (2001). Esse sentimento não representava somente uma preocupação com as crianças, mas também (ou, talvez, sobretudo) com o crescimento populacional para a produção de mais cidadãos úteis (Vailati, 2006; Foucault, 2019). Esses seriam úteis para garantir a segurança nacional na ocorrência de guerras (Marques, 2000 apud Magalhães, 2011), tornando-se uma riqueza econômica em potencial e possuindo valor mercantil (Badinter, 1985; Donzelot, 1986).

Com o tempo, as práticas higienistas deslocaram o foco das mudanças ambientais para questões sociais, alegando a necessidade de que a população pobre se tornasse mais apta para o trabalho e menos “perigosa” às classes mais altas (Foucault, 2019). Em outras palavras, passou a ser defendida a ideia de que haveria a necessidade de que as pessoas pobres fossem “civilizadas” e apresentassem bons costumes, o que se tornou, na época, uma questão cultural e sanitária. Esse cenário é demarcado por uma imagem de criança que carrega uma associação entre a ideia de corpo, de natureza e uma necessidade de controle, de “domesticação” dessas expressões, o que, conforme Sarmiento analisa a partir de James, Jenks e Prout (1998), também foi adquirindo um caráter mais amplo contemporaneamente, associado a imagens de crianças das classes populares (2007).

Foi se desenvolvendo um chamado higienismo social, o qual ganhou força a partir das descobertas de Pasteur e Koch sobre os micro-organismos, o que tirou, segundo Urteaga (1985-86), o foco de hipóteses ambientalistas. Com isso, se antes a natureza (como a circulação de ar e a presença de árvores) era entendida como positiva à qualidade de vida das pessoas (Urteaga, 1985-86), com o tempo, o interesse passou a se centrar em combater esses micróbios, o que, de acordo com o autor, teve um fundo nas concepções de seleção natural de Darwin, dando origem às ideias de adaptação e evolução do darwinismo social. Com essa mudança, deslocou-se o eixo de preocupações do aspecto ambiental, coletivo e público para a esfera microscópica, individual e privada, provocando discussões a respeito de genes e de raças sob uma perspectiva eugênica (Urteaga, 1985-86), sem fazer os princípios de assepsia e de combate aos micróbios perderem a força.

Liane Mozère descreve, a partir da experiência francesa, como as práticas higienistas [e moralizantes] orientavam as rotinas das creches. Em sua concepção, é claramente perceptível que não havia, nessas instituições, abertura para o contato com a natureza, de modo a se imperar o controle:

Inteiramente despida assim que chegava à creche, a criança era ali introduzida, nua, por um guichê, criando-se assim uma fronteira intransponível entre um exterior considerado sujo e um interior asseptizado. Uma tabuleta avisava claramente: ‘É proibida aos pais a entrada nas dependências da creche’. Uma sala de amamentação era o único espaço em que as mães podiam, em horas marcadas, entrar para amamentar seu bebê. [...] Uma vez transposto o milagroso limiar, a criança era banhada, coberta de talco e vaselina, prontamente envolta em fraldas e vestida com uma camisola. Imaculadamente branco, aquele era o mundo do silêncio, das mulheres submissas, das crianças apartadas umas das outras por cortinas brancas desde a mais tenra idade e, quando mais velhas, confinadas num imenso cercado, legítima arena de disputas, por não haver brinquedos em quantidade suficiente (2013: 33-34).

Assim, sob esse ponto de vista, apartando as crianças da natureza, onde podem ser mais livres e explorar sua corporeidade, torna-se mais fácil civilizá-las, ensinando a elas os bons costumes, que seriam necessários para que possam se adaptar à sociedade. No pensamento de Michel Foucault (2019), o controle que a sociedade faz sobre as pessoas começa no e com o corpo. Esse controle, por sua vez, ocorre de diferentes formas nas escolas, como por meio da compartimentação e da seriação de estudantes e saberes, da fragmentação do tempo, do cerceamento das atividades (demandando respostas imediatas [e idênticas]) e da disposição das construções, de modo que seja facilitada a vigilância (Foucault, 2014).

Nesse sentido, ao analisar o quanto as medidas punitivas foram sendo substituídas por ações de vigilância, esse autor questiona: “devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?” (Foucault, 2014: 219). Nessa mesma direção, Barbosa pontua que, seguindo as orientações higienistas, muitas creches mais se assemelham a hospitais do que a instituições para crianças saudáveis, identificando “um uso exacerbado do espaço interno em detrimento do espaço externo, pois este significa a contaminação e a ausência de controle” (2000: 140).

Fazendo um paralelo com o contexto atual, a retomada precoce do atendimento presencial nas escolas, com pouco planejamento coletivo e sem condições materiais e pessoais adequadas, corre o risco de, para atender às (necessárias) medidas de prevenção à propagação da Covid-19, cair na intensificação de práticas de controle das crianças. Isso poderia acarretar demarcação de lugares e vigilância de comportamentos, afastando-as ainda mais da natureza, por ser um contexto onde, justamente, elas podem ter mais liberdade – apesar da maior circulação de ar e distanciamento proporcionados pelos espaços externos, amplos e ao ar livre.

Essa retomada de aspectos históricos, relacionados à educação da pequena infância, serve-nos, portanto, como um alerta para não repetirmos os mesmos erros do passado ao cairmos nas falácias do higienismo eugênico e reproduzirmos práticas pedagógicas controladoras, domesticadoras e desconectadas da natureza. Desse modo, por um lado, alerta-nos para o reconhecimento da importância dos avanços científicos em prevenir a propagação de doenças. Por outro lado, aponta-nos para a necessidade de pensarmos na educação da infância a partir de uma agenda conjunta entre as diferentes áreas de conhecimento e atuação, bem como entre os diferentes sujeitos e grupos sociais, incluindo, nesse caso, as crianças, suas famílias e os/as profissionais.

Se não tínhamos, em nosso país, a tradição de pensar acerca dos ambientes, do planejamento e das experiências para bebês e as crianças atendidas pelas creches (Delgado e Nörnberg, 2013), especialmente considerando o pouco tempo de reconhecimento dessas instituições no âmbito educacional, hoje já temos construído, na Pedagogia, um espaço para produção de conhecimento sobre as propostas relacionadas à educação da infância. Em função disso, passamos a defender os seus princípios pedagógicos, destacando-se, na educação infantil, as interações e as brincadeiras (Brasil, 2010). Importa estabelecer, agora, um diálogo mais amplo, que considere, entre outras áreas, a educação, a saúde, a arquitetura, a assistência e as políticas públicas. Ademais, é importante, também, que as nossas relações com a natureza passem a ser consideradas por todas elas. Na sequência, finalizando a escrita, apresentamos algumas reflexões para a retomada do atendimento presencial nas escolas. Tal retorno necessita, a nosso ver, ser sensível também à necessidade de mudança nas práticas escolares e na forma como a humanidade tem tratado as crianças e a natureza.

4. Desejos de um retorno cuidadoso a uma (nova) escola infantil

Inspiradas em Hannah Arendt, necessitamos de uma pedagogia do nascimento, do começo e da esperança (Bárcena e Mèlich, 2000). Do nascimento, porque tem a ver com os que acabam de chegar ao nosso mundo (os recém-nascidos e as recém-nascidas), aqueles que expressam a ideia de uma radical alteridade, a qual escapa aos nossos poderes. Do começo, uma vez que a educação é uma ação, o que significa estarmos abertos para o infinitamente improvável e imprevisível, o início e a surpresa. Da esperança, já que tudo que nasce tem desejo de durar, um tempo tensionado entre o passado e o futuro. Uma pedagogia poética, porque educar é criar a novidade, não fabricar ou produzir.

Em um contexto pandêmico e posteriormente pós-pandêmico, é importante resgatar o que dizem Arendt, Bárcena e Mèlich sobre o fato de que não podemos separar as crianças dos adultos e professoras/es. Tal separação tende a desresponsabilizar os mais velhos pelas novas gerações. Necessitamos de uma pedagogia do encontro entre gerações, entre o passado e o futuro, entre o que deve ser conservado e uma abertura para a novidade. Contudo, não se pode pensar em novidade sem se preservar o passado e sem conhecer o mundo como ele é antes da chegada das novas gerações. Crianças vivem no mesmo mundo que os adultos, e a infância não é um estado humano autônomo, capaz de viver por suas próprias leis. As professoras e os professores são como companheiras e companheiros de luta, de trabalho, por terem atravessado o mundo com os olhos grudados no passado. Como ação ética, a educação é liberdade, visto que evoca um mundo novo de possibilidades.

No documento intitulado “Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais de crianças, famílias e educadores”, Maria Malta Campos et al. (2020) explicitam que as diretrizes para a abertura das escolas e creches devem ser amplamente discutidas e dialogadas entre diferentes áreas de conhecimento, diversos grupos de profissionais e setores das políticas públicas municipais, estaduais e federais. Defendem, primeiramente, que tais diretrizes devem considerar os direitos das crianças, atingidas por uma crise ainda imensurável; em segundo lugar, defendem os direitos dos/as familiares, cujas vidas foram impactadas em termos de rotina, condições de sobrevivên-

cia, saúde e perdas. Destacam, ainda, os direitos dos/as profissionais da educação, os quais têm o desafio de enfrentar situações para as quais não foram preparados/as durante suas formações.

É preciso, desse modo, pensar o retorno às escolas infantis olhando tanto para o grupo geracional de crianças, quanto para as gerações adultas que delas fazem parte. Em se tratando de educação infantil brasileira, mesmo antes da pandemia, já tínhamos um longo caminho a percorrer em termos de compreensão social do papel e das práticas desenvolvidas pelas escolas infantis, das relações com as famílias, das condições estruturais e pessoais das instituições e da consideração da participação das crianças. Esse caminho, no contexto atual, tornou-se ainda mais complexo de ser percorrido, mas precisamos encontrar saídas.

Campos, na década de 1990, já havia advogado pelos direitos das crianças a serem respeitados na creche – também podendo ser compreendidos em termos de pré-escola. Entre esses direitos, está o contato com a natureza (Campos, 2009). No texto, a autora aponta como critérios para que se respeitem o direito das crianças ao contato com a natureza na creche a existência de plantas e canteiros, a proposição de brincadeiras com elementos como água, areia, argila, pedrinhas e gravetos, a possibilidade de as crianças estarem ao sol, a adoção de janelas que viabilizem que elas olhem para fora, a organização de passeios ao ar livre e de visitas a jardins e parques, além de incentivo para que as crianças aprendam a observar, a amar e a preservar a natureza, incluindo os animais (Campos, 2009).

Considerando a necessidade e importância de que esse direito seja garantido, retomamos a preocupação com o afastamento que as gerações adultas e, conseqüentemente, as infantis, têm vivenciado com relação à natureza, apostando na aproximação com a própria natureza como uma dessas saídas. Em contextos de formação docente, defendemos que os cursos de licenciatura necessitam contemplar essas discussões e essas experiências, propondo-se, como observa Tiriba (2018), a redesenharem, de uma maneira desemparedada, os caminhos de conhecer, apresentando outras referências e possibilitando, assim que possível, que se possa viver e promover reconexões com a natureza.

Além disso, mais especificamente sobre as escolas, o documento “Planejando a reabertura das escolas: a contribuição das pesquisas sobre os benefícios da natureza na educação escolar”, elaborado pelo programa Criança e Natureza, do Instituto Alana, apresenta algumas sugestões para o retorno presencial nas instituições escolares. Tais sugestões devem ser consideradas de forma a complementarem as recomendações oficiais da OMS e dos órgãos que são responsáveis pela saúde e educação. Ao reconhecer os benefícios do contato com a natureza para a saúde, o documento valoriza as experiências de aprendizado ao ar livre, no contexto atual, também com o intuito de se evitar a formação de aglomerações e de se possibilitar uma maior movimentação após essa fase de contenção corporal; além de contribuir para o acolhimento emocional nesse período de perdas coletivas e individuais (Criança E Natureza, 2020).

Não ignorando as disparidades estruturais existentes entre as escolas do país, são lançadas, no documento, algumas ideias para viabilizar a maior ocupação dos espaços com natureza por parte das escolas, pelo importante papel que ela pode assumir no cuidado e no acolhimento das crianças e das/os adultas/os. Com isso, as contribuições da publicação destacam a importância de que cuidado e educação sejam considerados de forma conjunta ao longo da educação básica (Criança E Natureza, 2020).

Importa salientar que tanto o cuidado quanto a utilização de espaços externos integram a lista de recomendações ao poder público e à sociedade, gerada a partir da já mencionada pesquisa que foi realizada com crianças, cujas primeiras análises foram publicadas por Isabel Silva et al. (2021). Ao relatarem sobre os sentidos da escola em suas vidas, as crianças ressaltaram tanto a aprendizagem de conteúdos quanto o apoio à família nos processos de cuidado e educação. Elas também mencionaram a escola como um lugar que possibilita o desenvolvimento de sociabilidade e brincadeiras entre elas próprias e entre crianças e adultos/as. Silva et al. (2021) propõem que a escola, então, não deve se restringir a transmitir conhecimentos, porém atuar em uma perspectiva de formação humana, de modo a interrogar suas práticas e a priorizar experiências culturais e artísticas. Além disso, as instituições escolares devem se preocupar com a ocupação de espaços externos da própria instituição e do seu entorno, o que, além da perspectiva sanitária, as/os pesquisadoras/es consideram contribuir com o estreitamento de laços entre escola e comunidade.

Os resultados da investigação ainda apontaram que as reflexões das crianças incluíam o cuidado de si e do outro como um imperativo ético, a partir do que o documento recomenda que a escola desenvolva uma ética fundamentada no cuidado e no respeito mútuo (Silva et al., 2021). Acreditamos no cuidado nessa perspectiva mais ampla, que esteja presente na formação docente e em nossas relações uns para com os outros, bem como para com os demais seres e a natureza.

De acordo com Boff, já há algum tempo, é possível identificar um mal-estar civilizacional, o qual é manifestado pela falta de cuidado. Segundo ele, isso é perceptível com a vida das crianças que trabalham, com o destino dos/as pobres e marginalizados/as, com a sorte dos/as desempregados/as e aposentados/as. Também esse mal-estar é notório no que se refere à dimensão espiritual humana, com os ideais de liberdade e dignidade, a solidariedade e os sonhos de generosidade, com a coisa pública, com a sociabilidade nas cidades, com a qualidade de vida das casas, com a nossa casa comum – o planeta Terra – e com os outros seres animais e vegetais (2014).

A pandemia nos escancara que as reflexões desse autor, ainda que escritas no final do século passado, não poderiam ser mais atuais. Cuidar, conforme ele, significa ocupar-se, preocupar-se, responsabilizar-se e envolver-se afetivamente com o outro. Assim, é uma atitude fundamental de desvelo, solicitude, atenção, preocupação e inquietação, a qual se opõe ao descuido e ao descaso (Boff, 2014). No interior de uma crise pandêmica, revela-se, igualmente,

uma crise das relações de cuidado como fundamento do humano, abaladas por um jogo de forças que desmerece o cuidado com a vida, apesar do esforço de muitos e de muitas.

Pensemos nas crianças que estão chegando agora ao mundo: que mundo é esse que estamos deixando para elas? Ao invés de simplesmente transferirmos, para as meninas e os meninos, a responsabilidade de mudança, considerando-as/os como futuras/os salvadoras/es da humanidade que deveriam consertar os danos que as gerações anteriores causaram às demais espécies e ao planeta, preferimos resgatar o cuidado como cerne das práticas educativas. Se, como Fernando Bárcena e Joan-Carles Mèlich (2000) analisam a partir de Arendt, nossa sociedade encara a educação como fabricação do outro, isto é, como uma tarefa instrumental de torná-lo competente para as funções que se deseja, entendemos que seria necessário – e urgente – vivenciá-la como o que os autores chamam de um acolhimento hospitaleiro. Isso seria um ponto de conexão entre passado e futuro, possibilitando às crianças, no seu presente, afetos alegres, os quais possam aumentar sua potência de agir.

Para Benedictus de Spinoza, “o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais a sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior nem menor” (2017: 99). Sob seu olhar, os afetos que propiciam esse aumento de potência, ou seja, a passagem de uma perfeição menor para uma maior, são afetos alegres, enquanto os que provocam a sua diminuição, ou seja, a passagem para estados de perfeição menor, configuram-se como afetos tristes (Spinoza, 2017). A educação deve se comprometer, então, em promover afetos que gerem alegria.

Como bem nos lembra Hannah Arendt,

a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (2011: 247).

Hoje, entre passado e futuro, pensamos possibilidades para o retorno às escolas infantis. Por mais contraditório que possa soar, acreditamos que podemos pensar em um retorno para uma nova escola. Essa seria um ambiente mais acolhedor, menos emparedado, o qual se ocupe e envolva afetivamente com as crianças, com os seus contextos familiares e culturais, com as condições do trabalho docente e com a natureza e o planeta do qual fazemos parte. Por fim, uma escola que se preocupe e se responsabilize com todos esses aspectos.

5. Referências

- Arendt, H. (2011). *Entre o passado e o futuro*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Badinter, E. (1985). *Um Amor Conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Barbosa, M. C. S. (2010). Pedagogia da infância. Em Oliveira, D. A.; Duarte, A. M. C.; Vieira, L. M. F., *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. CDRom.
- Barbosa, M. C. S. (2000). *Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas: Campinas.
- Bárcena, F.; Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Boarini, M. L. (2006). O higienismo na educação escolar, em *Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação – Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação*, 6. *Anais eletrônicos* (pp. 6516-6525). Uberlândia: UFU.
- Boff, L. (2014). *Saber cuidar: ética do humano: compaixão pela terra*. 20. ed. Petrópolis: Vozes.
- Brasil. (2010). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB.
- Campos, M. M. (2009). Esta creche respeita a criança: critérios para a unidade creche. Em Campos, M. M.; Rosemberg, F., *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (pp. 11-28). 2. ed. Brasília: MEC, SEB.
- Campos, M. M., Almeida, A., Barreto, A., Dumont, É., Fraga, L., Correia, M. Fochi, P., Coelho, R., Vieira, S. y Larrubia, S. (2020). *Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais de crianças, famílias e educadores*. Brasil.
- Castelli, C. M. (2019). *Os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na educação infantil: achadouros contemporâneos*. Orientadora: Ana Cristina Coll Delgado. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.
- Criança E Natureza. (2020). *Planejando a reabertura das escolas: a contribuição das pesquisas sobre os benefícios da natureza na educação escolar*. Rio de Janeiro: Criança E Natureza.
- Dalcolmo, M. (2021). “A Covid-19 é uma virose aguda e o melhor tratamento é a vacina”. [Falas extraídas da palestra “O enfrentamento à pandemia de Covid-19 e a função social das universidades públicas” no III Congresso de Extensão e da V Mostra

- de Ações de Extensão da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e trechos registrados por] UFJF Notícias, em *UFJF Notícias*, Juiz de Fora, 28 jan. 2021.
- Delgado, A. C. C.; Nörnberg, M. (2013). Do abrir-se aos pontos de vista e forças do desejo dos bebês e crianças bem pequenas. *Linhas Críticas*, 19(38), 147-167. <https://doi.org/10.26512/lc.v19i38.4097>
- Didonet, V. (2001). Creche: a que veio... para onde vai.... *Aberto*, 18(73), 11-28.
- Donzelot, J. (1986). A conservação das crianças. Em Donzelot, J., *A política das famílias* (pp. 15-48). 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Elali, G. A. (2002). *Ambientes para Educação Infantil: um quebra-cabeça? Contribuição metodológica na avaliação pós-ocupação de edificações e na elaboração de diretrizes para projetos arquitetônicos na área*. Tese (Doutorado em Estruturas Ambientais Urbanas) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal de São Paulo: São Paulo.
- Elias, N. (2011). *O processo civilizador: uma história dos costumes*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar.
- Foucault, M. (2019). *Microfísica do Poder*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Foucault, M. (2014). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 42. ed. Petrópolis: Vozes.
- Franco, D. de S., Garcia, J., Lelli, E, Pedro, L. y Vieira, E. (2020). *Retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia: limites e possibilidades*. Reflexões da equipe do curso de Pedagogia do Centro Universitário São Camilo (SP) a partir de dados e pesquisas recentes. Campinas: GREPPE.
- Gobbato, C. (2011). *Os bebês estão por todos os espaços: Dos bebês na sala do berçário aos bebês nos contextos de vida coletiva da escola infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre.
- Guattari, F. (1985). As creches e a iniciação. Em Guattari, F., *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo* (pp. 50-55). 3. ed. São Paulo: Brasiliense.
- Hammarberg, T. (1990). The UN Convention on the Rights of the Child: And How to Make It Work. *Human Rights Quarterly*, 12(1), 97-105.
- Henrique, W. (2009). O direito à natureza na cidade. Salvador: EDUFBA.
- Lima, M. S. (1989). *A cidade e as crianças*. São Paulo: Nobel.
- Lopes, J. J. M.; Vasconcellos, T de. (2005). *Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisa*. Juiz de Fora: FEME.
- Louv, R. (2016). *A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do Transtorno do Deficit de Natureza*. São Paulo: Aquariana.
- Magalhães, M. das G. S. (2011). *Medos, mimos e cuidados. Leituras úteis para educar as mães: os guias maternos brasileiros (1919-1957)*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2011.
- Mozère, L. (2013). Como aceder ao desejo das crianças pequenas e como sustentá-lo? *Pro-Posições*, 24, 3 (72), 31-44. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072013000300003>
- Ribeiro, P. R. (2020). Crianças e Distanciamento Social: breve análise de uma proposta pública para a Educação Infantil. *Sociedad e Infancias*, 4, 185-288. <http://dx.doi.org/10.5209/soci.69626>
- Sarmiento, M. J. (2004). As Culturas da Infância nas Encruzilhadas na Segunda Modernidade. Em Sarmiento, M. J.; Cerisara, A. B., *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*. (pp. 9-34). Porto: Asa Editores.
- Sarmiento, M. J. (2007). Visibilidade social e estudo da infância. Em Vasconcellos, V. M. R.; Sarmiento, M. J. (Orgs.), *Infância (in) visível* (pp. 25-45). Araraquara: Junqueira & Marin.
- Sarmiento, M. J. (2020). As crianças e os efeitos da crise pandêmica. *Público*, Lisboa/Porto, 3 jun. 2020.
- Schwarcz, L. (2020). ‘O século 21 começa nesta pandemia’, diz Lília Schwarcz. [Entrevista cedida ao programa O Mundo Pós-Pandemia e trechos registrados por] Paula Mariane, em *CNN*, São Paulo, 04 jul. 2020.
- Silva, A. J. da. (2010). *A organização dos espaços na educação infantil e sua influência na expressão cultural das crianças de 0 a 3 anos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense: Criciúma.
- Silva, I. de O., Rodriguea, I. y Diniz, L. (2021). *Infância e pandemia na região metropolitana de Belo Horizonte: primeiras análises*. Belo Horizonte: UFMG/FaE/NEPEI.
- Spinoza, B. de. (2017). *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Sociedad e Infancias [Equipo Editorial de la Revista]. (2020). Presentación: Llegó la pandemia y mandó parar.... *Sociedad e Infancias*, 4, 1-3. <https://doi.org/10.5209/soci.70365>
- Tiriba, L. (2010). Crianças da natureza, em *Seminário Nacional Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, 1. Anais [...]* (pp. 1-20). Belo Horizonte: MEC.
- Tiriba, L. (2005). *Crianças, natureza e educação infantil*. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro.
- Tiriba, L. (2018). *Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias*. Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- Tonucci, F (2005). *Quando as crianças dizem: agora chega!*. Porto Alegre: Artmed.
- Tonucci, F. (2020). Francesco Tonucci: “Cuando empecemos de nuevo, deberemos inventar otra escuela”. [Entrevista cedida a] Gustavo Sarmiento. Em *Tiempo Argentino Beta*, Buenos Aires, 17 mai. 2020.
- Tristão, A. D. (2012). Infância e socialização: um estudo sobre a educação do corpo nos momentos do parque em uma creche. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis.

- Urteaga, L. (1985-86). Higienismo y ambientalismo en la medicina decimonónica. *Dynamis – Acta Hispanica ad Medicinae Scientiarumque Historiam Illustrandam*, 5-6, 417-425.
- Vailati, L. L. (2006). As fotografias de “anjos” no Brasil do século XIX. *Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material*, 14, 2, 51-71. <https://doi.org/10.1590/S0101-47142006000200003>