

DIREITOS DAS CRIANÇAS, EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO REMOTO: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS DCNEI DA BNCC

Roseli Belmonte Machado^{ID¹} e Isabela Dutra Corrêa da Silva^{ID²}

Resumo

A presente pesquisa está ancorada nos pressupostos que regulam os direitos da criança à Educação Infantil, os quais devem ser assegurados nas distintas situações. Ao partir dessa premissa, o estudo debruça-se em problematizar a garantia desses direitos no âmbito do ensino remoto, advindo da necessidade de distanciamento social pela pandemia mundial de Covid-19. O objetivo da pesquisa é o de analisar os princípios pedagógicos para as crianças, elucidados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), e os direitos de aprendizagem, previstos na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), na realização do ensino de forma remota, entre 2020 e 2021. Para tanto, foram analisados esses dois materiais, tendo como lentes teórico-metodológicas os Estudos Foucaultianos em Educação, tendo a governamentalidade como grade de análise, operando com o conceito de governo. Como apontamentos, nota-se um afastamento de muitos dos princípios educativos presentes nas DCNEI e na BNCC, durante o ensino remoto, refletindo em outra concepção dessa etapa da Educação Básica.

Palavras-chave: Direito; Educação Infantil; Infância; Ensino Remoto.

CHILDREN'S RIGHTS, CHILD EDUCATION AND REMOTE LEARNING: AN ANALYSIS FROM DCNEI AND BNCC

Abstract

This research is based on the assumptions that regulate children's rights to Early Childhood Education, which must be ensured in different situations. Based on this premise, the study focuses on problematizing the guarantee of these rights in the context of remote learning, arising from the need for social distance due to the world pandemic of Covid-19. The objective of the research is to analyze the pedagogical principles for children, elucidated in the National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education, and the learning rights provided for in the National Common Curriculum Base, when teaching remotely, 2020 and 2021. To do so, these two materials were analyzed, having Foucault Studies in Education as their theoretical and methodological lenses,

¹Doutora e Mestre em Educação. Professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Professora Adjunta na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

²Doutora e Mestre em Educação. Coordenadora Pedagógica no Colégio Metodista Americano e Professora do Curso Qualidade na Educação Infantil da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.



especially the concepts of governmentality and governance, in addition to reflections on the curriculum. As notes, there is a departure from many of the educational principles present in DCNEI (National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education) and BNCC (National Common Curriculum Base) reflecting on another conception of this stage of Basic Education.

Keywords: Law; Early Childhood Education; Childhood; Remote learning.

1. Introdução

Iniciamos este artigo partindo do entendimento de que a criança é um sujeito de direito. Ao trazer essa assertiva, não nos referimos às práticas de assistência à criança, mas sim aos seus direitos enquanto cidadãos (GALLO, 2013). Na Constituição Federal de 1988, são assegurados à criança o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer. O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, dispõe sobre a proteção integral à criança. Ambos os documentos garantem, na forma máxima da lei, os direitos que posicionam a criança como cidadão, a partir da premissa de que esses sujeitos são sujeitos de direitos. Essa concepção de criança como sujeito de direito nem sempre esteve presente nas constituições federais brasileiras. Segundo Coelho (1998, p. 94):

[...] até a Constituição de 1969, a criança não era tratada como sujeito de direitos, sendo seguida a teoria da situação irregular, contida no Código de Menores, tendência essa rompida com a Constituição de 1988 e complementada com a edição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Nas Constituições anteriores a de 1988, as referências à criança são quase nulas. Na Constituição de 1937 é possível perceber o aparecimento de um sentimento de proteção à criança e à juventude, como por exemplo o exposto no Art. 127, ao relatar que tanto a infância quanto a juventude devem “ser objeto de cuidados e garantias especiais por parte do Estado, que tomará todas as medidas destinadas a assegurar-lhes condições físicas e morais de vida sã e de harmonioso desenvolvimento das suas faculdades” (BRASIL, 1937, n.p). Já na Carta Magna de 1988 vemos uma proliferação dos direitos sociais e individuais. Declaradamente, em seu objetivo, o texto se compromete com:

[...] assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia

social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias (BRASIL, 1988, n.p).

Ao delimitarmos o olhar à educação, a reforçamos como direito de todos e dever do Estado e da família, sendo obrigatória a presença da criança na escola durante as etapas da Educação Básica. Ou seja, é preciso estar na escola da Educação Infantil ao Ensino Médio.

A Educação Infantil, mais precisamente, foi considerada uma etapa da Educação Básica apenas em 1996 e, a partir desse momento, houve uma ampliação e fortalecimento do seu campo teórico. Documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2010 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, são documentos normativos que auxiliam no entendimento das especificidades da etapa da Educação Infantil.

As DCNEI elucidam a organização desta etapa de ensino, a partir da organização, elaboração, execução e avaliação de propostas pedagógicas, além de reunir os princípios que orientam as políticas públicas para a infância. As definições apresentadas neste documento incidem tanto sobre escola pública quanto privada, defendendo a ideia de que a escola deve ocorrer num desses espaços, não sendo reconhecida dentro de espaços domésticos. A BNCC traz o conjunto de aprendizagens essenciais que todas as crianças devem desenvolver ao longo da etapa escolar. Ela traduz alguns conceitos das Diretrizes quando destaca os direitos de aprendizagem, que carregam em si a compreensão da criança como um sujeito que questiona, observa, assimila e cria hipóteses, dentro de relações sociais de interação e troca de experiências.

Ao olharmos para esses documentos, problematizamos os direitos ali assegurados e a efetivação dos mesmos quando do contexto de ensino remoto¹, entre 2020 e 2021 no Brasil, o qual é entendido como. A partir dessa configuração, esta pesquisa tem o objetivo de analisar os princípios pedagógicos para as crianças, elucidados nas DCNEI, e os direitos de aprendizagem, previstos na BNCC, em relação a realização do ensino de forma remota na Educação Infantil, entre 2020 e 2021.

A partir do exposto, este artigo, que apresenta a pesquisa empreendida, se organiza em quatro partes subsequentes, a partir da introdução aqui apresentada.

2. Caminhos investigativos e metodológicos

Como foi sinalizado, o objetivo da pesquisa é o de analisar os princípios pedagógicos para as crianças, elucidados nas DCNEI, e os direitos de aprendizagem, previstos na BNCC, em relação à realização do ensino de forma

¹ Compreendemos ensino remoto como uma modalidade de ensino mediada por tecnologia, a partir de propostas e princípios desenvolvidos no modelo presencial.

remota, nos anos de 2020 e 2021. Uma pesquisa de natureza qualitativa, com análise de documentos DCNEI e BNCC, os quais foram analisados em sua íntegra, tendo na base pós-estruturalista os conceitos como operadores e lentes metodológicas.

As lentes teórico-metodológicas, os conceitos, são do rol dos Estudos Foucaultianos em Educação. Como grade de análise e noção metodológica tomamos a governamentalidade, a partir dos pressupostos do filósofo Michel Foucault e os desdobramentos de seus trabalhos por outros autores. Não obstante, referenciais sobre currículo, numa perspectiva pós-estruturalista de pensar a educação, são trazidos para compor a análise.

Sobre a noção metodológica utilizada nesta pesquisa, começamos explicitando o termo governamentalidade, o qual aparece nos trabalhos de Foucault na aula do dia 1º de fevereiro de 1978, durante o curso *Segurança, Território e População*, ministrado no Collège de France:

Por esta palavra “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Enfim, por governamentalidade, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se, pouco a pouco, “governamentalizado” (FOUCAULT, 2008, p. 144).

No decorrer de sua obra, a maneira como Foucault compreende a governamentalidade ultrapassa esses três entendimentos e avança na seguinte perspectiva: “o que propus chamar de governamentalidade não é mais que uma proposta de grade de análise para relações de poder” (FOUCAULT, 2008, p. 258). Ou seja, o exame das artes de governar, que se relaciona com os modos de se pensar sobre o Estado e as diferentes mentalidades e práticas de governo ali presentes (MACHADO, 2016). A partir disso, enfatizamos a compreensão de governo como ação ou ato de governar e não como uma prática centralizada pelo Estado, mas como “ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social” (VEIGA-NETO, 2002, p. 16). Ou seja, as diferentes técnicas, táticas e ações que são potencializadas para atingir, governar, conduzir a cada um e a todos.

Governamentalidade como conjunto de técnicas, procedimentos, ações, utilizadas em diferentes racionalidades para conduzir práticas de governo que, de certo modo, produzem sujeitos, subjetividades, ao mesmo tempo em que governam populações. Compreende-se que, ao analisar a governamentalidade em relação a uma racionalidade, é possível adjetivá-la. Em exemplo, governamentalidade liberal e governamentalidade neoliberal,

trabalhadas por Michel Foucault no curso Nascimento da Biopolítica, ministrado no Collège de France em 1979.

Para este trabalho, também trazemos a noção de governamentalidade democrática, que, para Gallo (2013) vivíamos no Brasil desde o processo de redemocratização do país, tendo como marco a Constituição Federal de 1988 e que tem na cidadania o princípio fundamental, tornando sujeitos em cidadãos de direitos como um modo de exercício de governo. Nas palavras do autor:

[...] pressupõe uma sociedade civil organizada, face ao Estado; uma economia que regula as trocas e garante a potência do mercado, com geração de riquezas; uma população, que é alvo das ações preventivas do Estado nos mais variados âmbitos, na garantia de sua qualidade de vida; a garantia da segurança dessa população como dever do Estado; e, por fim, a liberdade e a não submissão dos cidadãos como valor fundamental dessa organização social e política (GALLO, 2013, p. 204).

Ainda sobre a análise da racionalidade vivida, em recentes pesquisas, alguns autores mostram que, no atual momento no Brasil, estamos vivendo uma retirada de direitos. Lockmann (2020) propõe a adjetivação deste período como uma governamentalidade neoliberal fascista. Estamos vivendo um deslocamento da governamentalidade democrática para uma governamentalidade neoliberal fascista, a qual pauta-se em práticas que “excluem, menosprezam ou desconsideram determinadas formas de vida [...], expondo da forma mais escancarada possível, as violências presentes nessa forma grotesca de governar” (LOCKMAN, 2020, p. 6). Debruçar-nos sobre o objeto de análise sobre o presente a partir dessa compreensão de governamentalidade contribui com potentes elementos analíticos.

Em relação ao currículo como ferramenta teórico-metodológica, esclarecemos a compreensão de que não estamos abordando a organização curricular por si, mas compreendendo a relação do que ronda e os efeitos do currículo no âmbito da constituição social e humana. O currículo, compreendido como artefato cultural criado há mais de quatro séculos para engendrar a escola moderna (VEIGA-NETO, 2006), pode ser considerado um dos principais modos de subjetivação do sujeito moderno. Currículo como o espaço, o tempo, os saberes e os poderes que conformam, influenciam e são influenciados pelos sujeitos que habitam as instituições escolares, num movimento que é sempre de diferentes direções. Sua invenção está relacionada com um embate nos primórdios da Modernidade entre duas frentes: uma delas, um pouco mais antiga, a frente a favor do plano da imanência; a outra, a frente a favor do plano da transcendência (VEIGA-NETO, 2008).

Para Veiga-Neto (2008), por ser um artefato baseado na disciplina, na ordem e na representação, o currículo identificava-se com o plano da transcendência, colocando-se em oposição à imanência. Nos alinhamos a Veiga-Neto (2008) ao pensar que é na articulação entre o eixo do corpo e o

eixo dos saberes que se inventa, se dissemina e se consolida um tipo de sujeito: o sujeito moderno.

Apresentados os conceitos e ferramentas analíticas, reafirmamos que os tomamos nesta investigação como lentes que nos ajudam a examinar a relação entre os atuais documentos que se direcionam a regular e garantir direitos de aprendizagem a alunos da Educação Infantil e a modalidade de ensino remoto desenvolvida nesta etapa de ensino, entre 2020 e 2021.

3. A garantia dos direitos das crianças

A Declaração dos Direitos da Criança, conhecida como a Declaração de Genebra, de 1959, destaca que a humanidade deve à criança o melhor dos seus esforços. Este é um documento internacional produzido pela Organização das Nações Unidas (ONU), que define os direitos da criança a partir de dez princípios, dentre eles: “a criar-se num ambiente de afeto e segurança e, sempre que possível, sob os cuidados e a responsabilidade dos pais; a receber educação; a figurar entre os primeiros a receber proteção e socorro, em caso de calamidade pública; a proteção contra todas as formas de negligência, crueldade e exploração; e a proteção contra todos os atos que possam dar lugar a qualquer forma de discriminação” (ONU, 1959, p. 2). Afirmar que a humanidade deve às crianças o melhor dos esforços, não significa esperar ações de benemerência, mas sim práticas que assegurem e garantam os direitos das crianças enquanto cidadãs, enquanto primordialmente, sujeitos de direito.

A emergência de um sentimento de infância na Modernidade (ARIÈS, 2014) não necessariamente promoveu o entendimento da criança como um sujeito de direito, mas sim trouxe para o centro das discussões a necessidade de olhar para as especificidades desses sujeitos diferenciando-os de sujeitos adultos. Embora o sentimento de infância tenha emergido na Modernidade, é preciso fazer a ressalva de que a criança sempre existiu, ou seja, desde sempre existiram nascimentos e, por conseguinte, o sujeito criança. Destaca-se que criança é o nome dado a todos os recém-nascidos, ou seja, aqueles que precisavam ser cuidados. Criança vem do latim *creantia*, que significa criar, criação. Segundo Ariès (2014) até o século XIII não parecia existir criança caracterizada por uma expressão particular, mas sim como homens em tamanho reduzido. Em diversos textos, Kohan (2003, 2004, 2010) traz a ideia de que nos *Diálogos de Platão* é possível perceber a circulação de um conceito de infância, entretanto pouco problematizado pela filosofia ocidental.

A imagem da criança estava diretamente ligada ao jogo político da *pólis*. Não havia uma preocupação social ou psicológica que levasse em conta as necessidades e particularidades dos sujeitos infantis. Podemos inclusive pensar que à criança eram conferidos deveres para atender as demandas da *polis*. Segundo Kohan (2003, p. 14),

Platão inventa uma política (no sentido mais próximo de sua etimologia) da infância, situa a infância em uma problemática política e a inscreve no jogo político que dará lugar, em sua escrita, a uma *pólis* mais justa, mais bela, melhor (KOHAN, 2003, p. 14).

Essa concepção afasta-se na noção de criança como um sujeito de direito, mas mostra que, muito antes da Modernidade, já havia a produção de uma imagem da infância.

Ao pensar as crianças como sujeito de direitos, faz-se importante destacar dois documentos: a já mencionada Declaração dos Direitos da Crianças, de 1959, e o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990. O primeiro destaca dez princípios que defendem a ideia de que a criança tenha uma infância feliz, podendo gozar de todos seus direitos, tais como: proteção especial, direito a nome e nacionalidade, direito a crescer com saúde, direito de receber educação, brincar e se divertir, entre outros.

Scheinvar (2015, p. 104) caracteriza o ECA como a “expressão da potência subjetiva do Estado de Direito e, como toda lei, uma formação discursiva”. O documento consagra uma nova abordagem em relação à infância e à adolescência, em que ambos sujeitos deixam de ser vistos como um risco social ou portadores de necessidades e passam agora a ser considerados sujeitos de direitos sendo, portanto, incluídos no âmbito jurídico. Ao colocarmos as lentes dos Estudos Foucaultianos e nos debruçarmos sobre esses dois documentos, compreendemos que, juntamente com outras políticas voltadas para a infância, eles operam como:

[...] estratégias biopolíticas uma vez que regulamentam a vida da população infantil, agindo sobre estes sujeitos com o objetivo de garantir seus direitos, ou seja, garantir a eles as condições de vida sustentadas na forma da lei (DUTRA, 2018, p. 102).

Esse deslocamento da criança como sujeito de direito foi fundamental para o campo discursivo dos estudos sobre a infância, o qual assumiu maior relevância no Brasil a partir da década de 1980. Até esse período, ao longo das Constituições Federais brasileiras, promulgadas ou outorgadas, o olhar para as crianças foi ocupando diferentes espaços. Até a Constituição Federal de 1988 é possível notar que a atenção às crianças se dava mais num contexto de um sujeito que era a extensão da família e, portanto, a ele se estendiam alguns direitos. A partir de 1988 o discurso da garantia dos direitos dos cidadãos brasileiros ganha mais força e com ele o alargamento do olhar destinado à infância, que passa a ocupar um espaço significativo nas disposições contidas na constituição atual. Segundo Dutra (2018, p. 88), “a Constituição de 1988 foi um marco no que diz respeito a alguns princípios vinculados à criança e ao adolescente: proteção integral, respeito à condição de pessoa em desenvolvimento e prioridade absoluta”. O reconhecido Art. 227, Capítulo VII

Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso, destaca a proteção integral às crianças e aciona família, sociedade e Estado no que diz respeito à garantia dos seus direitos como prioridade absoluta.

Compreender a criança como sujeito de direitos, posição que assumimos logo no início de texto, significa também entender esses sujeitos dentro do jogo econômico de uma racionalidade que os produz como alvo de investimento, a partir de leis, documentos, políticas e programas. Tomamos aqui, como já dito anteriormente, o conceito de governamentalidade democrática (GALLO, 2013), a qual é

[...] marcada, então, por um conjunto de ações, articuladas numa maquinaria de poder, que consiste em exercer um controle sobre os indivíduos, através do trabalho sobre as populações nas quais esses indivíduos estão inseridos, de modo que eles se acreditem cidadãos livres, participativos e peças centrais no jogo democrático. É aí, nessa microfísica de uma "governamentalidade democrática", que parece ser possível compreender as políticas públicas recentes para a educação infantil no Brasil (GALLO, 2013, p. 204).

Olhar para o campo da educação no contexto atual, se faz premente, uma vez que nos interessa problematizar de que forma os direitos das crianças, foram garantidos no contexto do ensino remoto. Para tanto, importante trazer para análise os dois principais documentos do campo educacional da Educação Infantil, a saber, as DCNEI para a Educação Infantil, de 2010 e a BNCC, de 2017, ambos normativos e orientadores.

3.1 Documentos educacionais e o direito das crianças

As DCNEI estão em vigor há dez anos e consolidam o amadurecimento em torno do que representa a Educação Infantil, sua organização didática, bem como se estrutura o trabalho pedagógico nesse segmento. As Diretrizes elucidam as especificidades que orientam o atendimento às crianças, o qual, no contexto de ensino remoto, pareceu ter se constituído num outro formato, preterindo alguns princípios fundamentais dos direitos das crianças (BRASIL, 2010).

A Educação Infantil é definida como a primeira etapa da Educação Básica e diferentemente das demais, recebe o nome de educação e não ensino, como Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essa diferenciação não é apenas gramatical, mas sim carregada de entendimentos distintos para cada uma das etapas. Veiga-Neto (2003), em seus estudos, traz a discussão proposta por Wittgenstein (1979), que argumenta exaustivamente sobre regras da gramática "existe uma gramática profunda pautada por regras; mas se trata de regras contingentes, cujo uso se origina e se transforma no curso da vida. Assim, a própria gramática profunda é contingente" (VEIGA-NETO, 2003,

p.13). A ideia de contingência nos auxilia a pensar que a própria linguagem está inserida numa racionalidade e, portanto, em um sistema de regras que produz significados determinados. Esse entendimento da virada linguística afasta-se das proposições de que nos jogos de linguagem tudo vale. Pautadas nessa perspectiva de entendimento de que a linguagem é carregada de significados, ao longo deste texto, destacamos alguns aspectos que caracterizam a diferenciação, por exemplo, entre educação e ensino.

Em relação à expressão educação, pensamos ser importante compreendê-la a partir do entendimento das questões de governo, na qual a educação é uma prática de governamento, vista como um “conjunto de ações pelas quais se conduzem as condutas” (VEIGA-NETO, 2015, p. 51). A partir dessa lógica, podemos pensar que as práticas desenvolvidas na Educação Infantil têm como objetivo o governo dessa infância, “a fim de que aqueles que não estavam aí passem a estar aí, de modo que aqueles que não faziam parte da nossa cultura passem a fazer parte dela” (VEIGA-NETO, 2015, p. 55).

O movimento de trazer as crianças para dentro do espaço educativo, carrega a ideia de práticas de ensino que educam e, portanto, governam a partir de uma intencionalidade pedagógica, de um sistema planejado, que tem relação com os conhecimentos sistematizados pela humanidade. Educação e ensino estão interrelacionados, mas a partir do entendimento aqui apresentado, o ato de educar prevalece no contexto da Educação Infantil.

Ao observar alguns discursos presentes nas Diretrizes percebemos que são elucidados princípios e concepções normativas, que estavam com pouca evidência no contexto de ensino remoto. Em relação à própria jornada mínima para a Educação Infantil:

É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição (BRASIL, 2010, p.15).

A jornada está vinculada ao tempo em que a criança permanece na instituição, envolvida com propostas pedagógicas, práticas de higiene, momentos de integração e situações de aprendizagem. A BNCC é o documento mais atual de caráter orientador e normativo, que traz as situações mínimas de aprendizagem para toda a Educação Básica. Cabe dizer que os três princípios foram transformados em seis direitos de aprendizagem da BNCC, os quais asseguram:

[...] as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 37).

Ao refletir sobre os seis direitos de aprendizagem da BNCC – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e comunicar-se –, Barbosa (2018) afirma que eles “trazem uma metodologia pedagógica, eles colocam nas ações das crianças a sua capacidade de aprender, de forma pessoal e coletiva” (BARBOSA, 2018, p.8). É através da promoção desses direitos que a aprendizagem das crianças é construída e é na escola que são garantidos os tempos e espaços para tal. Esses seis direitos, como já dito anteriormente, representam de forma explícita os três princípios contidos nas DCNEI: ético, estético e político. O princípio ético se estrutura a partir dos direitos de conviver e brincar, onde há o respeito à diversidade, a interação com o outro e o permitir fazer parte do mundo da própria criança:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2017, p. 38).

O princípio estético é garantido a partir dos direitos de participar e explorar, uma vez que é nesse contexto que as crianças produzem significados sobre o mundo e criam relações com o outro:

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia (BRASIL, 2017, p. 38).

O último princípio, o político, expressa-se a partir das práticas de expressar-se e conhecer-se como sujeito de um tempo, como sujeito de direito, como crianças que tem direito de exercer o pensamento crítico.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017, p. 38).

Os seis direitos de aprendizagem são garantidos na relação e na integração com o outro, bem como são mediados pela ação do professor, o qual organiza as situações de aprendizagem e oportuniza à criança experimentar as mais diversas práticas propostas. Ao refletir sobre os seis direitos de aprendizagem da Base e os três princípios das Diretrizes, Barbosa (2018) de maneira resumida, mas muito precisa, apresenta de que forma se dá essa articulação:

O que é a ética quando falamos em bebês e crianças pequenas? Pensamos que o direito a aprender a conviver é algo fundamental e somente pode ser aprendido na vivência coletiva e diversificada da escola. Como as crianças fazem política? Não é apenas votando, mas aprendendo a participar dos diferentes grupos, tendo a possibilidade de expressar suas impressões, sentimentos, ideias etc. Por fim, vivenciar a estética - não numa versão tradicional do belo, ou da beleza homogeneizadora ou canônica, mas como a estesia que está presente na exploração do mundo e na aprendizagem social e cultural do brincar, inventar, criar (BARBOSA, 2018, p. 8).

O papel da escola, diante desse cenário, é oferecer tempo e espaço para que as crianças convivam, brinquem, participem, explorem, se expressem e se conheçam. Por mais que as propostas pedagógicas para o ensino remoto levassem em conta alguns desses direitos, é preciso um olhar que problematize o que estava em jogo dentro desse contexto. O papel do professor é observar, registrar, documentar a trajetória de cada criança e de todo o grupo. Fotos, narrativas, desenhos, texto, portfólios, relatórios, filmes, enfim, toda forma de documentação é necessária e possibilita o olhar ao desenvolvimento da criança, "trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças" (BRASIL, 2017 p. 39).

No contexto de ensino remoto, professores de escolas públicas e privadas fizeram chegar à casa das crianças, seja por plataformas educativas, redes sociais, agenda virtual, retirada de materiais na escola ou outro meio, propostas e atividades com o objetivo de dar continuidade às aprendizagens iniciadas na escola. Entretanto, torna-se muito complexo e desafiador dar

continuidade a situações que se dão na troca, na relação com o outro e na experiência vivida.

4. Ensino Remoto e Educação Infantil no Jogo do Currículo

Em que pesem as problematizações acerca do jogo entre direitos e governo dos sujeitos, em especial, dos infantis que são foco deste estudo, é preciso dizer que estávamos vivendo um processo de produção de direitos, nos mais distintos âmbitos. Tal produção, que pode ser compreendida como um modo de governo, também trouxe ao jogo uma proliferação de saberes hoje considerados como necessários de serem garantidos. Nessa perspectiva, é preciso dizer que destacamos como fundamental a manutenção dos direitos à educação, já a partir da etapa Educação Infantil, estabelecidos nos últimos anos.

Chama-nos a atenção o processo experienciado no Brasil, a partir do advento do distanciamento social em decorrência da pandemia de Covid-19, que, como um dos efeitos, ocasionou o fechamento das escolas e deslocou os processos de educação e de ensino para forma remota. Passamos a questionar se os direitos à Educação Infantil, conforme estabelecido nos documentos já destacados, foram preservados.

Ao longo desse período de exceção vivenciado no mundo, inúmeros foram os estudos e discussões feitas, a fim de promover reflexões sobre essa nova dinâmica exigida dos espaços escolares. Coutinho e Côco (2021), destacam que a suspensão das aulas no contexto da pandemia, exigiu tomadas de decisões que não levaram em consideração o sujeito criança, “provocando questionamentos quanto à garantia do direito à educação” (COUTINHO; CÔCO, 2021, p. 4).

Nessa mesma direção, Cruz *et al.*, 2021, convidam a pensar sobre algumas exigências postas para a Educação Infantil pela pandemia da Covid-19, no sentido de ações intersetoriais (Educação, Assistência Social e Saúde) que devem garantir os princípios, conhecimentos e valores já construídos na área dos estudos sobre infância e expressos na legislação. A garantia desses princípios, segundo as autoras, deve estar comprometida com uma educação de qualidade, que deve estar comprometida com as especificidades desses sujeitos.

Não se pode garantir a qualidade da Educação Infantil sem a consideração das peculiaridades dessa primeira etapa da educação básica, fortalecendo concepções fundamentais. Entre elas, ocupa lugar central o objetivo da Educação Infantil: a promoção do desenvolvimento integral da criança (CRUZ *et al.*, 2021, p.157),

Outros estudos como o de Kohan (2020) e Coelho *et al.* (2021), trazem reflexões importantes sobre os impactos da pandemia de Covid-19 no que diz



respeito ao entendimento sobre quem é esse sujeito infantil que está vivenciando esse contexto. Segundo Kohan (2020), “vivemos um tempo em que os nossos saberes se escorregaram, nossas certezas amoleceram e podemos então experimentar a força de um perguntar infantil” (p.3). O isolamento imposto pelo contexto da pandemia, impactou diretamente no gerenciamento das crianças, exigindo novas formas de pensar e compreender esse sujeito infantil. A partir dos estudos trazidos para o debate, percebemos como pano de fundo a garantia dos direitos das crianças, os quais foram centrais nas nossas análises, uma vez que foram afetados pelas mudanças percebidas no período de ensino remoto.

Para estabelecer esse debate, vamos centrar a discussão em três questões que tiveram significativas mudanças durante o ensino remoto. São elas: a) conviver com outras crianças e adultos; b) brincar com diferentes parceiros; c) construir sua identidade pessoal.

A respeito de conviver com outras crianças e adultos, destacamos que esta é uma situação que, com o distanciamento social, esteve abalada. As crianças conviviam apenas com seu núcleo familiar e possuíam pouco contato com outros sujeitos. Complementar a isso estava a restrição do direito de brincar com outros parceiros, pois, na medida em que a circulação estava, na maioria das vezes, junto ao grupo familiar, a criança passava a maior parte do seu tempo estabelecendo brincadeiras nesse espaço e com as pessoas que ali estavam. Essas duas situações nos levam a refletir sobre o ponto da construção da identidade pessoal, que precisa da relação com o outro para se estabelecer de forma mais salutar.

Sobre os aspectos citados no parágrafo acima, fazemos outras considerações trazendo as diferenças entre as relações estabelecidas nas casas e as relações estabelecidas nas escolas. A rotina de aula vivenciada no formato remoto, ou seja, em casa, é totalmente diferente da rotina de aula vivenciada no ambiente escolar. Escola e casa não desempenham os mesmos papéis institucionais, pois são espaços e tempos diferentes. Narodowski (2020), colocou em circulação um texto, oriundo de um projeto chamado de “Onze teses urgentes para uma pedagogia do contraisolamento”.

A casa é o oposto da escola. Uma escola é muito diferente de uma casa ou família. Uma escola é uma organização complexa, liderada por educadores especializados que ganham a vida com esse trabalho. [...] casas não têm nada a ver com escolas, os relacionamentos entre seus membros formam um vínculo emocional ou primário de longo prazo, e ninguém se especializa profissionalmente ou recebe um salário por integrá-lo (NARODOWSKI, 2020, p. 1).

Sair de casa para frequentar a escola significa estar indo do íntimo para o público; do diferenciado ao comum; do indivíduo para todos. A escola, a partir da sua concepção moderna, pode ser considerada a principal maquinaria

que transforma indivíduos em sujeitos (VEIGA-NETO, 2006), no sentido de inculcar os preceitos civilizatórios do sujeito baseado no convívio com o outro, na troca, na experiência vivida e no sentir da diferença. São esses movimentos que possibilitam, por exemplo, a construção da identidade.

Veiga-Neto (2020) comenta, a partir do material supracitado, que é principalmente na escola o local onde as crianças aprendem a compartilhar, a respeitar espaços e tempos coletivos, a viver com diferenças e diferentes. A educação familiar e a educação escolar são condições necessárias para a constituição desse tipo de individualidade que chamamos de sujeito moderno, possível graças à articulação complementar entre, por um lado, a aprendizagem de normas comportamentais e códigos morais na esfera restrita e particular da família e, por outro lado, a aprendizagem de novas normas e novos códigos na esfera ampla e plural da sociedade.

Além disso, o contexto de ensino remoto ocorreu dentro do espaço doméstico e não há a garantia da jornada mínima de atenção à criança. O deslocamento das práticas escolares para os espaços domésticos também foi na contramão do que é instituído nas Diretrizes, as quais reconhecem a Educação Infantil como uma etapa que deve ser “oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados” (BRASIL, 2010, p.12).

Os contornos que o ensino remoto assumiu, produziram um outro entendimento de educação e especificamente de Educação Infantil. As propostas pedagógicas devem considerar os princípios éticos de respeito à diversidade, hospitalidade ao mundo da criança; estéticos, de disponibilidade para conhecer, para estar em relação com o mundo para produzir sentido; e políticos, reconhecendo a escola e a educação como um direito de cidadania, de exercício de criticidade e respeito à democracia. A manutenção desses princípios decorre da importância que estes assumem na definição do que é ser criança.

Ao retomar os trabalhos de Foucault (1995), nos quais ancoramos esta análise, destacamos a afirmação que ele faz ao dizer que o objetivo de seu trabalho “foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos se tornaram sujeitos” (FOUCAULT, 1995, p. 231). Isso contribui para pensarmos sobre os modos de subjetivação, essas práticas de governo que nos constituem como sujeitos. Nas relações com os currículos, destacamos que nos constituímos nas diferentes práticas curriculares que nos tomam a vida. Assim, por exemplo, ao vivermos uma governamentalidade neoliberal, num currículo afinado com o neoliberalismo, somos atravessados por práticas que buscam tornar os sujeitos flexíveis, empresários de si e autorregulados, ou seja, afinados com o intuito neoliberal. Se olharmos a partir da ótica da governamentalidade democrática, pode-se pensar que há organizações curriculares que fomentam o sujeito como um cidadão de direitos.

Assim, as práticas que pertencem a uma governamentalidade e estão difundidas no tecido social e, no caso desta investigação, são partes de organizações curriculares, vão constituindo os diferentes sujeitos de um modo ou de outro. Quando respeitamos e seguimos determinados princípios educativos estamos objetivando modos de ser sujeito, de ser criança, de ser cidadão. Quando outra organização curricular, outras metodologias, outras abordagens são colocadas, outros sujeitos são constituídos. E, no caso que abordamos, quando deixamos de trabalhar com questões que se propunham a uma infância cidadã, talvez estejamos negligenciando esse ponto na constituição desses sujeitos.

Nessas perspectivas, problematizamos sobre quais sujeitos estavam sendo produzidos nessa lógica do ensino remoto. Os sujeitos infantis estavam sendo constituídos por processos de ensino, elaborados por docentes e encaminhados para serem realizados no âmbito de suas casas, mas sem os aspectos de conviver, de estar, de aprender, de experienciar, de compartilhar e de viver com seus pares, possibilitados na interação cotidiana da sala de aula. Aspectos esses, como apontado nesta pesquisa, respaldados pelos documentos que orientam e regulam a Educação Infantil.

5. Considerações Finais

Ao retomarmos o objetivo desta pesquisa que foi o de analisar os princípios pedagógicos para as crianças, elucidados nas DCNEI, e os direitos de aprendizagem, previstos na BNCC, em relação ao ensino de forma remota, entre 2020 e 2021, buscamos contribuir para as discussões no campo da Educação Infantil, a partir dos deslocamentos percebidos nesse contexto.

Ao longo do texto assumimos o posicionamento de que as crianças são sujeitos de direitos e que isso impacta diretamente no acesso à uma Educação Infantil de qualidade. Diante disso, acreditamos ser importante finalizar este artigo retomando a distinção já apresentada aqui, dos conceitos de educação e de ensino. As palavras escolhidas para se referir a algo são ferramentas que devem ser afinadas e refinadas para o uso que fazemos delas. Elas carregam, portanto, entendimentos, significados. Quando se opta por Educação Infantil e não por Ensino Infantil, faz-se uma escolha que afasta esta etapa da premência de ensinar conteúdos e habilidades específicas, já orientados e descritos nos documentos, como a BNCC e DCNEI. O uso da expressão educação convoca-nos a pensar em algo mais amplo, em algo que vai no sentido de conduzir os sujeitos infantis para dentro de um espaço de compartilhamento de experiências e de construção de saberes do mundo próprio da criança, os quais vão se articular com os saberes já sistematizados pela humanidade.

A Educação Infantil, é compreendida a partir de situações de aprendizagem em que o ato de educar, de trazer para dentro “a fim de que aqueles que não estavam aí passem a estar aí, de modo que aqueles que não faziam parte da nossa cultura passem a fazer parte dela (VEIGA-NETO, 2015, p. 55), é fundamental para garantirmos os direitos das crianças previstos nos



documentos analisados. Portanto, não podemos deixar de refletir sobre os deslocamentos que esta etapa da Educação Básica sofreu no contexto de ensino remoto. As trocas, as percepções, os encontros, os modos de conduzir o cotidiano, de ler o mundo, de estar no tempo são muito diferentes, fatos que, sobremaneira, constituem sujeitos diferentes.

Os alunos que habitavam a Educação Infantil antes da pandemia – dentro do ambiente escolar – e os alunos que habitam a Educação Infantil no formato de distanciamento social, são atravessados por modos de subjetivação que os conformam diferentes. Nesta pesquisa tratamos que os alunos que viveram a Educação Infantil no formato de ensino remoto perderam muitos dos direitos de desenvolvimento garantidos nas DCNEI e na BNCC. Contudo, sabemos que as perdas não cessam por aí.

A partir disso, preocupa-nos que tais situações possam ser ancoradas ou deem subsídio para reforçar uma concepção de esmaecimentos de direitos, algo da racionalidade atual. Ao aproximar esta discussão da percepção do presente brasileiro na égide de uma governamentalidade neoliberal fascista (LOCKMANN, 2020) – que se desenrolam no ataque a direitos e à exclusão de sujeitos – nos preocupa manter a efetivação de direitos já garantidos no campo da educação para a infância.

Ao olharmos para a escola num contexto de pós-pandemia, precisamos estar atentos para possíveis efeitos causados pelo distanciamento social e por mudanças que foram necessárias para ‘adequar’ a escola às exigências do contexto. Diante disso, alguns estudos já apontam para alguns desses deslocamentos, os quais sinalizam a necessidade de um olhar cada vez mais sensível para o binômio cuidar e educar, como indicado no estudo feito por Barbosa e Gobato (2021), intitulado “Tópicos para (re)pensar os rumos para a educação infantil (pós)pandemia”. Crianças que permaneceram longos períodos afastadas do contato social coletivo promovido pela escola, necessitarão de práticas que promovam essa aproximação.

Enquanto profissionais da educação precisamos elaborar “nossas teorias acerca da educação das crianças em espaços coletivos e refinarmos nosso pensamento sobre formação docente” (BARBOSA; GOBBATO, 2021, p. 1441). Outro movimento percebido refere-se à relação família e escola. Em contextos favoráveis de educação, já se percebia a dificuldade de interlocução entre família e escola. A pandemia acentuou ainda mais esse distanciamento, deixando como desafio a construção de “uma escola que convoque as crianças e seus familiares, além de pessoas relevantes na comunidade, para construir um projeto pedagógico relacionado a aspirações políticas e sociais da comunidade” (BARBOSA; GOBBATO, 2021, p. 1433).

Salientamos que foi vivida uma situação de exceção durante o ensino remoto, entretanto, precisamos estar atentos aos deslocamentos que podem vir a partir dessa experiência. A garantia dos direitos das crianças não pode se efetivar apenas em situações consideradas normais, mas sim, deve se constituir numa prática diária, numa condição básica para o ser criança, para o ser um sujeito de direito.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução Dora Flaksma. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A BNCC e os direitos das crianças: Educação Infantil em evidência. **Revista Com Censo** #13, volume 5, número 2, maio 2018. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/452> . Acesso em: 23 jun. 2023.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina. Tópicos para (re) pensar os rumos para a educação infantil (pós) pandemia. **Zero-a-seis**, v. 23, n. 44, 2021, p.1422-1448.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

COELHO, Bernardo L. M. A proteção à criança nas constituições brasileiras: 1824 a 1969. **Revista da Informação Legislativa**. Brasília, 35 n. 139 jul/set, 1998.

COELHO, Olivia Pires; DE OLIVEIRA CANAVIEIRA, Fabiana; GALLO, Silvio. Crianças e pandemia: reflexões sobre a governamentalidade democrática das infâncias. **ORG & DEMO**, v. 22, n. 2, p. 119-138, 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/12536>. Acesso em: 20 fev. 2023.

COUTINHO, Angela Scalabrin; COCO, Valdete. Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016266, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092020000100167&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 fev. 2023.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; MARTINS, Cristiane Amorim; DE ANDRADE CRUZ, Rosimeire Costa. A educação infantil e demandas postas pela pandemia:



intersectorialidade, identidade e retorno às atividades presenciais. **Zero-a-seis**, v. 23, p. 147-174, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8121799> Acesso em: 20 fev. 2023.

DUTRA, Isabela. **Infantocracia**: deslocamentos nas formas de compreender e viver o exercício do governo infantil na racionalidade neoliberal. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território e População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; RABINOW, Hubert. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p.231-249.

GALLO, Sílvia. Infância e Resistência – resistir a quê? **Leitura**: Teoria & Prática, Campinas, v.31, n.61, p.199-211, nov. 2013.

KOHAN, Walter Omar. Infância e Educação em Platão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 11-26, jan./jun. 2003.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, p. 51-68, 2004.

KOHAN, Walter Omar. Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez., 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13083> Acesso em: 23 jun. 2023.

KOHAN, Walter Omar. Tempos de pandemia e necropolítica: ainda há tempo de infância. **Revista Latinoamarecina**, 2020. Disponível em: <https://www.revistalatinoamericana-ciph.org/2020/06/24/tempos-de-pandemia-e-necropolitica-ainda-ha-tempo-de-infancia-por-walter-omar-kohan/> Acesso em: 25 jun. 2023.

LOCKMANN, Kamila. Governamentalidade neoliberal fascista e o direito à escolarização. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-18, 18 jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15408> Acesso em: 18 jun. 2020.

MACHADO, Roseli Belmonte. **A inclusão como rede**: uma análise de práticas de professores de Educação Física na Contemporaneidade. Tese (Doutorado

em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016.

NARODOWSKI, Mariano. Onze teses urgentes para uma pedagogia do contra-isolamento. In: Pensar a Educação. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/blogpensaraeducacao/onze-teses-urgentes-para-uma-pedagogia-do-contra-isolamento/>. Acesso em: 26 jun. 2023.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos da Criança.** 1959. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm. Acesso em: 22 fev. 2023.

SCHEINVAR, Estela. "A aplicação do ECA tem se desviado da sua proposta original": Estado de Direito e formação discursiva no campo da criança e do adolescente. In: RESENDE, Haroldo (org.). **Michel Foucault e o governo da infância.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p.103-113.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação.** nº 23, mai-ago 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L. & VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. 2008. In: PERES, Eliane *et. al.* (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p.35-58.

VEIGA-NETO, Alfredo. Por que governar a infância? In: RESENDE, Haroldo. **Michel Foucault: o governo da infância.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas.** São Paulo: Abril Cultural e Industrial. Tradução de José Carlos Bruni, 1979.

Recebido em: 05 de junho de 2022.
Aceito em: 11 de julho de 2023.
Publicado em: 05 de dezembro de 2023.