

DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE SOB UMA PERSPECTIVA FREIREANA DAS POLÍTICAS E DA EDUCAÇÃO

Carolina Silva Gomes de Sousa¹
Luciana Helena Monsores²

RESUMO

O presente artigo apresenta considerações sobre as possibilidades e impossibilidades do ensino remoto na Educação Infantil através de uma análise crítica deste formato virtual para as crianças pequenas sob uma ótica *freireana* e das políticas públicas mais recentes. Essa análise ocorre com base em dois documentos oficiais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2020); nas considerações de Paulo Freire (2011, 2018, 2019) sobre Educação libertadora, conscientizadora e emancipatória em contraposição ao que denomina de Educação Bancária e nas experiências virtuais de duas professoras, através de atividades síncronas e assíncronas, em turmas de Educação Infantil, com crianças de 5 anos, do Colégio Pedro II, no primeiro semestre de 2021. Diante dessa nova realidade, algumas questões centrais nos fazem pensar: Como seria o acesso das crianças e suas famílias à tecnologia? Será que, em tempos de pandemia e distanciamento social, o ensino remoto garante o direito à educação de qualidade para crianças? É possível uma Educação Infantil em tal formato? Qual a dimensão pedagógica e os desafios do ensino remoto nesta etapa da Educação Básica? Como é realizada a mediação entre a instituição de Educação Infantil e as crianças?

Palavras-chave: ensino remoto; educação infantil; Paulo Freire

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire

No ano em que Paulo Freire completaria seu centenário, o Brasil passa por um momento histórico e político conturbado, atravessado por uma pandemia. A Educação é, desta forma, desafiada a pensar e reafirmar pressupostos e buscar alternativas possíveis diante de um necessário distanciamento social e esvaziamento do espaço escolar.

¹ Graduada em Pedagogia (UERJ) e em Letras: Português-Inglês (UFRJ). Especialista em Educação Infantil (AVM - Universidade Cândido Mendes) e Mestra em Educação (PPGEDU/UFF). Atualmente é professora do Departamento de Educação Infantil do Colégio Pedro II (DEI/CPII) e doutoranda em Educação (PPGEDU/UFF). E-mail: carolinasousacp2@gmail.com

² Graduada em Geografia (UFF) e em Pedagogia (UERJ); Mestre em Educação (PROPED/UERJ); Doutora em Educação (PROPED/UERJ). Atualmente é professora do Departamento de Educação Infantil do Colégio Pedro II (DEI/CPII). E-mail: lumonsores.cp2@gmail.com

No momento em que este artigo foi finalizado, o Brasil já ultrapassava a marca de 511 mil óbitos por *Covid-19* registrados e cerca de 18 milhões de casos confirmados³. Esses dados alarmantes são decorrentes de um surto pandêmico que assola o mundo desde 2019 e tem início no Brasil em 2020. Diante deste cenário, acirram-se debates acerca da suspensão de aulas presenciais e da necessidade de manter vínculo entre escolas e estudantes. Como seria o acesso dos estudantes da rede pública à tecnologia? Será que, em tempos de pandemia e distanciamento social, o ensino remoto⁴ garante o direito à educação de qualidade para crianças e jovens? É possível uma Educação Infantil em tal formato? Qual a dimensão pedagógica e os desafios do ensino remoto na primeira etapa da Educação Básica? Quais são as dificuldades e como é realizada a mediação entre as escolas e as crianças?

Mais do que nunca, torna-se necessário resgatar as contribuições de Freire (2011, 2018, 2019) e reafirmar políticas públicas importantes para a Educação Infantil, pensando de forma crítica nossas práticas pedagógicas com crianças pequenas sem abdicar de nossos princípios norteadores fundamentais.

A criança como sujeito de direitos: o que dizem as DCNEI e a BNCC

Através dos estudos mais recentes sobre criança e infância no Brasil e no mundo, especialmente após a década de 1980, o entendimento da criança como sujeito inacabado e da infância como categoria geracional de transição à vida adulta começa a ser questionado. Novos referenciais ganham espaço, permitindo avanços através de estudos que evidenciam diferentes infâncias, tempos e espaços. Tais referenciais acompanham avanço jurídico, através do estabelecimento de políticas públicas e dispositivos legais (nacionais e internacionais), que afirmam os direitos das crianças e discorrem sobre as instituições destinadas a elas. A concepção de criança como sujeito histórico, social, produtor de cultura, ativo e criativo vai se consolidando. Ela não pode mais ser vista como apenas um corpo

³ Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/> Acessado em 25/06/2021

⁴ É importante destacar que a própria palavra “ensino” não contempla o trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil. Entretanto, utilizamos a expressão “ensino remoto” durante o texto, pois além de bastante difundida para caracterizar a escola no contexto virtual, nos ajuda a demarcar as contradições existentes entre a Educação Infantil presencial e o que temos no remoto.

que precisa de cuidado, uma mente sem corpo ou uma inteligência que aprende em um corpo ao qual não se dê atenção. É necessário que haja uma coerência das ações de Educação infantil que sejam respeitosas com a criança. (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011)

Com o desdobramento da participação da sociedade civil, principalmente através de movimentos sociais, produção acadêmica na área, convenções internacionais e dispositivos legais, um dos documentos mais importantes para a Educação Infantil foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)⁵: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009). O dispositivo, de caráter orientador, compreende a criança como um “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas constrói a sua identidade individual e coletiva”. O currículo da Educação Infantil, então, busca articular experiências e saberes das crianças com outros conhecimentos a fim de promover seu desenvolvimento integral. A criança brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo, assim, cultura. Ou seja, a criança vivencia história e cultura, assim como as produz. (BRASIL, 2009, p.12)

Na Educação Infantil, o ato de educar e todo o processo pedagógico são norteados pela ludicidade. Métodos sistematizados de aprendizagem tornam-se ultrapassados diante das mais recentes conquistas desta etapa da Educação Básica. A proposta pedagógica para crianças pequenas deve garantir o cumprimento de sua função sociopolítica e pedagógica, construindo formas de sociabilidade comprometidas com ludicidade, democracia e sustentabilidade do planeta. O lúdico é parte fundamental do processo educativo na/para a infância e as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular devem garantir experiências que tenham como eixos interações e brincadeiras, favorecendo a imersão das crianças em diferentes linguagens. Ademais, na Educação Infantil, o cuidar e o educar são indissociáveis. É preciso garantir práticas pedagógicas que “promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade

⁵ Por meio da Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999, e, após revisão, fixadas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais”. (BRASIL, 2009, p.26).

Na observância das Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2009, p.17), um dos objetivos da Educação Infantil seria “promover a igualdade de oportunidades educacionais entre crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância”, o que deixa nítida a necessidade de torná-la acessível e democrática.

É preciso considerar também as diferentes organizações familiares e a importância da parceria da família com a escola. A educação familiar e a escolar não se anulam, ao contrário, complementam-se. Sobre isso, as DCNEI (BRASIL, 2009, p.17) afirmam como função desta etapa da Educação Básica o cumprimento de sua função política e pedagógica “assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias”. Ainda nesse contexto, também é uma forma de cuidado respeitar as particularidades e organização de cada família. Com relação a isso, a Educação Infantil precisa assegurar “a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização”. (BRASIL, 2009, p.19). Desta forma, o papel das famílias é demasiadamente importante para uma Educação Infantil de qualidade. Em um formato virtual, tal parceria torna-se imprescindível, já que são elas as mediadoras entre a escola e as crianças.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017)⁶, surge, por sua vez, em um contexto de avanço das pautas neoliberais, como resultado da disputa do projeto educacional do país, elaborada sob a orientação de setores empresariais e conservadores, retomando conceitos como competência e modelos curriculares nacionais (FREIRE, NETTO, 2020).

O documento implantado para todas as etapas da Educação Básica alicerça-se em marcos legais, como artigos da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), da LDBEN (BRASIL, 1996) e do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), para assegurar uma formação básica comum nacional e reafirma a criança como

⁶ Documento implantado e orientado a partir da Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE, nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> e em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192.

sujeito, a necessidade de educar para a superação das desigualdades sociais e valorização das diferenças, sejam elas culturais, de raça, etnia, gênero ou deficiência, promovendo liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade através de princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. Porém, é importante destacar que, ao mesmo tempo que o documento faz essas referências em seu texto, apresenta um trabalho pedagógico alicerçado em competências a serem adquiridas pelas crianças, desconsidera a diversidade brasileira ao propor uma base nacional, ignora as diferenças e se coloca como um manual à/ao docente.

Por isso, entendemos que a inclusão da Educação Infantil na BNCC⁷ (BRASIL, 2017) representa mais um passo no processo histórico de sua integração junto à Educação Básica e reafirma a concepção que vincula educar e cuidar nas práticas cotidianas da Educação Infantil, porém, com muitas ressalvas. Essas dimensões do atendimento à criança pequena já se consolidavam na própria LDBEN (BRASIL, 1996), ao sinalizar em seu artigo 29 a Educação Infantil como a 1ª etapa da Educação Básica, bem como nas DCNEI (BRASIL, 2009).

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), as creches e pré-escolas têm como objetivo "ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar", pois acolhem vivências e conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade e os articula em suas propostas pedagógicas. Por isso, "potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais". (BRASIL, 2017)

Considerando os eixos estruturantes das práticas pedagógicas mencionados nas DCNEI (BRASIL, 2009), as interações e brincadeiras e as competências gerais da Educação Básica propostas pela própria BNCC (BRASIL, 2017), o documento elencou seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que assegurariam, na

⁷ A elaboração e a aprovação da BNCC (BRASIL, 2017) causou algumas polêmicas e debates acirrados na área da Educação. No que se refere à Educação Infantil, concordamos com as críticas que se dão, principalmente, sobre as diferentes realidades das creches e pré-escolas brasileiras e no que se refere à aquisição de habilidades e competências por essa faixa etária de crianças.

Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam desempenhando um papel ativo, construindo significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

- (i) **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;
- (ii) **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;
- (iii) **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;
- (iv) **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;
- (v) **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens;
- (vi) **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.

Assim, ainda que a BNCC (BRASIL, 2017) nos apresente elementos interessantes que nos ajudam a pensar as impossibilidades de uma Educação Infantil em formato remoto (como os direitos à aprendizagem listados, por exemplo), as disputas e conciliações envolvidas em sua elaboração e os debates e polêmicas suscitadas nos permitem também questionar seu caráter democrático e emancipatório, o que vai de encontro, inclusive, com as ideias de Paulo Freire (2011) sobre educação.

É possível uma Educação Infantil libertadora e emancipatória à distância? Os desafios dos encontros e atividades virtuais com crianças pequenas

Desde o início da pandemia de Covid-19, em março de 2020, a vida de todos mudou. Passamos a lidar com situações de distanciamento social que atingiam a liberdade de ir e vir e as formas de compartilhar experiências. Tudo isso afetou de forma ainda mais preocupante as crianças pequenas. Com pouco tempo cronológico de vida, elas acabaram sendo afetadas emocionalmente, apresentando sentimentos como medo, ansiedade e desânimo.

No Colégio Pedro II, após longos debates entre corpo docente e técnico da escola, o Centro de Referência em Educação Infantil – Realengo (CREIR) iniciou suas atividades consideradas parte do ano letivo de 2020, em formato remoto virtual, no primeiro semestre de 2021⁸, com propostas assíncronas e síncronas. Este processo se deu em meio a muitos desafios e contradições: Como atender às demandas e aos pressupostos fundamentais da Educação Infantil em formato à distância e virtual? Como dar conta dos eixos norteadores das atividades pedagógicas? Como educar e cuidar virtualmente? Como possibilitar acesso tecnológico a todas as crianças? Como abordar temas sensíveis relacionados à valorização das diferenças e da diversidade à distância? E como reconfigurar a participação das famílias no processo? É possível um processo de ensino-aprendizagem à distância? Ou esse novo formato se resume a estabelecimento de vínculo e afeto? Não é nosso objetivo neste artigo responder a todas essas perguntas, mas refletir sobre elas.

Assim, com base na experiência vivida com turmas de Educação Infantil do CREIR em 2021, nos pressupostos presentes nos documentos anteriormente citados e em diálogo com algumas ideias de Paulo Freire, trazemos nossas considerações acerca do ensino remoto na Educação Infantil. Para isso, elencamos seis eixos para discussão: (i) as interações e brincadeiras; (ii) o contato com a

⁸ O primeiro semestre de 2021 corresponde ainda ao ano letivo de 2020. Em 2020, foram disponibilizados materiais com objetivo de manutenção de vínculo como vídeos, sugestões de atividades e doação de materiais. Entretanto, apenas em 2021 se deu a relação entre professoras/es e turmas de forma frequente e sistemática.

natureza e espaços/manifestações culturais; (iii) o educar e o cuidar; (iv) oferta democrática e acesso; (v) participação das famílias e (vi) participação infantil.

Sobre o primeiro eixo, entendemos que o ensino remoto não consegue suprir os princípios norteadores da Educação Infantil, já que as **(i) interações e brincadeiras** ficam comprometidas neste formato. As interações virtuais⁹ acontecem, principalmente, entre professoras e crianças (e presencialmente pelo adulto que a acompanha) e é um enorme desafio conseguir que as crianças interajam entre seus pares. Além disso, as crianças, normalmente, são acompanhadas e mediadas por algum adulto em seu espaço privado. Ou seja, em nenhum momento as crianças interagem entre si sozinhas, sem participação ou intervenção de algum adulto. Nas propostas assíncronas, a postagem na plataforma digital¹⁰ somente é possível se mediada por algum adulto responsável. Ainda que, como professores/as, busquemos nos dirigir diretamente às crianças, com vídeos, áudios e textos curtos, a interação neste caso é ainda mais prejudicada.

Entendemos que, no meio virtual/remoto, o que chamamos de brincadeiras, são, na verdade, atividades lúdicas e jogos que acontecem quase sempre propostos pelas/os professoras/es e mediados por elas/es e pela família. As crianças não brincam entre si de forma espontânea como acontece presencialmente na escola. Segundo Brougère (2006, p.101), “as regras não preexistem à brincadeira, mas são produzidas a medida em que se desenvolve a brincadeira”, ou seja, de forma mais espontânea, o que não ocorre no ensino remoto e seu distanciamento social inerente, já que as atividades lúdicas propostas possuem regras preexistentes.

As propostas assíncronas são, em sua maioria, mais rígidas e menos dialógicas do que o ideal: as/os professoras/es encaminham propostas às crianças e estas, juntamente com suas famílias, quando tem acesso, tomam conhecimento da proposta - que pode demandar retorno ou não. Tal retorno não é obrigatório,

⁹ O contato virtual com as crianças se dá em atividades síncronas, aquelas que acontecem simultaneamente e representam um encontro “ao vivo” entre as crianças e as/os professoras/es, e as assíncronas, constituídas por publicações em plataforma digital para acesso das crianças em horário e dia de sua escolha.

¹⁰ No Colégio Pedro II, a plataforma *Moodle* é utilizada para as propostas assíncronas e o aplicativo *Google Meet*, para os encontros síncronos. Ambos recursos são propriedade do *Google*. Tratam-se de plataformas não inclusivas ou adaptadas às crianças pequenas.

mas ainda é uma das únicas possibilidades de interação tanto entre crianças e professoras, como das crianças entre si, a depender do desdobramento.

Ainda que exista um esforço na elaboração de propostas que apresentem uma relação dialógica, no formato virtual, o brincar cotidiano como um direito de aprendizagem e desenvolvimento, conforme apontam a DCNEI (BRASIL, 2009) e a BNCC (BRASIL, 2017), fica comprometido e o acompanhamento por parte das/os professoras/es também. As ações remotas dificultam a fluidez do processo pedagógico, compromete a autonomia das crianças no processo educativo e prejudica a interação e convivência entre elas.

Notamos que a realização de atividades e retorno das mesmas pelas crianças, quando mais frequentes, ajudam professoras/es a perceber interesses, preferências ou mesmo o entendimento das crianças acerca das propostas. Entretanto, isso pode fazer com que a Educação Infantil, de certo modo, caia nas armadilhas da produtividade, o que no contexto presencial tem sua intensidade reduzida. O processo é muito mais importante que o produto final - que não precisa necessariamente existir. Em um contexto onde o retorno de um produto - sem o processo - é a única alternativa possível, corre-se o risco de incidirmos no que Paulo Freire (2019) chama de Educação Bancária, onde a realidade é vista como algo estático e compartimentado, alheio à experiência existencial dos educandos, em que a/o educadora/r aparece como único sujeito que possui como principal tarefa transmitir os conteúdos de sua narração. Nessa visão, “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (FREIRE, 2019, p.80), ou seja, na concepção bancária de educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber.

Nós, professores/as, esforçamo-nos para compreender os interesses das crianças e procuramos elaborar propostas que os levem em consideração, mas quando não há respostas ou quando a participação das crianças é prejudicada ou mesmo nula, como dar conta de entender seus interesses? Como não cair na proposição que considera opiniões e hipóteses das/os professoras/es? Como não seguir encarando os produtos das respostas como imprescindíveis para o processo?

Conforme sinalizam os documentos citados anteriormente, não ter a produção ou produtivismo como preocupação na Educação Infantil não significa confinar aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo apenas, apresentando sim uma intencionalidade educativa nas práticas pedagógicas. Entretanto, o aprendizado técnico e sistematizado não é característica desta etapa e nem a preparação para as etapas posteriores.

Nesse sentido, para Paulo Freire (2011, p.47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou construção” e isso precisa ser apreendido de forma ontológica, política, ética, epistemológica e pedagógica, bem como precisa ser vivido e testemunhado. Há uma diferença entre os atos de educar e ensinar. E o ato de educar se constitui por um processo de interação e mediação em que o senso crítico e a afetividade são inerentes. Não afirmamos que o ensino remoto é Educação Bancária e nem que neste formato a/o professora/r é apenas uma/um transmissora/r de conteúdos, mas, alguns aspectos desta proposta de ensino nos preocupam e este é um dos desafios com os quais precisamos refletir, lidar (e driblar).

Tal concepção bancária de educação, tão criticada por Freire (2019), tem sido difundida e defendida atualmente por setores conservadores da sociedade brasileira. De certa forma, o ensino remoto abriu um espaço, ainda maior, para que esse tipo de ideia ganhe força, já que a interação social fica comprometida e as possibilidades de um fazer pedagógico coletivo são reduzidas. Interações e brincadeiras têm seu papel minimizado e até mesmo questionado, o ensino de conteúdos é supervalorizado e as famílias demonstram insegurança, sentindo que as crianças estão “ficando para trás” ou “regredindo”. Como resultado, muitas crianças acabam sendo postas em aulas particulares, independente do projeto pedagógico da escola. Além disso, cresce um mercado privado de oferta de materiais, cursos e aplicativos educativos remotos.

E o que significa o **(ii) educar e cuidar** das crianças pequenas no contexto da Educação formal? Como garantir esse cuidado em um formato virtual?

A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate, a análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.

Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe?

[...] Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhes uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque, recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. (FREIRE, 2018, p. 127)

Como educar e cuidar, encarando a tarefa como este ato de amor, de compromisso, observando e discutindo o contexto de cada criança e garantindo seu direito de participar do processo ativamente e não como mera receptora? O cuidado com as crianças envolve não apenas levar a elas mais leveza em momentos conturbados, mas entendê-las como sujeitos de direitos participantes da realidade social. Não as assoberbar de atividades sistemáticas, nos colocando a sua disposição para ouvir e considerar suas questões, são formas de cuidá-las e educá-las para viver experiências inusitadas para além da lógica da produtividade. Além disso, o contexto de ensino remoto amplia uma preocupação com um problema atual no que se refere à saúde das crianças (e adultos): o excesso de exposição às telas. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS)¹¹ as crianças não devem ficar expostas a telas (celulares, *tablets*, computadores e televisão) por mais de uma hora por dia.

Também está no âmbito do cuidado a preocupação com a **(iii) oferta democrática** desta educação, isto é, que seja de qualidade e para todas/os. E, nesse sentido, deve ser uma preocupação da escola a acessibilidade das crianças e suas famílias às tecnologias, materiais pedagógicos, brinquedos e livros em seu espaço privado. Paulo Freire afirmava a importância de garantir uma educação de qualidade a todas/os e defendia que “a educação das massas se faz algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida de roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação”. (FREIRE, 2018, p.52) Mas, como garantir tal educação a todas as crianças no contexto virtual? Um dos grandes desafios do trabalho remoto com crianças, especialmente na rede pública, encontra-se no acesso à tecnologia. Questão que não está apenas relacionada ao abismo social existente no Brasil, como também atinge

¹¹ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2019-04/oms-criancas-devem-ter-tempo-em-frente-telas-limitado-1-hora>. Acesso em: 22/05/2021

sobremaneira as crianças com deficiência, que necessitam de suporte e mediação específica, as crianças indígenas, refugiadas e do campo, por exemplo, que possuem restrições de acesso à *internet*, sendo os seus modos de vida pouco considerados.

E tanto as DCNEI (BRASIL, 2009) como a BNCC (BRASIL, 2017) afirmam explicitamente a necessidade da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva e de educar para a superação das desigualdades sociais e valorização das diferenças. Assim, destaca-se a necessidade da Educação ter uma atuação contra as desigualdades sociais, reconhecendo as diferenças e cumprindo seu papel de afirmar constantemente a igualdade. Por isso, concordamos com Kramer (2003) quando ela afirma que todo projeto educacional precisa atuar contra as desigualdades e reconhecer as diferenças.

As dificuldades de acesso não se restringem ao aparato tecnológico. Elas também se dão no âmbito da disponibilidade de materiais específicos para uso artístico e pedagógico, uma vez que muitas famílias não possuem acesso, em seu espaço privado, à lápis de cor, papéis de variados tamanhos e texturas, massinha, instrumentos musicais e outros diversos materiais. Ainda que busquemos propor atividades em que as crianças utilizem elementos que já possuam em casa, a experimentação de materiais variados fica comprometida.

Sobre **(iv) o contato com a natureza e espaços/manifestações culturais**, a DCNEI (BRASIL, 2009) e a BNCC (BRASIL, 2017) são categóricas ao afirmarem que o direito à interação com a natureza deve ser garantido nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, bem como a interação das crianças e o conhecimento das manifestações culturais brasileiras. Segundo Kramer (2003, p.60), o que caracteriza o trabalho na Educação Infantil é “a experiência com o conhecimento científico, com a literatura, incluindo ainda, a música, a dança, o teatro, o cinema, a produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus, na arte”. Ele se dá através da valorização da cultura e do conhecimento da criança.

Paulo Freire (2012, p.28) afirma que ele precisa do mundo como o mundo precisa dele. As crianças, em seu processo educativo, precisam experimentar, vivenciar o mundo, através do contato com a natureza e diferentes manifestações culturais. No entanto, à distância, em contexto virtual, oferecer tais práticas torna-

se um desafio ainda maior, principalmente se considerarmos a situação social, econômica e estrutural específica de cada família. E ainda que nós, professoras/es, busquemos realizar visitas virtuais a museus ou propor experiências variadas, o contato das crianças com espaços de qualidade ao ar livre ou centros culturais diversos é bastante restrito e depende da organização e condição de cada família.

Em relação à **(v) participação das famílias**, a despeito do que consta na DCNEI (BRASIL, 2009) e na BNCC (BRASIL, 2017), no contexto virtual, elas não são apenas parceiras da escola e a escola não atua de forma apenas complementar à educação familiar. Elas abarcam o que é de responsabilidade da instituição e esta adentra seu espaço privado, ocasionando confusão de papéis e responsabilidades. Nem sempre as famílias dispõem de tempo, estrutura ou até conhecimento específico para acompanhar e realizar as propostas e faz parte do diálogo entre escola e famílias, a escuta cotidiana e respeito às diferentes formas de organização familiar.

A Educação Infantil, ainda que reconhecidamente um direito das crianças, está vinculada ao mundo do trabalho traduzido em uma lógica: adultos trabalham e crianças “estudam” e, enquanto adultos estão trabalhando, crianças estão nas instituições de educação. Com o formato virtual, cria-se uma problemática no que se refere à participação das crianças e mediação das famílias.

A **(vi) participação infantil** é um aspecto fundamental no trabalho pedagógico com crianças pequenas. E o direito à participação está expresso na BNCC (BRASIL, 2017) quando o documento afirma que é direito de aprendizagem e desenvolvimento da criança participar ativamente, com adultos e outras crianças, do planejamento da gestão da instituição de Educação Infantil, das atividades propostas pela/o educador/a quanto à realização das atividades da vida cotidiana, bem como da escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos. Conforme afirma Freire (2011, p.58), “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Entretanto, no formato de interação virtual, a participação, que aconteceria nas interações cotidianas a partir de decisões coletivas, fica comprometida.

O diálogo é um dos elementos mais importantes em nosso processo formativo e, então, também em nosso processo educativo. “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra”. (FREIRE, 2019, p.108) O diálogo nos forma, nos transforma, contribui na construção da autonomia. Através do diálogo, a criança garante sua participação ativa em seu processo de formação e educação. Mas como encaramos o diálogo e a participação das crianças pequenas no ensino remoto? Insistentemente estamos tentando ouvir as crianças - das mais diversas formas possíveis - e considerar suas ideias e opiniões quando planejamos nossas ações. A pandemia e suas consequências já são pesadas demais para que as propostas remotas oferecidas sejam pautadas única e exclusivamente na apresentação de conteúdos e cobranças de retornos. O estabelecimento e a manutenção dos vínculos e afetos vêm pautando nossas ações, ainda que, apesar das limitações, busquemos contemplar um caráter pedagógico.

É preciso ter em mente que a tecnologia, no contexto em que vivemos, ainda que não tenha o alcance ideal e que não seja dominada por todos os sujeitos participantes do processo educativo, facilita o contato, aproxima e oportuniza uma diversidade de experiências.

Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isso mesmo sempre estive em paz para lidar com ela. Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas. (FREIRE, 2011, p.85)

Paulo Freire (2011) já enxergava os benefícios e desafios da tecnologia há décadas. Não apenas percebia sua utilidade, como a probabilidade dela ampliar as diferenças sociais já existentes. Sabendo disso, considerando o contexto atual, precisamos estar atentas/os à garantia da oferta de tecnologia para todas as crianças e suas famílias, mas não apenas para fins pedagógicos. A tecnologia não pode nos levar a uma concepção produtivista e bancária do conhecimento; ela precisa estar a nosso serviço para o que se mostrar urgente – seja uma proposta de escrita, seja uma conversa sobre sentimentos e emoções, uma verificação de segurança alimentar ou uma contação de história apenas para apreciação estética.

Educação Infantil como prática da liberdade: algumas considerações

Portanto, através do percurso histórico dos estudos mais recentes sobre as crianças e as infâncias e sobre as políticas públicas no campo da Infância e da Educação Infantil, percebemos uma desconstrução da ideia universal de criança e infância, bem como uma rejeição ao essencialismo antes atribuído a essa fase, para pensarmos as crianças como sujeitos de direitos e produtoras de cultura e a infância como uma construção social e categoria social permanente. Esse percurso nos faz refletir sobre o ensino remoto para crianças pequenas e nos faz lembrar de Paulo Freire e da sua militância por uma Educação que entenda o educando como sujeito com sua autonomia garantida.

A pandemia e o ensino remoto ampliaram ou deram maior destaque às desigualdades sociais e às diferenças já existentes em nossa sociedade. Desta forma, são muitas especificidades a serem levadas em consideração e pensadas à priori para a elaboração de uma proposta pedagógica à distância. Não é possível satisfazer-se com o fato de existir uma plataforma digital para depositar conteúdos. Não basta elaborar atividades remotas para obter uma educação de qualidade e democrática, já que ela não deve ser privilégio de alguns, mas direito de todas as crianças e jovens, a despeito de sua classe social, raça, gênero ou deficiência.

Uma das grandes, se não a maior tragédia do homem moderno está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida,
[...]

Por isso, desde já, salienta-se a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época. (FREIRE, 2018, p.60-61)

A Educação Infantil não pode se render à Educação Bancária ou a uma lógica produtivista, uma vez que não visa privilegiar resultados, mas processos. Ainda que tais processos e interações venham sendo prejudicados, cabe a nós, como sociedade, entender o papel das tecnologias na construção de uma Educação como prática de liberdade.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20/05/2021.

_____. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20/05/2021.

_____. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: 21/05/2021.

_____. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. Ministério da Educação - MEC. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 21/05/2021.

BROUGÈRE, Gilles. Que possibilidades tem a brincadeira? In: BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. Editora Cortez. São Paulo. 2006. p. 89-109.

FREIRE, Paulo. À sombra desta mangueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra. 44ª edição. 2018. p.52; 60-61

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p.47; 85.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra. 50ª edição. 2019 p.80-108.

FREIRE, Jacqueline Lopes; NETTO, Mario Borges. A interlocução entre estado e mercado na elaboração da base nacional comum curricular. In **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 12, n. 1, p. 337-347, abr. 2020.

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e o projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. Cortez Editora. 2003a. p.51-82.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Ministério da Educação. Brasília. 2011. 101p.