

# Racionalidades Educacionais (Pós-)Pandêmicas



**ATLAS 2022**

Julio Groppa Aquino

ie]  Instituto de  
Estudos  
Avançados da  
Universidade de  
São Paulo

# Racionalidades Educacionais (Pós-)Pandêmicas: ATLAS 2022

Julio Groppa Aquino



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/) indicada.

**Catálogo na Publicação**  
**Divisão de Gestão de Tratamento da Informação da**  
**Agência de Bibliotecas e Coleções Digitais da USP**

Aquino, Julio Groppa  
Racionalidades educacionais (pós-)pandêmicas [recurso eletrônico] :  
atlas 2022/ Julio Groppa Aquino. - São Paulo : Instituto de Estudos  
Avançados, Universidade de São Paulo, 2024.  
663 p.

ISBN 978-65-87773-68-1

DOI 10.11606/9786587773681

1. Educação – Brasil – 2020-2022 2. Periódicos científicos – Análise  
3. Pandemias 4. Covid-19 I. Título.

CDD (23.ed) – 370.981

Elaborado por Sarah Lorenzon Ferreira – CRB-8/6888

## Ficha técnica

**Projeto editorial**

Camila Somera

**Diagramação**

Tie Ito

**Produção editorial**

Fernanda Cunha Rezende

# Racionalidades Educacionais (Pós-)Pandêmicas: ATLAS 2022

**Julio Groppa Aquino**

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**

**Reitor:** Carlos Gilberto Carlotti Junior

**Vice-reitora:** Maria Arminda do Nascimento Arruda

**INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS**

**Diretora:** Roseli de Deus Lopes

**Vice-diretor:** Marcos Buckeridge

# SUMÁRIO

Apresentação.....	8
Siglas.....	12
Aula.....	14
Avaliação.....	20
Capitalismo.....	26
Celular.....	32
Cibercultura.....	38
Cidadania.....	44
Ciência.....	50
Computador.....	56
Conhecimento.....	62
Corpo.....	68
Cotidiano Escolar.....	74
Crenças.....	80
Crianças.....	86
Crise.....	92
Cuidado.....	98
Cultura.....	104
Currículo.....	110
Democracia.....	116
Desigualdade.....	121
Digital.....	127
Direito à Educação.....	133

Docência .....	139
Educação Básica.....	145
Educação Especial.....	151
Educação Infantil .....	157
Educação/Ensino a Distância .....	163
Educação/Ensino <i>On-Line</i> .....	169
Educação/Ensino Superior.....	175
Educação/Ensino Tradicional .....	181
Educar.....	187
Ensinar.....	192
Ensino-Aprendizagem .....	198
Ensino Híbrido.....	204
Ensino Presencial .....	210
Ensino Remoto .....	215
Escola.....	221
Escola Privada.....	227
Escola Pública .....	233
Especialistas.....	238
Esperança.....	244
Estado .....	250
Ética.....	256
Evasão Escolar.....	262
Exclusão .....	268
Experiência .....	274
<i>Fake News</i> .....	280
Famílias.....	286
Formação .....	292
Futuro .....	298
Gerações .....	304
Humanidade.....	309

Ideologia .....	314
Inclusão.....	319
Indígenas .....	325
Informação.....	330
Inovação.....	336
Internet.....	342
Jovens.....	348
Liberdade.....	354
Medo .....	360
Mercado .....	366
Metodologias Ativas.....	372
Mídia .....	378
Mudanças .....	384
Mulheres.....	390
Negros/Pretos .....	396
Neoliberalismo .....	402
Novidade.....	408
Novo Normal .....	413
Pais .....	418
Paulo Freire.....	423
Pedagogias .....	429
Pessoas com Deficiência .....	435
Política Educacional .....	441
Pós-Pandemia .....	447
Prática Docente/Pedagógica .....	452
Precarização .....	458
Privatização .....	464
Profissão Docente.....	470
Protagonismo.....	476
Qualidade da Educação/Ensino.....	482

Racismo.....	488
Realidade .....	494
Redes Sociais .....	500
Resistência .....	506
Responsabilidade .....	511
Riscos .....	516
Saúde .....	522
Sistema Educacional.....	528
Sociedade Brasileira.....	534
Sufrimento.....	540
TDIC .....	546
Tecnologia.....	552
Tempo Presente/Atual .....	558
Trabalho Docente .....	564
Universidade .....	570
Urgente .....	576
Verdade .....	581
Violência.....	587
Virtual.....	593
Fontes/Referências .....	599
Periódicos e Instituições .....	657

# APRESENTAÇÃO



O presente trabalho encerra a trilogia *Racionalidades Educacionais (Pós-)Pandêmicas*, resultante da pesquisa iniciada, durante 2022, no Programa Ano Sabático do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo.

O estudo, em seus três volumes, devotou-se a perspectivar as racionalidades em circulação no campo educacional brasileiro durante o triênio 2020-2022, depois da eclosão da pandemia de COVID-19. Neste trabalho, o ano de 2022 foi focalizado, sendo que os dois anos anteriores foram contemplados nos volumes antecedentes.

É necessário frisar que o *leitmotiv* temático do estudo não foi a crise sanitária da COVID-19, mas seus efeitos sobre o ideário educacional. Interessavam-nos menos iniciativas pedagógicas x ou y em face da pandemia e mais as reverberações do fenômeno sobre o *éthos* pedagógico como um todo. Tratou-se, assim, de escrutinar as discussões que despontaram ou ganharam força quando o campo pedagógico-escolar teve de se haver com um acontecimento sócio-histórico sem precedentes. É no encaicho desse desafio que a pesquisa, como um todo, se postulou.

As bases teóricas do estudo foram sumarizadas nas apresentações dos volumes anteriores, de modo que não serão retomadas aqui. Reiteramos, no entanto, os aportes procedimentais do trabalho realizado.

No ponto de vista empírico, o estudo voltou-se à produção acadêmica brasileira da área de educação, no quadrante dos periódicos acadêmicos (a discriminação dos periódicos e das instâncias responsáveis por eles encontra-se ao final do trabalho). A escolha de tal nicho discursivo como fonte exclusiva do estudo ancora-se no pressuposto de que se trata de um suporte documental tão caudaloso quanto estratégico, na medida em que opera como caixa de ressonância do que o campo fomentou no plano das ideias durante o triênio analisado. Ao mesmo tempo, partimos da premissa de que, dada sua circulação aberta, os periódicos firmam-se como vetor de indução de determinadas pautas discursivas no interior do mesmo campo.

Por meio da imersão nos periódicos da área, faz-se patente a vocação transversal e interdisciplinar que caracteriza a educação como campo de conhecimento. Na esteira da mirada aqui

em curso, compete tomar a pesquisa educacional como um domínio multidimensional, fronteira e, no limite, híbrido – fruto do cruzamento de discursividades não análogas, mas tampouco concorrentes: desde aquelas que a ele se associam mais canonicamente até um conjunto de outros chamamentos interdisciplinares que pontilham a investigação inexoravelmente mestiça produzida na e pela área.

A fim de recobrir o vasto espectro da produção investigativa em curso, e tendo em mente que a pesquisa educacional brasileira é majoritariamente produzida na esfera da pós-graduação, foram focalizados os periódicos ligados aos 135 Programas *stricto sensu* em Educação reconhecidos, à época do início do estudo<sup>1</sup>, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), abarcando cursos acadêmicos de Mestrado e Doutorado ou apenas de Mestrado, oferecidos de modo exclusivo ou concomitante; em alguns casos, há instituições responsáveis por mais de um.

Ressalte-se, no entanto, que vários Programas acadêmicos – 18 dos 135 – não contavam com revistas próprias ou ligadas às instituições-sede, ao passo que outros, mais estabelecidos, podiam ter várias. Do total dos 150 periódicos selecionados, 133 deles pertenciam a essa modalidade; os 17 restantes estavam sob a responsabilidade de associações, fundações, institutos e assemelhados.

No caso de 2022, foram focalizados, no entanto, 145 periódicos, em virtude de duas intercorrências. Em primeiro lugar, seis dos 150 periódicos, por razões que nos escapam, não apresentaram publicações durante 2022: *Educação em Perspectiva*; *Movimento – Revista de Educação*; *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*; *Revista Cadernos de Pesquisa em Educação*; *Revista Científica de Educação*; *Revista de Ciências da Educação*. Em segundo, houve a inclusão de um novo periódico, o qual, em razão de um lapso de nossa parte, não constou dos dois volumes anteriores: *Revista Docência e Cibercultura*, associada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Rural de Rio de Janeiro e ao Programa de Pós-graduação em Informática da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Tal como ocorreu com o material relativo a 2020 e 2021, todos os volumes e números dos periódicos publicados em 2022 foram rastreados em busca de artigos que contivessem, em seu título e/ou em seu resumo, termos-chave de interesse ao estudo. Ainda, foram preteridos os textos de outra natureza, como entrevistas, apresentações, editoriais, resenhas etc. Tampouco foram contemplados os artigos assinados por autores/as brasileiros/as ligados/as a instituições

---

1 Segundo a Plataforma Sucupira. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoIes.jsf?areaAvaliacao=38&areaConhecimento=70800006>. Consultado em: 1º mar. 2022.

estrangeiras. De outra parte, foram incluídos/as os/as autores/as estrangeiros/as radicados/as em universidades nacionais. Quanto aos textos a cargo de duplas de autores/as brasileiros/as e estrangeiros/as, optou-se por inclui-los apenas quando se referiam à conjuntura brasileira.

O resultado do levantamento referente a 2022: 637 artigos. Registre-se que o montante concernente a 2020 foi o de 231 textos; em 2021, 506.

Do ponto de vista formal, esta obra é estruturada em 100 verbetes (os mesmos eleitos nos trabalhos anteriores), cada qual contendo 20 excertos selecionados do material bruto; 2.000 excertos, ao todo. No caso dos trabalhos anteriores, tratou-se de 15 (em 2020) e 20 (em 2021) excertos por verbe.

A escolha dos verbetes pautou-se, por óbvio, em sua recorrência no conjunto dos textos originais; já o critério de seleção dos excertos obedeceu ao intrincado trabalho de o trabalho de edição compreendido como o reordenamento seletivo do material disponível segundo determinada intencionalidade, ou seja, a montagem/remontagem dos enunciados em seu conjunto.

Por meio da edição dos enunciados, tratou-se de facultar uma mirada em rede da discursividade educacional em curso – o que dispensava qualquer investida interpretativa sobre o material bruto. Ao contrário, sua própria disposição já encerrava o trabalho analítico.

É fundamental, igualmente, informar que nenhum tipo de software de análise de dados foi empregado, fosse na seleção, fosse no processamento dos enunciados, uma vez que tais operações circunscrevem-se à esfera propriamente decisória do/a pesquisador/a. Abdicar disso significaria renunciar à autonomia e à responsabilidade inerentes ao labor investigativo.

O arquivo composto pelos 637 artigos referentes a 2022 foi revisitado de ponta a ponta e incontáveis vezes, sempre à cata de focos enunciativos ao redor dos quais os verbetes eleitos orbitavam. Nessa direção, a alocação dos termos-chave excedeu por completo os verbetes que lhes eram correspondentes, revelando suas múltiplas interfaces e, conseqüentemente, a fluidez da própria organização do material discursivo por verbetes. Esclareça-se que a seleção dos 20 excertos específicos para cada um dos verbetes exigia apenas que o termo em foco figurasse como um dos elementos nucleares do enunciado selecionado.

Todos os 2.000 excertos de 2022 e respectivas referências – 1.436, ao todo – foram preservados assim como figuravam nos textos originais, o que, aliás, evidenciou irregularidades escriturais dignas de nota. Não obstante, no caso das referências, sua somatória constitui uma mostra significativa das obras e dos autores em circulação entre os/as pesquisadores/as do campo.

É preciso mencionar, ainda, a inclusão – diferentemente dos dois volumes anteriores – de uma listagem das siglas empregadas nos textos.

Por fim, é imperioso ressaltar a expectativa de que os resultados desta empreitada venham a servir de matéria-prima para outros estudos.

Em tempo, expressam-se os agradecimentos enfáticos, primeiro, ao Instituto de Estudos Avançados, por sediar inicialmente a investigação aqui em tela. Em seguida, ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pelo fomento a essa mesma pesquisa na forma de bolsa de produtividade. Ainda, à Kelly Sabino, pela criação das capas do trabalho, bem como à Gisela Maria do Val, quem cumpriu, de modo incansável, o papel de auxiliar nos intrincados afazeres desta empreitada.

# SIGLAS



AEE	Atendimento educacional especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVA	Ambiente virtual de aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CGI	Comitê Gestor da Internet no Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DIDH	Direito Internacional dos Direitos Humanos
EaD	Educação a Distância
EB	Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EOL	Educação <i>on-line</i>
ERE	Ensino remoto emergencial
ES	Ensino Superior
FCC	Fundação Carlos Chagas
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
IFs	Institutos Federais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPM	Instituto Nacional de Pesos e Medidas

IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros
LGBTI	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros e Intersexuais
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais e demais orientações sexuais e identidades de gênero
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde MINAS GERAIS (UEMG)
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PEC	Proposta de emenda à Constituição
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	Projeto de lei
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
SBP	Sociedade Brasileira de Pediatria
SENAR	Sistema Nacional de Aprendizagem Rural
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINEPE	Sindicato das escolas particulares
SME	Secretaria Municipal de Educação
TD	Tecnologias digitais
TDA	Transtorno de déficit de atenção
TDAH	Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade
TDIC	Tecnologias digitais de informação e comunicação
TDR	Tecnologias digitais em rede
TEA	Transtorno do espectro autista
TIC	Tecnologias de informação e comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

A lousa ou tela de projeção, tradicional ou digital, é um importante foco de atenção e um meio de apresentar informações por meio de palavras, números, imagens, vídeos, diagramas de vários tipos [...]. Nos espaços virtuais, usamos a metáfora de aula virtual, outra “aula” que se integra à aula presencial, portanto, com a tecnologia, dando continuidade a ela [aula] e aos entornos virtuais (Astudillo, 2020<sup>2</sup>); embora “[...] o privilégio quase exclusivo dos professores de se encontrarem e passarem tempo com seus alunos, proporcionando-lhes explicações detalhadas, monitorando seu progresso e dando-lhes feedback, esteja sob grande pressão” (Surma; Kirschner, 2020, p. 1<sup>3</sup>). (ASTUDILLO et al., 2022, p. 3<sup>4</sup>).

O WhatsApp, no contexto pandêmico, ampliou as oportunidades de aprendizagem dos Estudantes [...]. Todavia, no ensino remoto, a palavra “aula” passa a ter amplos significados, pois esse termo passa a ser um conjunto de eventos e atividades das quais a turma participa ao longo de um período de tempo, podendo ser em diferentes espaços digitais e plataformas (BUNZEN, 2020, p. 25<sup>5</sup>). E, o professor “torna-se um mediador de aprendizagem e o aluno o construtor do seu conhecimento” (OLIVEIRA, 2020, p. 28<sup>6</sup>). Então, o docente “whatsappiano” precisou se adaptar a esse novo formato de aula, ajustando suas práticas pedagógicas para o contexto virtual. (BRITO; BRITO, 2022, p. 11-12).

O primeiro momento é o que irá anteceder a aula, é a fase do mapeamento do que os alunos sabem sobre o tema e o que eles precisam saber; o segundo é a aula em si: como os alunos se organizaram para a apresentação do espetáculo? O que eles colocaram na cena que foi importante, e/ou o que eles omitiram ou não encenaram e que era fundamental para a compreensão do texto (contexto)?

---

2 ASTUDILLO, Mario Vásquez. The Blended Learning Pedagogical Model in Higher Education. In: MARTÍN-GARCÍA, Antonio (Ed.), **Blended Learning: Convergence between Technology and Pedagogy**, Switzerland: Springer, 2020. p. 141-166. Disponível em: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-45781-5\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-030-45781-5_7). Acesso em: 21 Jan. 2020.

3 SURMA, Tim; KIRSCHNER, Paul. Technology enhanced distance learning should not forget how learning happens. **Computers in Human Behavior**, v. 110, Apr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106390>. Acesso em: 30 June 2020.

4 Traduzido do original em espanhol.

5 BUNZEN, C. O ensino de língua materna em tempos de pandemia. In: RIBEIRO, Ana Elisa; MATTOS VECCHI, Pollyanna de (Org.). **Digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola, 2020. p. 21-30.

6 Referência não localizada no original.

Quem dirigiu a peça? Todos os dançarinos fizeram bem sua coreografia?; por fim, após a aula, o terceiro momento é referente à resenha da peça. Como os atores participaram e quais os aprendizados efetivados? (COSTA, 2022, p. 169).

Cada aula via MEET, a sensação que ficava, era de incapacidade enquanto alfabetizadora, era o desejo de conseguir entrar na tela e alcançar de perto o aluno, de mostrar a ele que estava ali, que estava por perto. Cada aula, uma descoberta, um novo caminho que surgiria em meio ao desafio de ensinar remotamente. Cada aula era preciso reforçar os combinados, a vez de falar, de ouvir, de participar ativamente, para que a aprendizagem fosse construída coletivamente, com foco no individual, no respeito ao tempo de cada um, no seu ponto de partida e onde estava chegando. (FARIA et al., 2022, p. 101).

[...] outro aspecto importante da didática: a aula como “um ato pedagógico em si”, ou seja, aquele que implica em fomentar condições diversas para que o aluno aprenda com autonomia, criticidade e protagonismo dentro e fora do ambiente escolar (INFORSATO; ROBSON, 2011, p. 82<sup>7</sup>). A didática, por meio das ações docentes, se preocupa em oferecer as condições necessárias para a ocorrência do processo ensino-aprendizagem, ainda que em ambiente digital. Considerando a instabilidade do período histórico vivido, cada sujeito participante do ensino experiência uma realidade específica, logo, para propor uma boa aula é necessário conhecer as condições de cada indivíduo. (FERNANDES; CABRAL; SOUZA, 2022, p. 6).

O ensino tem passado por diversas adaptações, todas com o intuito de melhorar a qualidade do aprendizado e principalmente o saber científico. Para isso há a necessidade de adotar metodologias que não são usualmente utilizadas nas aulas tradicionais [...]. As aulas tradicionais aos poucos vêm sendo substituídas por aulas mais dinâmicas, seja por meio de demonstrações práticas, jogos didáticos ou pelo uso de diversos recursos audiovisuais, como vídeos e softwares elaborados pelo próprio professor, dessa forma, a tecnologia e o uso de ferramentas tecnológicas estão, cada vez mais, presentes na sala de aula, contribuindo positivamente com o processo de ensino e aprendizagem dos educandos. (FERREIRA; COSTA; COELHO, 2022, p. 3-4).

O tempo da aula, que não está emparedado em sala de aula, ou o que flui pelos bits das redes sociais pode ser outro? Sendo Kairòs o tempo em potencial, como ele pode ser medido se quando produzido não pode ser mensurado, delimitado, ou confinado em uma linearidade? Kairòs pode ser o tempo da subversão não submetido à (mercado) lógica! Mesmo dependentes dos meios tecnológicos nas escolas não estamos totalmente mergulhadas no tempo capitalista. Por outro lado, sabemos que nossa docência deve muito ao corpo e se produzimos presença no tempo presente, como nos fa-

---

7 INFORSATO, E. C.; ROBSON, A. S. A preparação das aulas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 86-99, v. 9

zemos presentes numa escola sem corpos? Com mais dúvidas, vagamos em Aión, o tempo realizado. (FERREIRA; EMILIÃO, 2022, p. 406).

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos para enriquecer as aulas de sociologia? Afinal, levar em conta tais saberes e experiências foi de fundamental relevância para a construção das aulas, sobretudo, no contexto tão atípico e difícil. Ministrando aulas por meio das telas traz um conjunto de prejuízos no que se refere ao processo de interação professor-aluno. Virou lugar comum a queixa de que os estudantes “não interagem” e “nem abrem as câmeras” durante as aulas remotas. Uma das formas por nós encontrada foi tentar nos aproximarmos deles por meio de um diálogo com os seus saberes. (FIGUEIREDO; SOUSA; SILVA, 2022, p. 6).

A própria concepção de aula precisou ser revista para ser compreendida como um projeto de construção coletiva que fomenta situações nas quais os sujeitos aprendem uns com os outros. Como afirma Veiga (2011<sup>8</sup>), a aula “é um ato técnico-político, criativo, expressão de beleza e dos valores científicos e éticos de cada um dos envolvidos no processo de ensino. Enfim, a aula é um espaço de formação humana e de produção cultural”. Uma aula não é, portanto, um amontoado de práticas isoladas nas quais os sujeitos envolvidos não dialogam e não produzem conhecimento coletivamente. Por esse motivo, a mera adoção de diversas interfaces digitais não seria suficiente para romper com uma perspectiva academicista de ensino. (GOMES; ZEN; D’ÁVILA, 2022, p. 1461).

Uma aula é tecida nas relações. Nenhum planejamento dá conta de adiantar ou apreender o que acontecerá numa aula e nem será capaz de definir os modos como cada estudante conduzirá suas apropriações. Formado em rede, o estudante pratica ‘saberes-fazer’ variados que, em alguma medida, conversam com aquilo que é produzido na sala de aula, mas também no pátio, na cantina, na biblioteca etc. Por isso, é importante pensar na aula como ‘espaçotempo’ de trânsito para uma ecologia de ‘saberes-fazer’, que vai crescendo de acordo com a maior ou menor diversidade da turma. Na pandemia, este repertório de saberes, de fazimentos e de produção material das existências ‘docentes-discentes’ escancarou-se por janelas e microfones que introduziram imagens e sons aos cotidianos domésticos nem sempre percebidos – porém, sempre atuantes – dos praticantes das salas de aula. (MADDALENA; NOLASCO-SILVA, 2022, p. 12-13).

Inserir a tecnologia na sala de aula sem sombra de dúvidas é fundamental, pois o aluno de hoje não se prende mais naquele formato de aula tradicional em que o professor chega passa algo na lousa, comenta, às vezes propõe um debate e em seguida exercícios de fixação, ou seja, uma aula monótona na visão do estudante, e agregando a tecnologia na prática escolar abriria o leque de aprendizagens. Há muitas ferramentas tecnológicas que podem ajudar os professores a simplificar os processos diários e ampliar o ensino ao incorporar o raciocínio crítico, a comunicação, a colaboração e a criatividade à

---

8 VEIGA, I. P. A. (org.). **Aula**: Gênese, dimensões, princípios e práticas. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

aprendizagem dos alunos, pois “a tecnologia não é tão somente um potente recurso para o aprendizado, mas também uma ferramenta cada vez mais relevante para a vida” (PEDRÓ, 2016, p. 11<sup>9</sup>) [...]. (MELO, 2022, p. 115).

É fato que neste período de ensino remoto os professores se reinventaram todos os dias, ultrapassando as paredes da sala de aula para uma câmera de vídeo, e muitos, transformaram-se em verdadeiros Youtubers, produzindo videoaula e utilizando sistemas de videoconferência e plataformas que não foram desenvolvidas para a sala de aula mas, foram rapidamente adaptadas para os encontros síncronos de aula, como: Google Meet, Zoom, Skype, Hangout, Microsoft Teams entre outros. (PEREIRA; COSTA; SERPA, 2022, p. 11-12).

De acordo com Contreras (1990<sup>10</sup>), o ensino é uma prática social bastante complexa, pois trata-se de algo construído e realizado por seres humanos que é transformado pela ação e relação entre sujeitos, em contextos diversos. Compreender o ensino como prática social é compreender que se trata de um objeto de estudo de múltiplas formas e configurações. Por esta razão, no processo educativo há compassos e descompassos, acertos e desacertos, pois a aula é um encontro, um acontecimento da vida, e não se tem controle sobre a vida, sempre seremos surpreendidos por diferentes situações e imprevistos. (PINHO; SILVA; RODRIGUES, 2022, p. 352).

Wijaya (2021, p. 12, tradução nossa<sup>11</sup>), ao pesquisar sobre as dificuldades apontadas pelos pais de estudantes chineses relativas ao ensino remoto, verificou que estes pais “precisavam dar total atenção a seus filhos quando assistiam as videoaulas. Pois havia momentos em que os alunos terminavam de assistir a videoaula e tomavam o notebook ou o celular para jogar”. Buscando contornar essa situação, Daniel (2020<sup>12</sup>) aponta que segundo pesquisadores, o tempo ideal de uma videoaula deveria se estender de 5 a 10 minutos, para que os alunos não achem o vídeo “chato” e tenham interesse em ver as próximas videoaulas, evitando assim o quadro de desânimo e abandono das aulas remotas. (PROENÇA; LUZ; MENDES, 2022, p. 18).

De maneira geral, os professores tentaram reproduzir em suas aulas no ERE uma “versão online” dessa mesma aula com as estratégias antes utilizadas no modo presencial. Não raro, simplesmente filmavam a si mesmos ministrando a aula em um quadro branco ou faziam uso da mesma apresentação em PowerPoint utilizada na aula presencial. Mas como fazer isso com a avaliação, principalmente considerando-se que a maioria dos docentes utiliza um modelo quantitativo, eivado de perguntas e

---

9 PEDRÓ, F. **A tecnologia e a transformação da educação**. Tradução: Maria Alicia Manzone Rossi. Fundação Santillana, 2016.

10 CONTRERAS, José. **Enseñanza, curriculum y profesorado**: introducción crítica a la didáctica. Madri: Akal, 1990.

11 Referência não localizada no original

12 DANIEL, John. Education and the COVID-19 pandemic. **Prospects**, v. 49, n. 1, p. 91-96, 2020.

respostas diretas, sejam fechadas ou abertas? Como saber, em uma “prova” remota, se o aluno não vai estar “colando”, afinal isso seria relativamente simples? (QUEIROZ-NETO et al., 2022, p. 4).

As Aulas Simultâneas ocorrem num tempo síncrono e, para que possam ser transmitidas simultaneamente de forma remota, é necessário um sistema que implica a instalação de câmeras digitais em pontos da sala de aula geográfica, boa qualidade de conectividade e *software* que permita a transmissão da aula, em rede, a fim de que ela possa chegar aos estudantes que se encontram geograficamente distantes. Dessa forma, a mesma aula “dada” na sala de aula geográfica é transmitida simultaneamente *online*. Novamente nos parece que o foco continua no ensino síncrono, centrado no professor e no conteúdo, transmitido remotamente por meio de um aparato tecnológico digital. (SCHLEMMER; MOREIRA, 2022, p. 142).

A aula propriamente dita, desprovida de aparatos, mas repleta de diálogo e reflexão, deve trazer para a sala de aula os problemas ambientais vivenciados pelos educandos e seus familiares, bem como analisar a própria escola com seus problemas ambientais, podendo surgir diversos estudos de caso, além das possibilidades de intervenções e mudanças. A escola como sendo um espaço social, na qual muitas pessoas convivem, aprendem e trabalham, onde os educandos e os professores passam a maior parte de seu tempo, promover a educação alimentar é indiscutível, pois é na infância e adolescência que os hábitos alimentares são fixados. (SCHWAN; UHMANN; SCHWAN, 2022, p. 14).

[...] não é pela simples mobilização de recursos tecnológicos comunicacionais ou operativos que uma aula cumprirá sua função: ser uma ambiência de plurirelações orquestradas didaticamente. Sentir-se motivado para usar um recurso tecnológico não implica, necessariamente, na disponibilidade do/a estudante colaborar com a construção coletiva do conhecimento. Elevar a experiência de uso individual do recurso tecnológico pelo/a aluno/a para um nível que o/a mobilize como partícipe ativo da aula exige uma condução didática fortemente pautada pelos aspectos relacionais do processo de ensino-aprendizagem. (SEVERO; TEIXEIRA; MASCARENHAS, 2022, p. 21).

[...] há consequências pedagógicas quando se muda o planejamento didático direcionado de uma aula presencial para uma aula remota, ou mesmo quando o formato é híbrido (caso dos intervalos entre o ensino presencial e as aulas mediadas pelas tecnologias em situações temporárias, como numa pandemia): “Câmera e áudio ligados, além da presença em aula computada por um chat. Verbos como ‘copiar’ e ‘resolver’ deram espaço aos verbos ‘acessar’ e ‘postar’, desvelando uma nova semântica escolar” (ESQUINSANI, 2021, p. 2<sup>13</sup>). (SILVA, FT, 2022, p. 3-4).

---

13 ESQUINSANI, R. S. S. Entre a aparência e a essência: A protocolização dos currículos escolares e o debate pós-pandemia. *EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação*, v. 8, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/6023>. Acesso em: 08 ago. 2021.

[...] podemos constatar uma tentativa de organização do tempo da aula síncrona através do uso das tecnologias, em que a força da tradição se impõe, sinalizando uma prática que permaneceu estruturada pelo referencial temporal dos horários da aula presencial. Este modo de estruturação, com conteúdos programados para um tempo determinado, dificultou novas articulações, coetâneas ao tempo presente vivido pelos professores, para incorporação de atividades e tarefas com maior significado, em termos de atender às necessidades e interesses das crianças, que poderiam ser adaptadas ou criadas para o ambiente virtual. O engessamento e fracionamento do tempo parecem ainda estar na base do entendimento sobre a concepção de aula. (VELOSO et al., 2022, p. 17).

# AValiação



[...] a avaliação prioriza o replanejar, o reorganizar o trabalho docente verificando se os objetivos propostos foram alcançados e precisam ser revisitados. “Avaliação na educação serve para investigar o que pode ser melhorado: a metodologia de ensino, as situações de aprendizagem, os projetos propostos, a conversação em aula, a relação entre os participantes, as condições materiais de estudo-ensino... e com um diagnóstico, podemos tomar providências objetivando um melhoramento”. (PIMENTEL; CARVALHO, 2021, s.p.<sup>14</sup>). A avaliação não diz respeito apenas ao ato isolado de “avaliar a criança”, mas também avaliar o educador e sua prática, que através dela analisa seu trabalho desenvolvido. (BONFIM; CASTRO; RODRIGUES, 2022, p. 74).

[...] a maioria dos professores alterou o modo de avaliar durante o ensino remoto, diferenciando qualitativamente do modo como avaliavam no ensino presencial. Outra forma diferenciada de avaliar foi propondo atividades de pesquisa para os estudantes. Alguns docentes também declararam que a execução de “testes” continuou sendo importante para avaliar mesmo no ensino remoto. Houve um incômodo, entretanto, para alguns professores, que apontaram que o ensino não presencial dificulta a realização de provas, em função do acesso à internet e de o aluno ter mais possibilidades de “fraudar” ou “colar” as respostas nos testes *on-line* [...]. Esses casos em que os professores, mesmo no ensino *on-line*, temem que seus estudantes fraudem as respostas na internet, é uma herança ainda perceptível da avaliação vista como medida e controle dos discentes. (BORTOLIN; NAUROSKI, 2022, p. 15-16).

O uso das diferentes ferramentas pedagógicas deve ser processual, abarcando não só a apresentação dos conteúdos curriculares, como também as diversas formas de avaliação, uma vez que o principal objetivo do ato de avaliar deve ser a busca pela melhoria contínua da aprendizagem e não deve se limitar ao âmbito da sala de aula, atendendo aos aspectos burocráticos sem a preocupação do que fazer com os resultados que serão obtidos (GRIZENDI et al., 2008<sup>15</sup>). O uso das novas tecnologias educacionais para além de ferramentas de construção de conhecimento acadêmico e modelos de

- 
- 14 PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte. Instrução (re)programada, máquinas (digitais em rede) de ensinar e a pedagogia (ciber)tecnicista. **SBC Horizontes**, jul. 2021. ISSN 2175-9235. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/02/maquinas-de-ensinar>. Acesso em: 02 de março de 2022.
- 15 GRIZENDI, C. M.; SILVA, J. A. O.; FERREIRA, V. C. P. A contribuição da avaliação continuada para melhoria do desempenho discente: relato de experiência. **Estação Científica**, Juiz de Fora, n. 6, set. 2008.

avaliação, deve ser implementado com o objetivo de preparar os alunos para as mudanças do mundo. (CARDOSO; SOARES; GONÇALVES, 2022, p. 6).

[...] o “medo” da cola pode ser substituído pela certeza de uma avaliação cotidiana, menos formal e mais formativa. Obviamente que o debate sobre a avaliação da aprendizagem e as metodologias ativas de aprendizagem não ignora a importância das avaliações formais, somativas e de verificação do produto (do conjunto de conhecimentos). Tampouco menospreza as contribuições das metodologias tradicionais, porém, apela-se para a necessidade de se desenvolver coreografias de aprendizagem mais ativas, atrativas e participativas. (COSTA, 2022, p. 170-171).

Soares et al (2021<sup>16</sup>) dissertam que a avaliação única se tornou um método ultrapassado, pois na convergência entre o virtual e o presencial, não se permite mais a educação convencional. Como consequência, ocorreram modificações nas metodologias de ensino-aprendizagem, logo os métodos avaliativos precisam acompanhar tais mudanças. A utilização do raciocínio crítico, comunicação instantânea, a colaboração e a criatividade como processos adjuvantes de avaliação, ampliam as possibilidades de expressão dos estudantes e ao mesmo tempo criam oportunidades para o surgimento de inovações. (COSTA, DM et al., 2022, p. 382).

A avaliação do aprendizado e desenvolvimento dos educandos, nesta abordagem, é utilizada como referência para os processos de ajuste do ensino e maximização da aprendizagem de todos (Hitchcock et al., 2002<sup>17</sup>). Adequadamente flexíveis, também as práticas avaliativas necessitam considerar os avanços coletivos e individuais promovidos pelos estudantes, valorizando os múltiplos percursos e estratégias utilizados pelos mesmos rumo à concretização dos objetivos pedagógicos. Rompe-se, assim, com o caráter seletivo e excludente historicamente conferido às avaliações escolares. Como exemplo, pode-se citar a avaliação formativa e somativa dos conhecimentos expressos de variadas maneiras, como por intermédio da oralidade, da escrita, de desenhos, gestos, entre outros. (COSTA-RENDERS; SOUS; VALVERDE, 2022, p. 7).

[...] percebe-se que, para avaliar na sala de aula online, [o professor] precisa levar em conta a tríade avaliação realizada pelo professor (heteroavaliação), avaliação feita pelo aluno (autoavaliação) e a avaliação que se faz na interação com todos da turma (avaliação 360°). Essa concepção extrapola o modelo certo-errado e aponta para a diversidade de respostas, para a subjetividade e as tensões que delas afloram. Salientamos que, conforme o esquema de avaliação online que estamos propondo [...],

---

16 SOARES, César Gomes; SOUZA, Danilo do Carmo de; CASTRO, Juscileide Braga de. Recursos educacionais digitais e o ensino de adição e subtração: a concepção de um jogo na perspectiva da Teoria dos Campos Conceituais. In: **Congresso Brasileiro de Informática na Educação**, n. 7, 29 out.-01 nov., 2018, Fortaleza (CE). Anais... Fortaleza (CE): SBC, 2018. p. 361-364. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/44021>>. Acesso em 18 mar. 2022.

17 HITCHCOCK, C., MEYER, A., ROSE, D., & JACKSON, R. (2002). Providing new access to the general curriculum: Universal Design for Learning. **Teaching Exceptional Children**, 2(35), 8-17. <https://doi.org/10.1177%2F004005990203500201>

é imperioso que esta seja feita numa perspectiva contínua e formativa, tomando-a não apenas para aprovar ou reprovar ao final de um período definido, mas, sobretudo, para qualificar o desenho didático e o processo de aprendizagem em curso (PIMENTEL; CARVALHO, 2020<sup>18</sup>; LUCKESI, 2005<sup>19</sup>). (JORGE; LIMA, 2022, p. 12).

Vale o destaque de que a óptica da avaliação da aprendizagem com o uso de tecnologias, em suas diversas definições, contempla, de acordo com Panerai e Mohr (1989<sup>20</sup>) as repercussões das tecnologias nos seus distintos níveis e o grau de planejamento dessas repercussões, com destaque para a natureza benéfica ou adversa das suas consequências. Ammenwerth et al. (2003<sup>21</sup>) destacam a noção de que, no terreno das TDIC, ademais do seu caráter político, a avaliação não deve ser restrita somente à tecnologia, mas há de abranger a interação entre estas e os usuários no processamento da informação dentro de um dado contexto socioambiental, pois essa interação determina como ocorre a incorporação das tecnologias aos processos de avaliação. (LIMA et al., 2022, p. 7-8).

A utilização da autoavaliação na avaliação de ambientes virtuais de aprendizado é considerada uma ferramenta fundamental no processo de avaliação de disciplinas com essas características. Em seu estudo sobre autoavaliação do aprendizado em cursos a distância, Krneta et al. (2012<sup>22</sup>) afirmam que a autoavaliação fornecida pelo estudante é compreendida como parte da avaliação integral. Isso ocorre porque, ao utilizar esse critério, podem ser atingidos níveis de profundidade que não podem ser obtidos utilizando um critério como nota em avaliações como trabalhos e provas. (LOPES et al., 2022, p. 164).

Quanto maior a percepção de justiça por parte dos estudantes acerca do sistema de avaliação, maior é a dedicação, o aproveitamento e o desempenho (ÇAGLAR, 2013<sup>23</sup>). [...] a elaboração de um sistema de avaliação justo e que se adeque com a realidade é peça fundamental para o desempenho dos estudantes. Quando o sistema de avaliação gera percepções de injustiças, os discentes provavelmente desenvolverão comportamentos prejudiciais no que tange à aprendizagem e, conseqüentemente, o

---

18 PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de. Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante! **SBC Horizontes**, maio 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacao-online>. Acesso em: 28 jan. 2021.

19 LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 17ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

20 PANERAI, R. B.; MOHR, J. P. **Evaluación de Tecnologías en Salud**: Metodologías para países en desarrollo. Washington: Organización Panamericana de la Salud, 1990.

21 AMMENWERTH, E. et al. Evaluation of health information systems – problems and challenges. **International Journal of Medical Informatics**, v. 71, n. 2-3, p. 125-135, 2003. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/14519405/>. Acesso em: 15 jan. 2021.

22 KRNETA, R. et al. Self-evaluation of distance learning study program as a part of internal quality assurance. **International Journal of Emerging Technologies in Learning**, v. 7, n. 1, p. 14-20, 2012.

23 ÇAGLAR, Caglar. The Relationship between the Perceptions of the Fairness of the Learning Environment and the Level of Alienation. **Eurasian Journal of Educational Research**, v. 50, p. 185-206, 2013.

aprendizado pode vir a não atingir um nível satisfatório (GORARD, 2012<sup>24</sup>). Nesse sentido, torna-se relevante a verificação dos fatores que interferem para a elaboração de sistema de avaliação de desempenho justo. (LUIMBI; SANTOS; COSTA, 2022, p. 4-5).

A avaliação é caracterizada como fator indispensável para a qualificação do ensino, uma vez que “[...] sem avaliação apropriada sobre a ocorrência ou não da aprendizagem, não há como falarmos em ensino” (GUSSO et al., 2020, p. 17<sup>25</sup>). Assim, é importante adotarmos diferentes estratégias de avaliação, inclusive diversificarmos os instrumentos avaliativos. No atual momento atípico para a Educação brasileira, essa realidade não é diferente. A avaliação neste período passou a ser fonte de discussões acadêmico-científicas, pesquisas científicas e tema de diálogo entre docentes e discentes. (MEDEIROS FILHO; SILVA; MAGALHÃES JUNIOR, 2022, p. 15).

Freitas (2014, p. 52<sup>26</sup>) afirma que “os sistemas voltados para a aprendizagem do básico proposto pelos reformadores empresariais não garantem a aprendizagem de todos e de cada um” [...]. Nesse cenário, as práticas de avaliação tomam o controle do processo pedagógico, pois as avaliações de larga escala nacionais (ex.: Enade, Enem, Prova Brasil) e internacionais emergem como um instrumento político de promoção da internacionalização da política educacional. O sistema de avaliação instituído no Brasil toma como referência o padrão PISA – um programa internacional de avaliação de estudantes promovido pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). (MELO; GAMA, 2022, p. 1601).

[...] a ação de avaliar deve ser realizada tendo como foco ajudar o aluno a aprender e se desenvolver, mas também precisa auxiliar o professor a ensinar [...]. Nesse sentido, a avaliação deve “[...] criar a base para a tomada de decisão, que é o meio de encaminhar os atos subsequentes, na perspectiva da busca de maior satisfatoriedade nos resultados” (LUCKESI, 2011, p. 208<sup>27</sup>). Além disso, a avaliação assume outras funções também relacionadas ao acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes: possibilita a autoconhecimento, tanto dos professores quanto dos alunos; incentiva o crescimento e o aprofundamento da aprendizagem; e auxilia esse processo (LUCKESI, 2011). (MOLON et al., 2022, p. 4-5).

A avaliação diagnóstica é uma prática comumente realizada entre as alfabetizadoras para conhecer, de forma singular, o entendimento das crianças acerca da construção da escrita e da leitura, pois

---

24 GORARD, Stephen. Experiencing fairness at school: An international study. **International Journal of Educational Research**, v. 53, p. 127-137, 2012.

25 GUSSO, H. L et al. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, set. 2020. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/ES.238957>.

26 FREITAS, L. C. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12594>. Acesso em: 14 jun. 2021.

27 LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

parte do pressuposto de que elas elaboram hipóteses sobre tal construção quando estão em processo de alfabetização. Essa premissa, baseada nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985<sup>28</sup>), que chegou ao Brasil no final dos anos oitenta, mais especificamente, com o livro *A psicogênese da língua escrita*, discute o conhecimento e a compreensão da criança sobre a escrita. (NOGUEIRA et al., 2022, p. 6-7).

Esse peso que tem sido atribuído, nos últimos anos, à avaliação formativa veio complexificar o trabalho do professor. De fato, a exigência de que os professores acompanhem de forma muito personalizada seus estudantes, que avaliem tanto o domínio cognitivo como o afetivo, que preparem programas de apoio de acordo com as dificuldades detectadas e vão adaptando suas práticas e estruturação das suas aulas de acordo com as diferentes necessidades tem proporcionado algumas resistências por parte da classe docente (BARREIRA; BOAVIDA; ARAÚJO, 2006<sup>29</sup>). Porém, a avaliação formativa configura-se, hoje, uma parte essencial do processo educativo. (OLIVEIRA; CORRÊA; DIAS-TRINDADE, 2022, p. 6).

O método de avaliação exercido dentro do sistema educacional cria um ambiente de competitividade, essa lógica tem uma relação íntima com o sistema capitalista, que visa criar uma arena de concorrência em todos os setores da nossa vida. [...] se abolirmos o sistema de avaliação tal como ele é hoje – chegando a atribuir o termo “insuficiente” para seres humanos que ainda estão em fase de desenvolvimento da sua personalidade – poderemos usufruir de um espaço que afete de maneira saudável a nossa mente. Acabar com a hierarquização meritocrática e promover a cooperação circular – que dispensa disputas – será um estímulo promissor para as relações interpessoais dos discentes entre si e com os professores e professoras. (PEREIRA; LIMA, 2022, p. 819).

[...] a avaliação foi diretamente afetada pelas circunstâncias impostas pela pandemia de covid-19, a qual desafiou professores de todo país a repensarem seu modo não só de ensinar, mas também de avaliar. A imprevisibilidade do momento e os múltiplos modelos existentes de avaliação se mostraram ineficientes diante do quadro de incertezas causado pelo novo cenário educacional. A avaliação, enquanto recurso de verificação e aferição da aprendizagem, tem historicamente partido de modelos que priorizam a presencialidade, inclusive em uma perspectiva probatória e, em alguns casos, atribuindo àquela um caráter punitivo e de finalidade do processo de ensino e aprendizagem. (QUEIROZ-NETO et al., 2022, p. 4-5).

[...] uma avaliação formativa, construtivista, processual e libertadora, sustentada nos princípios da autonomia, dialógica, participação e colaboração. Um modelo de avaliação numa perspectiva dos fundamentos da interatividade, portanto, com práticas avaliativas que permitam a “participação-intervenção

28 FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 300 p.

29 BARREIRA, C.; BOAVIDA, J.; ARAÚJO, N. Avaliação formativa. Novas formas de ensinar e aprender. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 40, n. 3, p. 95-133, set./dez. 2006.

e bidirecionalidade-hibridação” (SILVA, 2000<sup>30</sup>), ou seja, a comunicação é produção conjunta de todos, professores e estudantes. Todos interferindo nas mensagens, participando, cocriando, constroem coletivamente o conhecimento. Assim, no processo de ensino e aprendizagem, ambos – professor e estudantes – vão formando-se e se formando. (SANTOS; SALES; VELOSO, 2022, p. 5).

[...] a avaliação formativa se apresenta como uma alternativa viável para os tempos de pandemia. Segundo Queiroz-Neto et al. (2021<sup>31</sup>), esse tipo de avaliação requer o comprometimento do professor para aprender acerca do tema e, principalmente, repensar suas práticas pedagógicas, pois traz consigo a necessidade de uma aprendizagem centrada no aluno, na qual este seja sujeito principal do processo, por meio da utilização de metodologias ativas. Essas, por sua vez, vão permitir atividades que facilitam um olhar para uma formação humana integral e, portanto, favorecer o ambiente ideal para uma avaliação formativa. (SILVA; ROCHA; ALMEIDA, 2022, p. 11).

[...] se nos perguntarmos o que se espera de uma escola, na esfera social, diremos: que o aluno aprenda e tenha boas notas. Logo, há de se pensar: será que mudamos a nossa concepção de avaliação quando falamos da aprendizagem no ensino remoto emergencial? Embora tenhamos em mente que a aprendizagem significativa precisa estar sempre no horizonte como intenção de nossas práticas pedagógicas, ainda é um modelo que não dialoga diretamente com aquilo que um dia conhecemos sobre avaliação e também com a expectativa social que se tem sobre ela. Uma expectativa positiva da avaliação não pode ser somente dos gestores, é preciso dialogar com as expectativas dos docentes, famílias e alunos. Não é uma tarefa simples. (VIEIRA; PISCHETOLA, 2022, p. 51).

---

30 SILVA. M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

31 QUEIROZ-NETO, J. P.; ANDRADE, A. N.; SOUZA, C. D. de; CHAGAS, E. L. T. Avaliação formativa: estratégia no ensino remoto na pandemia de covid-19. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, e08463, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18222/ea.v33.8463>

# CAPITALISMO



Se tomarmos a lógica do capital, que é produzir cada vez mais-valor (SAVIANI, 2019<sup>32</sup>), à medida que uma nova crise ocorre, dá-se uma interrupção na produção deste valor e, dessa forma, as crises cíclicas são uma ameaça ao próprio sistema. Ainda de acordo com Marx (2010<sup>33</sup>), o capitalismo é um modo de produção que traz em sua base elementos de sua autodestrutividade, por não ter um controle racional. Por essa ótica, o capitalismo coloca-se como um sistema que necessita de autorreprodução de caráter incontrolável e irreformável que, historicamente, produz grandes contradições e, por sua natureza expansionista, acumulativa e sem racionalidade, não apresenta limites. (BAPTISTA; COLARES; MEDEIROS NETA, 2022, p. 4).

[...] é indispensável destacar a ideia de que os modos pelos quais as sociedades consomem as plataformas online possibilitam moldar os comportamentos dos indivíduos que nela vivem e interferir no processo de sociabilidade desses. Em realidade, essa é uma das formas de controle social possibilitadas pelo capitalismo informacional, pois quanto mais análogos são os indivíduos, mais o capitalismo produz. O atual sistema econômico necessita da existência de uma similitude entre as relações sociais construídas pelos indivíduos, visto que o neoliberalismo não funcionaria se as pessoas fossem diferentes [...]. (CARVALHO; ZOUAIN; LIMA, 2022, p. 6).

[...] o capitalismo, conseqüentemente o poder econômico, não tem interesse em formar cidadãos críticos, pensantes e que questionem, pois esses são considerados incômodos para a classe dominante. O professor que apresenta essas características, quando confronta aqueles que impõem à classe trabalhadora excesso de carga de trabalho, acaba sofrendo retaliações que acabam por calá-lo, pois esse depende do trabalho para sua própria sobrevivência. Triste realidade, que insiste em permanecer com a luta de classes, dominante e dominadora, e que leva aquele que pelo trabalho busca sua liberdade a viver refém de uma sociedade capitalista que não valoriza a essência dos sujeitos. (COSTA, IAR et al., 2022, p. 992).

[...] é preciso superar os discursos alarmistas e vinculados a grupos ideologicamente comprometidos com a classe economicamente dominante de que a crise sanitária da Covid-19 é responsável pelas dificuldades de sobrevivência da classe trabalhadora em razão do necessário isolamento social

---

32 SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica, quadragésimo ano**. Novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019

33 MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2010.

imposto pela nova realidade. Não restam dúvidas de que a crise sanitária impacta a vida dos mais vulneráveis, pois os efeitos nefastos do capitalismo se fazem presentes entre esse grupo, grande maioria da população mundial [...]. Os impactos da crise econômica mundial são sentidos especialmente nos países mais pobres, visto que, com uma população que vive sempre no limite da sobrevivência, qualquer dificuldade imposta pode acarretar em risco à vida dessa parcela da população mundial. (DARCOLETO; FLACH, 2022, p. 315).

Pelo fato de, no capitalismo, o objetivo da educação escolar estar orientado à formação de mão de obra e sua inserção no mercado de trabalho, a educação escolar precisa se adequar às transformações do sistema produtivo e, conseqüentemente, ao trabalho didático. Nessa configuração social, o trabalho didático deve ser capaz de resolver os proclamados insucessos da escola pública, atribuídos a um mau gerenciamento do Estado e a falhas na formação e atuação dos professores (SAVIANI, 2010<sup>34</sup>). Os profissionais e as instituições escolares são responsabilizados por grande parte das causas do problema, dissociadas das explicações sociológicas necessárias. (FARIAS et al., 2022, p. 7).

Se o efeito principal do vírus é a paralisia das relações que dissemina e considerando também que, segundo [Franco] Berardi, o capitalismo já se encontra em uma “estagnação irremediável” há muito tempo, cabe perguntar para onde essa paralisia nos conduzirá, tendo em vista que não estávamos preparados culturalmente para a estagnação [...]. Berardi observa o potencial transformador da paralisia gerada pelo vírus vindo de fora da máquina capitalista, em um momento da história em que as crenças políticas na própria possibilidade de modificação do sistema se enfraqueceram, em que essa máquina já em colapso procura incitar os trabalhadores, superexcitá-los, para que continuem correndo. (GOMES, 2022, p. 136-137).

Pensar a Educação do Campo como fruto dos povos do campo leva-nos a reafirmar a importância do campo como fonte inesgotável de saberes, sendo de fundamental importância a instrumentalização desses sujeitos camponeses na luta contra o agronegócio, desempenhado a escola do campo um papel fundamental no enfrentamento da desterritorialização ocasionada pelo capitalismo em sua forma mais selvagem. Essa apropriação capitalista do campo busca sorver até a última matéria prima que o campo possa lhe oferecer, em detrimento da agroecologia e da agricultura familiar, principais fontes de recursos para os povos camponeses. (LIMA; RIBAS; RIBEIRO, 2022, p. 22-23).

A evolução das TICs nas últimas décadas tem contribuído decisivamente para a transformação das relações sociais, do mundo do trabalho e da educação. A sociedade contemporânea se organiza em redes cada vez mais densas e ramificadas, o comércio e a economia se reconfiguram no momento em que o capitalismo cede espaço para o informacionalismo, no qual as transações financeiras mundiais

---

34 SAVIANI, Dermeval. Trabalho didático e história da educação: enfoque histórico-pedagógico. In: BRITO, Silvia Helena Andrade (Orgs). **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

se tornam instantâneas (CASTELLS, 2019<sup>35</sup>). À medida que cresce a sua importância na mediação das relações humanas, ampliam-se as possibilidades de exclusão daqueles que não as possuem, de modo que sua utilização deixa de ser uma opção e assume um caráter imperativo. (MELO; VASCONCELOS; FONSECA NETO, 2022, p. 208).

O capitalismo, dessa forma, trouxe consequências não apenas na vida das mulheres, como também do gênero masculino. Parte de seu poder patriarcal absoluto vem se perdendo através do crescimento do sistema econômico mencionado. Assim, o pater familias arcaico deu lugar ao trabalhador que provê e protege sua família, imagem esta que beneficia o Estado capitalista (hooks, 2019<sup>36</sup>). Isto porque, o indivíduo necessita de trabalho para poder garantir sua existência, e, assim, ao vender-se como mão de obra, deve aceitar as condições que lhe são impostas e permanecer silente, caso contrário, se faz greve, ou se rebela, ou ainda, se agride seu empregador, as consequências são a perda do emprego ou a prisão. (MENEQUETTI; BAGGENSTOSS, 2022, p. 78).

Vivemos em uma sociedade que segue ao modelo de consumo orientado pelo capitalismo, no qual define os padrões dos indivíduos e orienta quanto ao modo de vida em sociedade, gerando assim as emissões de gases poluentes, a devastação das florestas, a poluição pelo descarte do excesso e indiscriminado do lixo. Para Fernandes (2019<sup>37</sup>), no sistema capitalista, o ser humano é impulsionado a consumir de forma compulsiva, gerando conseqüentemente uma produção de lixo diária, impactando diretamente no meio ambiente. Diversos autores relacionam a produção de lixo e seus impactos ao consumismo. (MENEZES; CARVALHO; MARTINS, 2022, p. 484).

A grande quantidade de dados (*big data*) coletada de usuários e o uso de algoritmos para tratar esses dados através de inteligência artificial fazem parte do modelo de negócio das grandes empresas de tecnologia, as chamadas “*big tech*”, que são a base do funcionamento do capitalismo digital e se apresentam como detentoras de soluções para diversos problemas da sociedade, desde o transporte público, os cuidados com a saúde, a educação, os meios de comunicação, entre outros (MOROZOV, 2018<sup>38</sup>). A forma como o capitalismo digital opera leva também a problemas consideráveis, como a estandardização das práticas escolares, desconsiderando os diferentes contextos socioeconômicos e culturais e a diversidade dos alunos, a disseminação de notícias falsas e a vigilância e controle dos usuários. (MILLIET; DUARTE; CARVALHO, 2022, p. 45).

35 CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. Tradução de Roneide Venâncio Majer. 20.ed. São Paulo: Paz e Terra, v. 1, 2019. 630 p.

36 hooks, bell. **Teoria feminista: da margem ao centro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

37 FERNANDES, P. C. M. A sociedade do consumo. **Revista Brasileira de Estudos Organizacionais**, v. 6, n. 3, p. 726, 2019

38 MOROZOV, Evgeny. **Big tech: a ascensão dos dados e a morte da política**. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

A provocação de que o vírus pode nos ensinar lições de mudança e resistência, vem acompanhada de uma breve e profunda reflexão de Boaventura [de Sousa Santos] sobre a crise decorrente da pandemia provocada pelo coronavírus, com aprofundamento das desigualdades socioeconômicas globais do capitalismo neoliberal que, nesse período, acentua o darwinismo social, matando aqueles que são mais fracos e vulneráveis, como os idosos, os migrantes, os refugiados; argumenta o autor que “[...] as zonas de invisibilidade poderão multiplicar-se em muitas outras regiões do mundo, e talvez mesmo aqui, bem perto de cada um de nós. Talvez baste abrir a janela” (SANTOS, 2020, p. 8<sup>39</sup>). (MOREIRA; FERNANDES; DAMASCENO, 2022, p. 2).

Aderir a práticas de interação social desemparedadas, estimular a práxis, renunciar ao método avaliativo convencional, flexibilizar a rigidez disciplinar e engajar uma contracultura que valorize a vida são ações urgentes que o sistema educacional deve praticar. Estamos chegando no limiar que nos aproxima do fim ou de uma transformação, condição que é trazida pela crise climática. Reformular as nossas práticas educacionais em prol da vida quer dizer que não corroboramos as demandas do capitalismo, que é o maior responsável pelo adoecimento generalizado que vem atacando a humanidade. Portanto, precisamos de uma educação radicalmente anticapitalista, tanto no setor econômico e científico como no social, mas, especialmente, no cultural. (PEREIRA; LIMA, 2022, p. 815-816).

Com o advento do capitalismo neoliberal enquanto racionalidade econômica, mas também social, viu-se, como bem pontua Han (2010<sup>40</sup>), em *Sociedade do Cansaço*, a exacerbação de que é preciso fazer de si mesmo um projeto, um projeto no qual seja interessante investir [...]. Segundo ele, o adoecimento social adviria então do excesso de cobrança para consigo mesmo, do cansaço de ter de construir-se a si mesmo como um projeto vendável e interessante. Daí, mencioná-la como a fase histórica das neuroses e das depressões. Esse cansaço seria uma consequência desse constante exercício de empreender a si mesmo, fazer de si uma empresa. (PIRES; CARNEIRO; SARAIVA, 2022, p. 14).

De acordo com Foucault (2001<sup>41</sup>), o capitalismo socializou o corpo como objeto de força de trabalho, a força de produção; e o controle social sobre os indivíduos para maior êxito passa a ser operado sobre o corpo, estando as práticas de saúde envolvidas em processos de controle e disciplinamento (Alvarenga, 2012<sup>42</sup>). Esses arranjos biopolíticos aparecem amplificados neste momento da pandemia provocada pela Covid-19, pressupondo uma população a gerir de forma a melhor responder às investidas das políticas sanitárias, alinhadas aos modelos de austeridade e recuo da presença do Estado. (POCAHY, 2022, p. 31).

---

39 SOUSA Santos, Boaventura de. **A cruel pedagogia do vírus**. Boitempo Editorial, 2020.

40 HAN, B.-C. **Sociedade do Cansaço**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

41 FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001f.

42 ALVARENGA, Luiz Fernando Calage. **A arte de envelhecer ativamente**: articulações entre corpo, gênero e sexualidade. Porto Alegre: UFRGS, 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

[...] com um aumento da demanda por uso de recursos computacionais e de redes para a educação, passa-se a adotar e aceitar a tal “oferta gratuita” dos conglomerados de tecnologia, os quais chegam com a solução ideal, pronta e que vai “facilitar” o funcionamento da educação, especialmente agora, em contexto de pandemia, que exige sistemas estáveis. Ou seja, em nome da estabilidade e da facilidade, deixamos de analisar os fatores que levam essas empresas a oferecer seus sistemas de forma aparentemente gratuita. O pagamento pelos serviços está na entrega que estamos fazendo de nossa segurança e da privacidade de nossos dados. Instala-se, assim, um “capitalismo de vigilância” (Zuboff, 2020<sup>43</sup>). (PRETTO; BONILLA, 2022, p. 155).

O contexto de crise sanitária global que se formou em razão da pandemia da Covid-19, evidenciou o problema que as sociedades do século 21 enfrentam a partir das dinâmicas da globalização. Se o século 20 representou desafios ao pensamento crítico e nos fez ampliar nossa representação acerca de como podemos nos contrapor a uma modernização autoritária e capitalista no interior do Estado-Nação, o século 21 estimula-nos a entender e compreender como podemos articular desafios epistemológicos, éticos, estéticos, culturais, identitários e políticos em uma nova fase do capitalismo global. (SILVA; CANABARRO, 2022, p. 138).

A COVID-19 impactou as relações sociais do mundo contemporâneo. Essas relações podem ser delimitadas a partir das experiências ligadas ao contexto da saúde pública, da economia e das experiências éticas. Todo esse conjunto de fatores compreende a necessidade de percebermos esta doença como um acontecimento responsável por nos projetar em relação a um contexto tecnológico e de propagação dos (novos) elementos de uma agenda para a biopolítica no século XXI. Este acontecimento acaba por tensionar a contextualização de uma nova forma do que se conhece por biocapitalismo. (SOLER; RODRIGUES; LEMOS, 2022, p. 92).

A corrupção é inexorável ao capitalismo, portanto é um dos males que afeta a diminuição das receitas municipais. A fim de atenuá-la, é necessária uma forte transparência das contas municipais para um controle social que tenha em vista inibir esse entrave, que afeta diretamente o financiamento do fundo público municipal, sobretudo para as áreas sociais. A financeirização do fundo público é um fantasma que assombra as contas públicas [...]. Por fim, mas não menos importante, é fulcral ressaltar que os severos ajustes fiscais adotados no país, sobretudo, sob a orientação internacional, também dilapidam o fundo público para financiamento das políticas educacionais. (SOUZA, FA, 2022a, p. 11).

---

43 ZUBOFF, S. **La era del capitalismo de la vigilancia**: la lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder. Tradução Albino Santos. Barcelona, España: Paidós, 2020.

Zohar e Marshall (2006, p. 39-49<sup>44</sup>) enfatizam a importância do capital espiritual, um novo paradigma que exige que mudemos nossas certezas em relação ao capitalismo que tem sido imposto pela modernidade para as possíveis identidades humanas. Bem longe de estar relacionado à religião ou crenças teológicas, a palavra espiritual deriva do latim *spiritus*, que significa “aquilo que dá vida ou vitalidade a um sistema”, sendo que este, não seja dominado por “simples máquinas tecnológicas” [...]. Por conseguinte, atitudes resilientes dependem do uso consciente dos recursos sustentáveis, levam à conscientização dos “valores humanos fundamentais” [...]. (WILSKE, 2022, p. 5).

---

44 ZOHAR, D.; MARSHALL, I. **Capital Espiritual**: Usando as inteligências racional, emocional e espiritual para realizar transformações pessoais e profissionais. Rio de Janeiro: Best Seller, 2006.

Antes da pandemia, já percebíamos que o celular (uma tecnologia digital) contribuía em nossas aulas como um dispositivo de criação e de inovação nas atividades pedagógicas, incorporando dinâmicas comunicacionais interativas. (FERNANDES; DINIZ; BARROS, 2016<sup>45</sup>). Entretanto, muitas vezes, o uso do celular enfrentava contumaz resistência da comunidade escolar. No ano de 2020, ele não mais incorpora, mas se torna instrumento essencial de aproximação entre alunas/os e professoras/es. O aplicativo *Whatsapp* se torna a “sala de aula possível” e se constrói pelas mencionadas lógicas e linguagens, atendendo às habilidades, aos objetos curriculares e às demandas cotidianas, em virtude do isolamento social. (AMARO; SILVA; MATOS, 2022, p. 45).

[...] estudantes e educadores devem refletir sobre “compartilhar informação com responsabilidade”, estimulando também apropriações salutares do celular no ambiente escolar, uma prática até então refutada por muitos professores. Nem sempre, manipular um *smartphone* em sala de aula significa que o usuário esteja desatento; neste caso, é necessário que o professor elabore intervenções criativas usando o celular, de forma que desperte o interesse do alunado. Como pode ser percebido na prática, professores tem se deparado com uma postura recorrente: A presença quase que totalitária de estudantes interagindo com *smartphones* em sala de aula. Deste modo, ensinar a interpretar e validar o conteúdo que circula nos apps. pode sinalizar um caminho para combater a desinformação em ambientes de ensino. (ANDRADE; CAVALCANTI, 2022, p. 176).

[...] problemas decorrentes do uso inadequado dos celulares em sala de aula são constantes. Sobre esse assunto, a maioria dos professores relatam várias inconveniências associadas ao emprego destes aparelhos, tais como: distração, interrupção das aulas, cola, ansiedade, estresse e expectativa (SILVA, 2013, p. 16<sup>46</sup>). E, por isso, existem muitos educadores que são contrários ao uso dos celulares em sala. Além disso, conforme descrevem Livingstone & Smith (2014<sup>47</sup>), verificam-se alguns riscos à

---

45 FERNANDES, Adriana Hoffman; DINIZ, Lucy Anna; BARROS, Raquel Silva. In: Mídias móveis, usos e redes: reflexões e desafios para a escola. In: AMARO, Ivan; SOARES, Maria da Conceição Silva (Orgs.). **Tecnologias digitais nas escolas: outras possibilidades para o conhecimento**. Rio de Janeiro: DP et Alii Editora, 2016.

46 SILVA, F. P. H. **Ética e responsabilidade moral no uso das tecnologias de informação e comunicação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Paraná, Curitiba, 2013.

47 LIVINGSTONE, S., & SMITH, PK (2014). Análise anual da pesquisa: Danos experimentados por crianças usuárias de tecnologias online e móveis: a natureza, prevalência e gestão de riscos sexuais e agressivos na era digital. **Jornal da Criança Psicologia e Psiquiatria**, 55, 635-654.

segurança dos alunos, como o cyberbullying, os contatos com estranhos, as mensagens de teor sexual e a pornografia. Nesse sentido, a utilização do celular na educação, abrange o ensino da forma correta para utilizar esta ferramenta. (BRITO; BRITO, 2022, p. 7-8).

[...] os adolescentes enviam mensagens que ofendem mesmo não possuindo celulares próprios. Ademais, ameaçam alguém por meio de mensagens na internet, nas redes sociais ou em jogos online, publicando ou enviando comentários pessoais de alguém conhecido para outras pessoas. Além disso, mesmo sem celular próprio insultaram ou “zoaram” alguém na internet por seu tipo físico (magro, obeso, alto, baixo, ruivo, negro, loiro etc) ou ainda hackearam a conta de outra pessoa e enviaram mensagens ou postaram algo fingindo ser essa pessoa. Eis uma questão importante a se pensar nesses novos tempos: o fato de não ter celular não é empecilho para que haja intimidação nas relações virtuais. (FARHAT; GONÇALVES, 2022, p. 11).

O telefone móvel, recurso muito utilizado pelos brasileiros, também se configurou como uma excelente ferramenta no processo do ensino remoto. Porém, dados de 2018 retratam que 66,4% dos domicílios do país só possuíam celulares. Neste cômputo, as regiões Norte (80,7%) e Nordeste (79,4%) apresentam os maiores percentuais de domicílios em que havia somente telefone móvel celular. Em contrapartida, no país, o percentual daqueles em que havia telefone fixo convencional e telefone móvel celular declinou de 29,9%, em 2017 para 26,8%, em 2018 [...]. Esses dados deixam claro um expressivo uso do celular entre a população mais carente, tendo-o como principal meio de comunicação. (FERREIRA; FERRAZ; FERRAZ, 2022, p. 9).

[...] o ensino remoto se estabelece primordialmente por meio do celular, o que o torna, segundo Conforto e Vieira (2015<sup>48</sup>), não apenas uma fonte de entretenimento, mas quando planejado pedagogicamente, uma ferramenta que também pode auxiliar no processo educacional. Inicialmente as redes sociais foram os espaços mais utilizados para manter contato com as crianças e suas famílias, mas com a instituição do ensino remoto, o aplicativo *WhatsApp* ganhou notória função na mediação entre professores e alunos. Esse aplicativo tornou-se uma alternativa viável, pois no campo de vantagens de seu uso tem-se a possibilidade de compartilhar aulas, materiais didáticos e ainda manter os alunos, pais/responsáveis de uma turma em um mesmo grupo. (FERREIRA; NOGUEIRA, 2022a, p. 6).

Quando perguntado aos estudantes se eles já tinham utilizado o celular em sala de aula antes de 2020, com finalidades de estudo, 66,4% deles relataram que não e 28,9% afirmaram ter usado em situação pontual em que foram solicitados pelo professor. Isso mostra que, antes da pandemia, o celular não era mesmo muito utilizado como ferramenta pedagógica em sala de aula, o que coadu-

---

48 CONFORTO, D.; VIEIRA, M. C. Smartphone na Escola: Da Discussão Disciplinar Para a Pedagógica. *Latin American Journal of Computing*, v. II, p. 43-54, 2015.

na com a pesquisa de Martin e Toschi (2014<sup>49</sup>), quando explicam que o dispositivo em si é levado para a escola pela maioria dos servidores e boa parte dos alunos, sendo visualizados, inclusive, usos às escondidas por ambos, mas o uso pedagógico é pouco desenvolvido. (GONÇALVES; COSTA, 2022, p. 32).

[...] torna-se um processo assustador quando falamos perto do celular e o dispositivo devolve tudo o que temos interesse, transformando-nos em dados. Se não há volta ao mundo pré-tecnologia, como ativar o corpo e não ficar na frequência da máquina e dos dispositivos eletrônicos? A pista é pela criação – um intervalo em que se sente que não há só submissão, responsividade pura e resposta reativa. As práticas de aterramento e produção de presença são fundamentais para não sermos apenas reativos ao que estamos vivendo. Falar das experiências que vivemos nesse momento é um jeito de mostrarmos como elas são aterradas no corpo. (LIBERMAN; POZZANA; DOMINGUES, 2022, p. 19-20).

[...] o fato de que a pessoa que utiliza o computador, mesmo que seja um laptop, geralmente utiliza uma cadeira e uma mesa, que é um local mais apropriado para o estudo. Já quando o estudante assiste às aulas usando um celular, ele tem mais mobilidade para mudar de ambiente. Dada a facilidade em transitar com o dispositivo em mãos, o estudante pode vir a ter dificuldade para focar nos estudos. Além disso, o celular pode tirar o foco na medida em que catalisa atividades da vida pessoal (especialmente, as mídias sociais) e da vida profissional. (LOPES et al., 2022, p. 167).

[...] ter aparelho celular, por exemplo, não significa: ter condições de transcender os aplicativos de comunicação instantânea ou conexão capaz de dar conta além da interação nas principais redes sociais, bem como que cada estudante, em um ano atípico, tenha o seu próprio equipamento tecnológico, espaço de estudo, entre outros fatores que distanciaram os estudantes pobres (pessoas que vivem com renda domiciliar per capita mensal inferior ou igual a meio-salário mínimo) ou extremamente pobres (a pobreza extrema atualmente está fixada em menos de US\$ 1,25 por dia, isto é, atinge pessoas que vivem com renda domiciliar per capita mensal inferior ou igual a um quarto de salário-mínimo). (MAIESKI; CASAGRANDE; ALONSO, 2022, p. 697).

Desde o início do ano de 2020, todos temos vivenciado períodos demarcados por profundas mudanças nos hábitos e na convivência entre as pessoas, provocadas pela pandemia do novo Coronavírus em todo o mundo. Essa crise epidemiológica trouxe inseguranças, incertezas, perdas e novas formas de viver e reinventar-se, o que originou tendências e inovações significativas no campo educacional. O ensino online, por exemplo, de uma hora para outra transformou em sala de aula o quarto, a sala e a cozinha dos nossos lares, e o computador e o celular passaram a ser lousas didáticas. (MARTINS; SOUSA, 2022, p. 2).

---

49 MARTIN, Livia da Silva Neiva; TOSCHI, Mirza Seabra. Celular na Escola: Políticas, Usos E Desafios Pedagógicos. *Revista Inter Ação*, 39(3), 557–574. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v39i3.28786> Acesso em 18 fev. 2021.

[...] podemos entender que o celular, o aparelho móvel muito popular na sociedade contemporânea, foi o principal meio digital também durante o ensino remoto emergencial no Brasil. Borba e Lacerda (2015<sup>50</sup>) sustentam que o celular pode ser uma alternativa eficaz para o ensino e o processo de aprendizagem. Desta forma, o uso do celular como uma tecnologia auxiliar de ensino oferece possibilidades que o professor não pode deixar de “aproveitar as funcionalidades deste recurso e a motivação dos alunos em usá-lo” (ALVES e FARIA, 2020, p. 13<sup>51</sup>). (MATOS; ALVES, 2022, p. 6).

Cabe destacar ainda que o fato de um estudante possuir um telefone celular não garante sua participação plena em sala de aula e, se considerarmos os que não possuem um aparelho nem o pacote de dados, torna-se mais complicado o acesso. Desse modo, não adianta o País fazer uso intensivo das tecnologias se a desigualdade social se apresenta como limitador ao alcance dos que mais necessitam; incluem-se aí também as deficiências de infraestrutura e do uso das tecnologias, que têm custos tanto para os usuários quanto para as instituições de ensino. (OLIVEIRA; CORRÊA, 2022, p. 5).

Os respondentes foram convidados a avaliar o conhecimento que possuem para manusear celular ou computador para seu próprio aprendizado através de uma escala de 1 a 5, na qual 1 significa muito conhecimento e 5 significa pouco conhecimento. Resultou que 69,5% dos respondentes se autoavaliaram dentro da escala 4-5. Portanto, considerando que pelo menos 30% das pessoas considera ter conhecimento médio a pouco conhecimento para uso do celular e computador para sua própria educação, faz-se mais uma vez necessário. (ROCHA; MENEZES; SOUZA, 2022, p. 92).

[...] um dos desafios do ERE consistiu em ter o apoio da família, pois os alunos dependem do auxílio dos pais nas atividades, e, muitas vezes, por não terem suas próprias ferramentas tecnológicas, utilizam os celulares dos pais. Todavia, nem todos os pais possuem *smartphones*, ou saberes didático-pedagógicos e conceituais específicos do campo da alfabetização para mediar as propostas de intervenções escolares. Devido a vários fatores, entre eles, falta de condições de algumas famílias para dar o apoio necessário ao modelo de ERE, muitos alunos não participaram das aulas e não conseguiram realizar as atividades. (SANTOS, AC et al., 2022, p. 16-17).

Projeto de Lei paulista [lei estadual que proibiu o uso de aparelhos celulares nas escolas, datada de 2007] e algumas de suas cópias concluem utilizando como argumento de autoridade uma fala do professor Yves de La Taille sobre o uso do celular ser desnecessário e prejudicial para o desenvolvimen-

---

50 BORBA, Marcelo de Carvalho; LACERDA, Hannah Dora Garcia. **Políticas públicas e tecnologias digitais: um celular por aluno**. In: Fórum Do Gt 06 Da Sbem, Educação Matemática: Novas Tecnologias E Educação A Distância, 2014, Rio De Janeiro: Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro; Fórum De Discussão: Parâmetros Balizadores da Pesquisa Em Educação Matemática, 3., 2015, São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/25666>>. Acesso em: 10 març. 2022.

51 ALVES, Elaine; FARIA, Denilda C. de. Educação em Tempos de Pandemia: lições aprendidas e compartilhadas. **Revista Observatório**, v. 6, n. 2, p. a16pt, 1 abr. 2020. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/9475>>. Acesso em: 14 de abr. 2022.

to das crianças [...]. Surge-me, nesse instante, a imagem de uma barragem ou um dique: de um lado, a sociedade popularizando o uso do celular; do outro, as pessoas que fazem a educação – assustadas com as rachaduras e vazamentos – tentando, a todo custo, remendar (com a Lei) e “devolver a água”, que rachou, ultrapassou e ameaçou a estrutura, para o lado de fora da escola. (SILVA, IS, 2022, p. 5).

[...] muitos estudantes da EJA são desprovidos de *internet* banda larga, computadores ou tablets, dando continuidade aos seus estudos por intermédio de aparelhos celulares e *internet* limitada a modestos pacotes de dados [...]. Outra questão que contribui para essa ruptura (definitiva ou parcial) é que muitos jovens e adultos trabalhadores se viram obrigados a procurar novas formas de garantir a reprodução da existência mediante perda de seus empregos e/ou ocupações. Dentre essas estratégias está o fenômeno da “uberização”, que também inclui o sistema de entrega de alimentos e bebidas mediada por aplicativos e plataformas, o que os leva a ter de disponibilizar os aparelhos celulares para as atividades laborais. (SILVA; BARBOSA, 2022, p. 22).

[...] mais da metade da população brasileira é atingida pelo app (Whatsapp), o que em muitos casos e cenários, viabiliza *m-learning* e *u-learning*, confirmada a consolidação do uso do celular por parte da sociedade brasileira, possibilitou o fortalecimento das pesquisas com aprendizagem móvel e ubíqua, bem explorada por Saccol et al. (2011<sup>52</sup>) com suas respectivas práticas pedagógicas e ferramentas, para o debate dos limites e possibilidades de aplicação conforme o cenário educacional. (TAVARES; PAIXÃO, 2022, p. 22).

Também ressaltamos que, apesar do vídeo não ter sido elaborado no contexto da pandemia da Covid-19, o uso e a produção de vídeos foi fundamental para o ensino denominado remoto [...]. Por outro lado, a utilização do celular em sala de aula ainda é proibida em muitas escolas, especialmente pelo uso da Internet em redes sociais, YouTube etc. Borba, Scucuglia e Gadanidis (2014<sup>53</sup>) afirmam que se deve pensar em possibilidades para o uso, incluindo limitações do celular em alguns momentos. Eles também propõem outras possibilidades para a produção do vídeo, como em animações ou em percepção de padrões matemáticos. (TEIXEIRA; DINIZ, 2022, p. 141).

[...] o maior uso de celulares para jogos na internet também está associado a maior angústia em adolescentes (WANG et al., 2019<sup>54</sup>). Neste estudo vimos também que ter celular próprio não demonstrou ser um fator significativo para esses índices de sofrimento emocional evidenciando, assim, que

52 SACCOL, A.; SCHLEMMER, E.; BARBOSA, J. **M-learning e u-learning: novas perspectivas das aprendizagens móvel e ubíqua**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

53 BORBA, Marcelo de Carvalho; SCUCUGLIA, Ricardo; GADANIDIS, George. **Fases das tecnologias digitais em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

54 WANG, C. *et al.* Association between psychological distress and elevated use of electronic devices among U.S. adolescents: Results from the youth risk behavior surveillance 2009–2017. **Addict Behav.**, v. 90, p. 112–8, mar. 2019. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0306460318309869>. Acesso em: 07 out. 2021.

este problema não está somente relacionado ao mundo virtual e suas consequências e, sim, também ao fato de que as próprias relações fora da internet têm sido influenciadas pelo momento difícil pelo qual passamos. De qualquer forma, pesquisas futuras poderiam elucidar como o uso do celular se relaciona ao bem-estar ou desconforto emocional dos adolescentes. (TOGNETTA et al., 2022b, p. 13).

[...] a cibercultura renovou as maneiras pelas quais a informação pode circular através dos meios de comunicação. Um importante referencial em cultura digital, André Lemos, percebeu que o tradicional fluxo “um-todos”, estabelecido pela comunicação de massa, passou a ser acompanhado por um novo modelo, onde qualquer usuário pode emitir e receber informação, configurando o que ele chamou de “liberação do polo emissor”. Trata de um dos princípios da cibercultura definidos pelo pesquisador, que renovou o par clássico “emissor-receptor” da comunicação social, permitindo que usuários recebam, processem e compartilhem informação através das mídias digitais. (ANDRADE; CAVALCANTI, 2022, p. 169).

Nesse ciberespaço as informações circulam em forma de imagens, sons, hipertextos... como trocas simbólicas que acontecem coletivamente em rede, e transformou nossa cultura e nossa forma de viver (LÉVY, 1999<sup>55</sup>; CASTELLS, 2016<sup>56</sup>). Apesar dessa não espacialidade, enquanto dimensão territorial, é no ciberespaço que se encontra a cibercultura, definindo novas formas de relações sociais. A cibercultura, por sua vez, é definida como um conjunto de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento da internet como um meio de comunicação, que surge com a interconexão mundial de computadores. (BARBOSA, RC, 2022, p. 156).

[...] fomos atravessados pela cultura da conectividade mergulhados na cultura digital ou cibercultura. Entendemos este conceito com Santos (2019, p. 20<sup>57</sup>), que propõe: “A cibercultura é a cultura contemporânea que revoluciona a comunicação, a produção e circulação em rede de informações e conhecimentos na interface cidade-ciberespaço. Logo, novos arranjos *espaçotemporais* emergem e com eles novas práticas educativas. Sendo a cibercultura o contexto atual, não podemos pesquisar sem a efetiva imersão em suas práticas”. Com emergir da crise epidemiológica tornou-se improrrogável o uso de mídias sociais, a fim de oportunizar as aulas em páginas públicas com uma ação democrática. (BERINO; SANDIM, 2022, p. 8).

---

55 LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999

56 CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo, Paz e Terra, 2016.

57 SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina-Piauí: Edufpi, 2019. 219 p.

A Cultura Digital, para Santaella (2003, p. 27<sup>58</sup>), ocorre na “convergência das mídias, um fenômeno muito distinto da convivência das mídias típicas da cultura”. Para ela, a cibercultura, ou cultura digital, é a cultura do acesso “responsável pelo nível de exacerbação que a produção e circulação da informação atingiu nos nossos dias e que é uma das marcas registradas da cultura digital” (SANTAELLA 2003, p. 28). Já Lévy (2000, p. 17<sup>59</sup>), esclarece que o conceito de cibercultura é “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. (BERKENBROCK-ROSITO et al., 2022, p. 144).

“A cibercultura é a cultura contemporânea estruturada pelas tecnologias digitais” (SANTOS, 2017, p. 5658<sup>60</sup>). O desenvolvimento da cibercultura se dá em contexto de mudanças visíveis no século XX, com o aparecimento da microinformática em meados de 1970, com a convergência tecnológica e o do personal computer (PC). Nos anos 1980 e 1990 testemunhamos a popularização da internet e a transformação do PC em um “computador coletivo” (CC), conectado ao ciberespaço. “Aqui, a rede é o computador e o computador uma máquina de conexão”. No Brasil, em meados dos anos 90, a internet começou a circular pelos lares brasileiros, víamos os sites de busca, páginas de conteúdo e o início da chamada comunicação virtual ganhava corpo e popularidade. (BUSQUETS et al., 2022, p. 135).

Desde a instauração da sociedade da informação, as instituições, e as universidades em específico, tiveram papel importante na disseminação da cibercultura, considerada aqui como um campo de estudo relacionado com as transformações culturais ligadas a introdução de tecnologias digitais nas sociedades contemporâneas (ORTIZ, 2008<sup>61</sup>). Nesse caso, o processo de desenvolvimento dos meios tecnológicos como suporte ao conhecimento, emergem do próprio processo de produção do conhecimento (FERIGATO; TEIXEIRA; FRAGELLI, 2020<sup>62</sup>). (CANDIDO; BITTENCOURT; ASSUNÇÃO, 2022, p. 575).

O/a professor/a que não se inquietou com a cultura de massa, como os jornais, filmes, revistas, TV e com a cultura das mídias, com as fotocopiadoras, videocassetes e aparelhos para gravação de vídeos, equipamentos do tipo *walkman* e *walk talk*, acompanhados da indústria de videocliques e vídeo games (SANTAELLA, 2003<sup>63</sup>) tem agora o desafio mais complexo da cibercultura ou cultura digital,

58 SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**, v. 10, n. 22, p. 23-32, 2003.

59 LEVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: 34 Letras, 2000.

60 Referência não localizada no original.

61 ORTIZ, Rocío Rueda. Cibercultura: metáforas, prácticas sociales y colectivos en red. **Nómadas**, n. 28, p. 8-20, 2008.

62 FERIGATO, Sabrina Helena.; TEIXEIRA, R. R.; FRAGELLI, M. C. B. Universidade E a Atividade Docente: Desafios Em Uma Experiência Pandêmica. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 10, p. 1-17, 2020.

63 SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, nº 22, dezembro de 2003. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/arle/download/3229/2493/>. Acesso: 08 jun. 2021.

isto é, “a ambiência de novos hábitos e comportamentos influenciados pela dinâmica informacional e comunicacional do computador e da internet” (SILVA; BRITO, 2013, p. 110<sup>64</sup>). (COELHO; CRUZ; MOURA, 2022, p. 9).

Segundo Lemos (2003, p. 12<sup>65</sup>) o ciberespaço é o “hipertexto mundial interativo, onde cada um pode adicionar, retirar e modificar partes dessa estrutura telemática, como um texto vivo, um organismo auto-organizante”. Quanto a cibercultura, “podemos entender a cibercultura como a forma sócio-cultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base micro-eletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática na década de 1970” (Ibid). E por último, mas não menos importante, o termo *online* é usado para se referir a alguém que esteja conectado à internet, que esteja disponível para acessar informações em tempo real. (CRUZ; COELHO, 2022, p. 130).

A cibercultura é a cultura atrelada aos diversos usos que fazemos das tecnologias (ALMEIDA, MARTINS, SANTOS, 2019<sup>66</sup>), e, nesses diversos usos, surgem os fenômenos da cibercultura que são, para Castro e Santos (2021, p. 292<sup>67</sup>), “as ações cotidianas criadas pelos praticantes culturais com os usos das tecnologias digitais em rede e são forjadas pela materialidade da sua inteligência coletiva, da sua fluidez, reconfiguração, compartilhamento e interatividade”. Podemos então dizer que os fenômenos da cibercultura são as formas que os praticantes culturais encontraram para narrar o seu sentimento de mundo sob o contexto pandêmico. Mas como poderíamos entender esse sentimento de mundo expresso nesses fenômenos? (FARIAS; AVELAR; SANTOS, 2022, p. 3).

O ciberespaço pode agrupar todas essas formas de comunicação em um único espaço – o virtual – e, com isso, desenvolver a cibercultura que, segundo Lévy (1999, p. 17<sup>68</sup>), é o “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem com o crescimento do ciberespaço”. Nesse sentido, as relações, em um contexto cibercultural, são ressignificadas, influenciando no trabalho, na economia, na produção, na educação, na cultura, em suma, em praticamente todas as áreas humanas. Dessa forma, uma das manifestações da cibercul-

64 SILVA, Marco; BRITO, Sheilane. Docência online no ensino superior: saberes docentes e formação continuada. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p. 105-126, mar. / jun. 2013. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2014/06/texto-4.pdf>. Acesso: 08 jun. 2021.

65 LEMOS, A.; CUNHA, P. (Org.). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

66 ALMEIDA, Joelma Fabiane Ferreira; MARTINS, Vivian; SANTOS, Edmea Oliveira. Vídeo-pesquisa e formação na cibercultura: atos de currículo e de pesquisa em educação. **Rev. Boletim GEPEM**, n. 75, p. 140-153, jul/dez, 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/gepem/article/view/207>. Acesso em: 15 out. 2022

67 CASTRO, Luis Henrique Monteiro de; SANTOS, Rosemary dos. Ambiências Formativas em Tempos de Pandemia os fenômenos da cibercultura e a atuação docente. In: COLACIQUE, Rachel Capucho, AMARAL, Mirian, SANTOS, Rosemary dos (Org). **Práticas Pedagógicas em Tempos de Pandemia**. 1 ed. Rio de Janeiro: LIPEAD, UNIRIO, 2021, v. 1, p. 11-34.

68 LÉVY, P. **Cibercultura**, Rio de Janeiro: Editora 34, 1 999.

tura são as TDIC's, visto que essas surgem das demandas provocadas pelas experiências vivenciadas no espaço virtual. (FERNANDES et al., 2022, p. 266).

Na cibercultura, com as facilidades técnicas de imersão e simulação do real, fica cada vez mais difícil dissociar o humano do maquínico – isto é, das próteses que aplicamos aos corpos para expandir nossa memória, nossa percepção, nossos modos de orientar os deslocamentos pelo mundo, nossas formas de associação com o outro, de experimentação dos prazeres e dos afetos etc. E, com isso, podemos dizer que narrar a vida humana nos dias de hoje passa por performar uma estética de existência ancorada na produção em massa de ciber-subjetividades e de ciber-assujeitamentos. Ou seja, o que vemos e damos ver, no ciberespaço e no que dele transborda, são histórias tecnologicamente mediadas que nos inserem em um mundo que é, ao mesmo tempo, palpável e virtual, vivido e imaginado, conhecido e fabulado. (MADDALENA; NOLASCO-SILVA, 2022, p. 3).

A pandemia desvelou nossa intrínseca relação com o digital em rede e seus atravessamentos em nossos cotidianos. O intenso desenvolvimento das tecnologias digitais em rede (TDR) e as múltiplas relações e usos que estabelecemos e fazemos das/com as mesmas – intencionalmente ou não – vêm transformando nossos modos de ser, estar e sentir o mundo. Esse cenário sociotécnico e comunicacional é a cibercultura, que é a cultura contemporânea mediada e estruturada pelas TDR na relação cidade-ciberespaço. As redes humanas e não humanas formadas a partir do advento da internet permitem a configuração e a reconfiguração de novos '*espaçostempos*' de interação e de '*aprendizagemensino*'. (MARTI et al., 2022, p. 176-177).

[...] determina-se o termo cibercultura como sinônimo de cultura, entendendo que a sociedade encontra-se atravessada por estas tecnologias, sendo indissociáveis de suas práticas cotidianas. Em adjacência, tais práticas não ocorrem apenas no meio físico, mas também no virtual, fator que unifica estes espaços e, por isso, adota-se a terminologia de ciberespaço (MARTI, 2021<sup>69</sup>; MARTI, COSTA, 2021<sup>70</sup>) [...]. Neste sentido, os indivíduos passam a assumir postura mais participativa, tornando o ciberespaço como um ambiente multirreferencial. Para a Educação, essa maior interatividade possibilitada pelas TDRs [tecnologias digitais em rede] e a Web 2.0 apresenta grande potencialidade, sobretudo ao perceber que estas trocas demonstram o ciberespaço como ambiente para a prática pedagógica (MARTI, 2021). (MATOS et al., 2022, p. 222-223).

Não sendo possível a presença física em muitas das atividades que até então fazíamos, houve a necessidade de encontrar outros caminhos, de inventar outras formas de nos relacionarmos, de traba-

---

69 MARTI, Frieda Maria. **A educação museal online: uma ciberpesquisa-formação na/com a seção de assistência ao ensino (SAE) do Museu Nacional/UFRJ.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2021.

70 MARTI, Frieda; COSTA, Andréa Fernandes. A Educação Museal em Tempos de Pandemia: desafios e dilemas de um campo em construção. COLACIQUE, Rachel; SANTOS, Rosemary dos; AMARAL, Mírian. (org.). **Práticas Pedagógicas em Tempos de Pandemia.** 1 ed. Rio de Janeiro: Independente, 2021, p. 189-208.

lhar, de ensinar [...]. Nesse âmbito, a cibercultura se fortaleceu (LÉVY, 2010<sup>71</sup>). No cenário pandêmico, mesmo os mais resistentes às tecnologias digitais foram obrigados a se apropriar delas, sobretudo diante da impossibilidade de realizar encontros físicos e presenciais. O uso das tecnologias digitais, em especial da Internet, foi a alternativa para o comércio, o trabalho *home office*, atendimentos/consultas médicas e para a educação formal. (NEUENFELDT; SCHUCK; PAVAN, 2022, p. 112).

Segundo Virilio (1996<sup>72</sup>), na primeira metade do século XX, o desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação eletrônica introduziu a aceleração do lazer, antes restrita à produção industrial, na esfera do tempo livre. Deste modo, os meios de comunicação de massa incorporaram na vida social o processo de dromocratização da existência, cuja expressão mais sofisticada é, no seu entendimento, a cibercultura. Com efeito, a popularização do uso dos computadores e da internet, originalmente através da informatização do mundo do trabalho, e depois através do uso doméstico e cotidiano dos computadores, *notebooks*, *tablets*, *smartphones*, etc., inseriu a velocidade tecnológica em todas as dimensões da vida na contemporaneidade [...]. (PEREIRA, ACR, 2022, p. 191).

O contexto pandêmico trouxe consigo uma realidade latente, revelando a deficiência e o despreparo de grande parte dos professores no uso das tecnologias digitais na educação, o que os levou à urgência no manuseio e familiarização desses recursos. Para Silva (2001, p. 15<sup>73</sup>), com a chegada da era da cibercultura, “[...] mais do que nunca, o professor está desafiado a modificar sua comunicação em sala de aula e na educação”. É sabido que, para a educação inclusiva, torna-se um desafio ainda maior. (PINHEIRO; SENA; SERRA, 2022, p. 10).

Compreender o contexto contemporâneo mediado pelas tecnologias digitais em rede nos coloca diante da necessidade de mergulhar nos sentidos dos fenômenos emergentes na/da cibercultura. O intuito é nos inspirar à busca de práticas pedagógicas e de docência que possam operar com um currículo escolar e universitário em que os sistemas estruturais do colonialismo, patriarcado e capitalismo não só estejam presentes nas problematizações cotidianas, em intersecção com as discussões de gênero, raça e classe/renda, mas também possam abrir possibilidades de superação das opressões que se materializam em diversas violências contra as mulheres. (SANTOS; FERNANDES; YORK, 2022, p. 62).

A educação brasileira tem a cultura digital ou cibercultura como um desafio, que se agigantou ainda mais fortemente nesse período de pandemia e pós-pandemia, pois as mudanças ocorreram de forma rápida e o uso pedagógico da tecnologia não ampliou a qualidade do aprendizado dos alunos, ao contrário, gerou mutilações no aprender a aprender. A qualidade da mediação pedagógica com

71 LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

72 VIRILIO, Paul. **Velocidade e política**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. ISBN 8585865121.

73 SILVA, M. Sala de aula interativa: a educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. In: **INTERCOM**, 24., 2001, Campo Grande. Anais [...]. Campo Grande: Intercom, 2001. p. 1-20.

o uso das tecnologias pode resultar em aproveitamento efetivo das TDICs, porém, a falta de formação ou uso contínuo de aplicativos digitais na educação, fragilizaram as escolas com ensino remoto (AVELINO, 2020<sup>74</sup>). (SOARES; PORTO, 2022, p. 8).

Para além de medidas paliativas emergenciais, esse momento reforça a necessidade de debate e desenvolvimento de políticas públicas mais amplas que articulem saúde, educação e cultura digital. No entanto, reconhece-se o enorme esforço das universidades para o enfrentamento dos diversos desafios e a capacidade inventiva que resultou em experiências importantes não só para a continuidade da formação em tempos de pandemia, como para a reflexão sobre o processo de aprendizagem em saúde em tempos de cibercultura. (SOUZA; SANTOS; GIANNELLA, 2022, p. 194).

[...] a cibercultura emerge dos resultados que surgem a partir das mudanças ocorridas nos processos de relação social, em decorrência do desejo da sociedade pelo uso de ferramentas tecnológicas e, sobretudo, em decorrência de processos de subjetivação que cada vez mais são mediados por tais dispositivos. Uma sociedade moderna que foi criada a partir dos princípios subjetivos de uma administração preocupada em manter as relações sociais e que nos proporciona uma certa aproximação em rede, seja por meio de aplicativos de conversas ou vídeos. “Sendo assim, a cibercultura é, por assim dizer, um território recombinate, [...] que hoje, em expansão com as tecnologias de comunicação sem fio, fomenta as novas práticas recombinaatórias nas cidades contemporâneas” (LEMOS, 2002, p. 261<sup>75</sup>). (ZENHA; LOPES, 2022, p. 312).

---

74 AVELINO, Wagner Feitosa; MENDES, Jessica Guimarães. A realidade da educação brasileira a partir do COVID-19. **Boletim da Conjuntura (Boca)**, Boa Vista, Ano II, v. 2, n. 5, p. 56-62, 2020.

75 LEMOS, A. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

# CIDADANIA



A Educação é fundamental para a construção de uma cidadania íntegra e eficaz - como visto na CF [Constituição Federal] (BRASIL, 2015a<sup>76</sup>) -, que deve promover amparo para o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino a todos aqueles alunos com alguma necessidade específica, e assim confirmar uma pretendida ação inclusiva para o desenvolvimento de todos, pois, segundo Motta (1997, p. 182<sup>77</sup>), “esse dever é consequência da conscientização, cada vez maior, da importância de se respeitar as diferenças individuais e o direito à igualdade de oportunidades”. (ALVES; CRISPIN; SOUZA, 2022, p. 5-6).

Que cidadania estaremos desenvolvendo nos nossos alunos tomando como referência a concepção de mundo do trabalho que faz parte do nosso cotidiano? Se nos propomos a trabalhar por uma educação mais humana, podemos entender o pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho em uma mesma dimensão? Se valorizarmos os saberes dos profissionais da educação no exercício da docência, estamos possibilitando que cada cotidiano escolar construa a sua identidade, seja protagonista e atuante na sociedade, tendo a clareza de que discurso e prática não são antagônicos, mas estão em sintonia para uma educação voltada ao ser humano. (CORTELINI; ROSA; DAROS, 2022, p. 37).

A pandemia covid-19 exacerbou as desigualdades sociais e a exclusão, ao mesmo tempo que paradoxalmente, apresenta uma oportunidade de fortalecer as relações sociais, pautadas pela solidariedade e colaboração na busca do bem comum, e pela responsabilidade pelo cuidado do outro, como dimensão essencial do próprio cuidado e sobrevivência. A crise atual deu um novo sentido aos laços sociais, que por sua vez servem de base para reconstruir identidades e o sentido da cidadania – incluindo em uma dimensão global – em torno de uma ideia prática de construção do bem comum no curto prazo. (FERREIRA; FIGUEIRÓ; MATOS, 2022, p. 46).

A agenda educacional do Banco Mundial é marcada dentre outros aspectos, por reformas e ajustes em termos de currículo que buscam desenvolver determinadas competências e habilidades, logo, para alcançar esse objetivo se fundamenta na aprendizagem acelerada dos alunos [...]. A aquisição das competências e habilidades é entendida pelo Banco Mundial, desde a década de

---

76 BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988). Brasília: Senado Federal, 2015a.

77 MOTTA, E. de O. *Direito educacional e educação no século XXI*. Brasília: Unesco, 1997.

1990, como uma maneira de preparar o indivíduo para uma cidadania ativa e para obter sucesso no que diz respeito a participação produtiva no mercado de trabalho. Desse modo, em sua concepção, a ausência dessas competências e habilidades resulta em força de trabalho pouco qualificada, além de gerar custos e prejuízos para a economia. (BANCO MUNDIAL, 2008<sup>78</sup>). (IIJIMA et al., 2022, p. 7).

Para Sanginés (2021, p. 17<sup>79</sup>), o processo representa uma nova experiência global em que a cidadania deve se expressar pelo cuidado das pessoas na área da saúde e nas relações interpessoais. Há ainda consideráveis desafios decorrentes da necessidade de busca pela otimização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na era digital. Diante de tamanhas desigualdades, o foco deveria estar nos direitos sociais e humanos [...]. É fundamental que haja esforços na organização de ambientes de acolhimento aos/às profissionais da educação e aos/às estudantes. (JEFFREY; SIQUEIRA, 2022, p. 4).

[...] movidos pelo espírito da cibercultura, é necessário ultrapassar as propostas fundamentadas em listas de exercícios ou no emprego de questionários fechados como única opção para testar conhecimentos aprendidos. Já que os polos de emissão estão liberados, sem a presença de uma figura central arquitetando as trilhas de aprendizagem (LEMOS, 2007<sup>80</sup>), precisamos desenhar situações didáticas que proporcionem a formação de sujeitos críticos, capazes de operar com criatividade e autonomia todos os recursos que os ambientes virtuais e as próprias TDICs nos oferecem. Assim, sentir-se-ão livres para procurar soluções que repercutam na vida cotidiana e no exercício da cidadania, tal como enseja a BNCC (BRASIL, 2017<sup>81</sup>). (JORGE; LIMA, 2022, p. 10-11).

Por meio de uma política educacional inclusiva, são efetivados “dispositivos que asseguram ao povo integrar as regras desse jogo e às normas jurídicas, econômicas e políticas do que se denomina de uma face formal e contratual de cidadania” (PAGNI, 2019, p. 4<sup>82</sup>). A partir do arranjo de uma multiplicidade de dispositivos – formação docente, estruturação de espaços específicos, reorganização das salas de aula e reconfiguração curricular –, são acionadas práticas que mobilizam e operam ações educacionais com foco na educação de sujeitos escolares. (KRAEMER; LOPES; GIORDANI, 2022, p. 10).

---

78 BANCO MUNDIAL. **Conhecimento e inovação para a competitividade**. Banco Mundial; tradução: Confederação Nacional da Indústria. Brasília: CNI, 2008.

79 SANGINÉS, C. P. Reflexões sobre educação e pós-pandemia [entrevista]. **Revista Nova América**, v. 169, p. 14-21, 2021. Disponível em: <<http://www.novamerica.org.br/ong/wpcontent/uploads/2021/03/0169.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2021.

80 LEMOS, André. Cibercultura como território recombinate. In: MARTINS, C. D. et al. (Org.) **Territórios recombinares: arte e tecnologia – debates e laboratórios**. São Paulo: Instituto Sérgio Motta, 2007. p. 35-48.

81 BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

82 PAGNI, P. A. Dez Anos da PNEEPEI: uma análise pela perspectiva da biopolítica. **Educação & Realidade [online]**, v. 44, n. 1, p. 1-20, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684849> Acesso em 27 out. 2022.

Entre as questões centrais postas pelo mercado – repercutidas e apoiadas pelos organismos internacionais, mesmo com uma configuração discursiva preocupada com aspectos da ascensão do sujeito – está a necessidade de compreender o papel do Estado diante dos dilemas políticos, econômicos, culturais e sociais. Nesse sentido, surgiria uma suposta cidadania universal pautada na lógica das “economias de mercado livre” (BALL, 2001, p. 108<sup>83</sup>) que resolveria os dilemas acima colocados. Essa lógica afirma que o mercado, “e por sua vez a competição entre as pessoas, é natural à condição humana”, sendo o mercado apenas a “expressão [dessa] necessidade básica”. (MENDES; EVANGELISTA, 2022, p. 167).

Por um lado, observam-se as exigências de tarefas intermináveis – de forma remota, a distância e *online* – solicitadas por certas escolas às crianças, que requerem a presença de familiares, que nem sempre possuem condições, disponibilidade ou competência para tal acompanhamento, causando assim enorme desgaste cognitivo e emocional. Por outro, há experiências de compartilhamento e sugestões de atividades que têm assegurado momentos de aprendizagem e vivências muito profícuas entre professores, familiares e crianças a partir de diferentes possibilidades de uso da tecnologia e dos dispositivos móveis. [...] para além das diversas motivações, das formas de entretenimento e dos recursos, os usos responsáveis das tecnologias digitais, nos tempos atuais, revelam-se uma condição de cidadania. (MULLER; FANTIN, 2022, p. 21).

[...] a construção de espaços no território periférico como um tecido vivo de enfrentamento à racionalidade hegemônica ressalta a sua característica de vulnerabilidade, que pode ser potencializada como força. A localização à margem, nas bordas e, muitas vezes, nas ausências, estimulada pela ação educativa mobilizada pela ação dos movimentos pode funcionar como fonte de transformação. Há emergência de promover mudanças no uso e na gestão do território, se a aspiração corresponder à criação de um novo tipo de cidadania que “se ofereça como respeito à cultura e como busca da liberdade” (SANTOS, 2014a, p. 18<sup>84</sup>). (PEDRO; PITANO; STECANELA, 2022, p. 107).

Na área da saúde os atendimentos on-line se fizeram mais presentes, principalmente no campo da saúde mental; a cultura encontrou nas *lives* uma nova maneira de levar a arte à sua plateia. Todas essas mudanças trouxeram reflexões sobre o estar presente, sobre o vínculo, sobre engajamento, sobre o tempo e sobre o espaço; e o educar a distância alçou voos para além do ensino, fez-se necessário formar o indivíduo para lidar com tantas mudanças, até com um novo jeito de exercer sua cidadania: a digital. A origem do termo cidadão vem do latim *civitas* que significa cidade, e

83 BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2020.

84 SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. 6. ed. São Paulo: Ed USP, 2014a.

digital também tem sua raiz no latim *digitalis*, ou seja, tem-se aí uma cidade relacionada aos dedos. (PENALBER, 2022, p. 63).

[...] a justiça ambiental desejável aos espaços desassistidos se pautaria sob o pensamento de uma lógica redistributiva “de modo a corrigir os desvios e as injustiças existentes” (RAMMÊ, 2012, p. 9<sup>85</sup>). Percebe-se, de forma inequívoca, uma estreita relação do conceito de justiça ambiental com as demandas do exercício pleno da cidadania, costumeiramente negada aos grupos e populações vulnerabilizados e invisibilizados pelos benefícios sociais, produção intelectual, políticas públicas e ganhos do processo produtivo, cuja distribuição socioespacial dos sujeitos em seu acesso vem se dando conforme critérios que só reforçam as injustiças ambientais. (RAMOS; FRANCO; SILVA, 2022, p. 13).

Quando a escola deixa de considerar os aspectos mais humanos do processo pedagógico e se concentra apenas na execução de calendários, na exacerbação de conteúdo, quais são os impactos sobre a formação dos estudantes? Como promover a inclusão social para enfrentamento das desigualdades quando há uma decisão política, por parte do governo federal, de negar a pandemia? Para responder a essas questões é preciso pensar, no caso brasileiro, que ideia de Estado é colocada em prática quando temos um governo fascista, conservador e de ultradireita no poder. Acreditamos que toda ordem de ataques aos direitos sociais e ao pensamento crítico nos permite refletir como uma educação humanista se coloca como ferramenta fundamental para o exercício da cidadania. (SILVA, TAA; SANTOS, LRS, 2022, p. 207).

Interessa-nos, sobretudo, situar a problemática da cidadania e da democracia como dimensões tematizadas, que, ao emergirem como preocupações latino-americanas, encontram seus vínculos com propostas que, ao denunciar o autoritarismo constitutivo de nosso continente, apontam vias de caráter emancipatório. Milton Santos (2011<sup>86</sup>), por exemplo, ao escrever, em 1987, às vésperas da promulgação da Constituição Cidadã (1988), explicita como a questão da cidadania no Brasil apresenta uma dupla face. Ela é pressuposta pela lei, mas muitos ainda têm sua cidadania mutilada. O contraditório e o complexo mostram-se nesta análise do autor. (SILVA; CANABARRO, 2022, p. 135).

Se desigualdade social que recepcionou a pandemia do covid-19, no Brasil, tem uma dimensão histórica, ela não pode ser entendida como algo intransponível [...]. No que concerne à educação, a ausência de políticas coordenadas deixou evidente: a falta de formação dos professores para a utilização de recursos digitais e a oferta de uma conectividade ampla para os estudantes. Portanto, o ambiente de desigualdade fez com que a pandemia se mostrasse como mais um obstáculo ao exercício da cidadania para muitos destes estudantes, fazendo com que o ato de estudar resulte em um conjunto de esforços

---

85 RAMMÊ, R. S. **Da justiça ambiental aos direitos e deveres ecológicos**: conjecturas político-filosóficas para uma nova ordem jurídico-ecológica. Caxias do Sul-RS: Educus, 2012.

86 SANTOS, M. **O espaço da cidadania e outras reflexões**. Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2011.

e da superação de doenças psíquicas para se ter acesso a um dos principais direitos sociais que é a educação. (SILVA; PEREIRA; SARINHO, 2022, p. 420).

[...] a inclusão digital é um elemento importante para a projeção e efetividade do usufruto do status cidadania de cada brasileiro e brasileira. No atual quadro pandêmico, os efeitos da exclusão digital se tornaram mais perceptíveis. Assim, a criação de meios para a garantia da inclusão digital, é sobretudo, uma atuação prática para a resolução de problemas sociais, que em certa medida, inviabiliza a participação crítica e a autonomia dos indivíduos na vida em sociedade. [...] promover inclusão digital é um passo importante para uma efetiva inclusão social, pois em nossa sociedade, as tecnologias da informação não são meros dispositivos ou instrumentos, mas integradores do nosso contexto social e cultural. (SILVA; TEIXEIRA, 2022, p. 226).

Descobriu-se a partir das aulas remotas que a escola não é somente o prédio e sua estrutura física, mas, que o espaço escolar pode ser on-line e perpetuar o ambiente privilegiado de troca de experiências, construção de conhecimentos e formação humana, ou seja, mesmo em tempos de pandemia a escola se fez única e valorosa (ZAN et al., 2020<sup>87</sup>). [...] esses professores que desempenham um papel de ensinar e de aprender a partir de troca de experiências com os demais professores e com os alunos, são os atores construtivos da escola que ensina e educa para a cidadania e para a vida, afinal não é somente a produção de conhecimento técnico que faz das escolas um ambiente único, mas, a edificação de cidadãos. (SOARES; PORTO, 2022, p. 5).

Na lógica da governabilidade democrática incluir e governar não implicam em tolher liberdades, pois nos tornarmos cidadãos/cidadãs é justamente o que possibilita o Estado nos governar. “O cidadão do Estado democrático é o cidadão governável. Somos constituídos como cidadãos para que possamos ser governados” (GALLO, 2017b, p. 1506<sup>88</sup>). Não seria exagero, então, afirmarmos que “[...] é preciso constituir a todos como cidadãos para que possam ser governados. Fora da cidadania não há governo democrático possível; por essa razão, as pedras de toque são duas: *cidadania e inclusão*. Todos devem ser cidadãos, todos precisam estar incluídos” (GALLO, 2017b, p. 1508). (VIEIRA; SOUSA; CORREA, 2022, p. 8).

[...] um documento publicado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), publicado em 2003 e intitulado *Compreendendo o cérebro: rumo a uma ciência do aprendizado* (OCDE, 2003<sup>89</sup>), no qual lemos que apenas por meio de exercícios sensorio-motores poderemos desenvolver nosso cérebro a contento e, assim, nos tornarmos melhores cidadãos. Para

87 ZAN, Aline Maria de Faria Borborema; MOLINA, Debora Nery Cirilo; BIOTO, Patrícia Aparecida. Rein-ventando a escola em tempos de pandemia. **Anais Educon 2020**, São Cristóvão/SE, v. 14, n. 3, p. 2-19, set. 2020.

88 GALLO, Sílvio. Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil, **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 63, p. 1497-1523, set./dez. 2017b.

89 OCDE. **Compreendendo o Cérebro: rumo a uma nova ciência do aprendizado**. São Paulo: SENAC-SP, 2003.

além dessa correlação entre um pleno exercício da cidadania e o aprimoramento de algumas funções cerebrais, lemos uma defesa entusiástica pela reestruturação do sistema educacional a fim de que se considere a importância de exercício motores capazes de propiciar um desenvolvimento igualitário dos lobos cerebrais em todas as operações intelectuais. (VINCI; RODRIGUES, 2022, p. 344).

[...] defendemos a Alfabetização Científica, a popularização da ciência e outros movimentos que propiciem a investigação e a argumentação, como perspectivas educacionais que podem auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem da área de ciências da natureza, em quaisquer segmentos da educação básica e em níveis mais elevados de ensino que considerarmos. Firmar os laços com a ciência não deve se limitar à prática de um ensino acrítico, não contextualizado, calcado na memorização e na reprodução. A contrapelo do exposto, para que consolidemos uma cultura científica escolar, devemos buscar métodos significativos de ensino que promovam o despertar de um aprendizado para a ciência [...]. (ARAÚJO; CORTE; GENOVESE, 2022, p. 7).

O avanço da ciência e da tecnologia proporcionou uma evolução dos modelos de divulgação e popularização da ciência, promovendo a ampliação de instrumentos que favorecem a expansão da divulgação científica. Congressos, seminários, colóquios, conferências, uma diversidade de publicações, criação de museus, parques temáticos, entre outros, fazem parte desse leque de ações que buscam tornar a ciência cada vez mais acessível ao grande público. Atualmente, os museus e centro de ciências desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cultural e educativo da sociedade [...]. (DAHMOUCHE; PINTO, 2022, p. 80).

A pandemia nos fez perceber o quanto a ciência é questionada e o quanto o professor precisa se ressignificar para construir uma ciência outra em sala de aula. Uma ciência que vai além de ensinar as fórmulas químicas, ou ainda, quantos elementos da tabela periódica existem no mundo, mas uma ciência que engloba uma formação crítica, dialogando com o seu aluno e trazendo para sala de aula os assuntos que perpassam o seu cotidiano tornando a aula mais interativa [...]. Então, podemos afirmar com o que vimos que ganhamos novos fios com a cibercultura, que os usos que fazemos das tecnologias nos nossos cotidianos não estão distantes do cotidiano escolar, e sim num ‘dentrofora’. (FARIAS; AVELAR; SANTOS, 2022, p. 8).

Sabemos que existem diversas discussões e estudos a respeito da experimentação no ensino de ciências e que essa metodologia de ensino traz importantes resultados para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, visto que pode proporcionar “situações de aprendizagem que os levem a ser capazes de analisar outros modelos, comparar e concluir com mudança de atitudes” (HALFEN

et al, 2020, p. 271<sup>90</sup>). Assim, pode-se associar a teoria à prática de modo que seja possível compreender que a ciência é inacabada, proporcionando constantemente novas descobertas. (FERREIRA; COSTA; COELHO, 2022, p. 10).

A dimensão da ciência não diz respeito apenas à produção de conhecimentos na área, mas, sobretudo, ao aspecto histórico da produção da educação com ênfase em uma abordagem que priorize a reflexão sobre os impactos gerados pelos conhecimentos, relações e tecnologias, bem como, as possibilidades de mudanças no próprio contexto histórico-social [...]. Uma ciência, alijada da ética e dos direitos fundamentais do cidadão, que não seja capaz de humanizar a metodologia dos processos educacionais, em favor da produção do conhecimento, visando a promoção do ser humano, em todos os aspectos, não pode ser considerada uma verdadeira ciência. (FILIPAK; GUEBERT; BORGES, 2022, p. 204).

Segundo Vogt e Morales (2018<sup>91</sup>), “a construção da cultura científica no mundo contemporâneo, dessa forma, é possível através de um processo de reflexão da própria ciência, mas por algo que não é ciência” e se dá “pela comunicação, mais especificamente, pela divulgação científica”. A divulgação científica, segundo os autores, atua “como elemento transformador da ciência, inserindo-a na cultura” e configurando a cultura científica (VOGT e MORALES, 2018). Nesse sentido, a divulgação de ciências e a multiplicidade de relações com a arte oferecem uma oportunidade de engajamento com as ciências para crianças e adolescentes e, ao mesmo tempo, uma oportunidade para que elas imprimam seu espaço na constituição de uma cultura científica. (FLÓRIO; SANTOS; MARTINS, 2022, p. 127).

[...] a ciência moderna teria substituído o olhar curioso, estranho e interrogativo pela ideia de um conhecimento organizado, planejado, estruturado, presente no processo de escolarização dos indivíduos. Por isso, dogmático? Como nos lembra Jay Lemke (1998<sup>92</sup>), é necessário que a ciência seja entendida para além da forma pura de racionalidade, visto que não se trata de uma procura idealista e objetiva da verdade, orientada pelas ordens da natureza sozinha. Teríamos herdado da modernidade a ciência, e teríamos herdado desta última um modelo indutor das necessidades de aprendizagens fragmentadas de produção do conhecimento [...]. (GOMES, CBT et al., 2022, p. 208-209).

---

90 HALFEN, R. A. P., NACHTIGALL, S. M. B., MERLO, A. A., RAUPP, D. T. Experimentos químicos em sala de aula utilizando recursos multimídia: uma proposta de aulas demonstrativas para o ensino de Química Orgânica. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 19, n. 2, p. 270-294, 2020.

91 VOGT, Carlos; MORALES, Ana Paula. Cultura Científica. **ComCiência**. 20 de março, 2018. Disponível em <<https://www.comciencia.br/cultura-cientifica/>>. Acessado em (28/12/2021).

92 LEMKE, Jay L. Teaching All the Languages of Science: Words, Symbols, Images, and Actions. In: **Conference on science education in Barcelona**. 1998. Acesso em: Nov.2020.

Segundo Popper (1980<sup>93</sup>), o conhecimento científico é construído por intermédio do método científico, cuja principal característica é ser marcadamente falseável, ou seja, o método da Ciência é, em essência, crítico. Uma teoria científica é testada incansavelmente até ser aceita ou refutada. Uma teoria só pode ser revogada em face de uma outra que melhor explique a realidade estudada, também testada e comprovada repetidas vezes, continuamente. Portanto, a Ciência é falível/falseável e autocorrigível, enquanto as pseudociências são infalíveis/infaláveis, constituindo-se quase como dogmas (Hawking, 2015<sup>94</sup>). (GONÇALVES; MAGALHÃES; BUNGENSTAB, 2022, p. 2-3).

A realidade pedagógica tem se tornado desafiadora pelo fato de que a negação da ciência tem sido elencada com “questão de opinião”, e a rapidez de propagação de informações no mundo virtual dificulta a comprovação de muitas informações disponíveis online, muitas delas que contradizem a ciência e causam interferências junto aos discursos negacionistas e revisionistas presentes na vida online [...]. O discurso de revisionismo e negacionismo que está presente em muitas falas de figuras públicas e até de pseudoacadêmicos mostra que as ideias e conceitos difundidos não estão amparados em ciência e sim em distorções. (GONÇALVES; SOBANSKI, 2022, p. 1042-1043).

[...] venho retomando leituras de formação, como Hilton Japiassu. No seu livro “Questões epistemológicas”, ele trata sobre epistemologia e ciência, sobre estatuto de verdade em contraposição a uma certa ideia de objetivismo idealista, que não seria o papel da ciência: “a experiência científica não possui uma existência independente. Pelo contrário, ela se constitui como um aspecto da experiência humana global” [JAPIASSU, 1981, p. VII<sup>95</sup>]. Se a ciência vem sendo severamente atacada, falsas interpretações irrompem nas mídias e discursos sociais. E nossa posição tem sido enfrentar descrença com ciência e afeto. (GUEDES; SALUTTO, 2022, p. 369).

[...] a utilização da História da Ciência nos anos iniciais do Ensino Fundamental pode ter possibilidades de ressignificar o ensino de ciências nessa faixa etária. Trabalhar em todas as etapas da educação com tal tipo de enfoque garante que o estudante compreenda a importância do seu posicionamento mediante as demandas que a ciência propõe para a sociedade, e, ainda, consegue desde os seus primeiros anos na escola perceber que existem instituições que devem ser defendidas, como a FIOCRUZ, e isso, é exercer uma cidadania ativa. (GUIMARÃES; CASTRO, 2022, p. 17).

Quanto à Ciência, diante da redução de investimentos, tanto a produção científica como a divulgação científica recuaram em suas formas clássicas de organização. Seminários Internos de Pesquisa e até Congressos Científicos, se tornaram partes de um passado recente, mas que ainda não dão sinais de retomada até que se atinja o controle da Pandemia, através da vacinação completa de um maior

93 POPPER, K. R. (1980). **Conjecturas e Refutações**. Editora da UnB.

94 HAWKING, S. W. (2015). **Uma breve história do tempo**. Intrínseca.

95 JAPIASSU, Hilton. **Questões epistemológicas**. Rio de Janeiro: Imago, 1981.

percentual da população. O volume de produções acadêmicas não esmoreceu (VIEIRA e ARAÚJO, 2020<sup>96</sup>), mas tomaram outros caminhos, agora digitais, para tornarem-se mais acessíveis à sociedade. (LIRA-DA-SILVA et al., 2022, p. 59).

Segundo Rato et al. (2013<sup>97</sup>), aumentar a comunicação entre neurocientistas e professores parecem ser cruciais para que ocorra o empoderamento dos docentes por meio da criação de um novo campo científico transdisciplinar. É particularmente necessário traduzir fatos neurocientíficos relacionados aos processos cognitivos para professores e fornecer treinamento a respeito de como eles podem fazer uso de descobertas neurocientíficas relacionadas às práticas pedagógicas em sala de aula (RATO et al. 2013). Professores que são capazes de avaliar criticamente a ciência a que estão sendo expostos, não só vão evitar o uso de base de dados imprecisos e pseudociência, mas também podem influenciar a literatura relacionada a docência baseada no cérebro para fornecer informações mais precisas (SILVA; PEREIRA, 2018<sup>98</sup>). (MENEZES, 2022, p. 191-192).

Nessa encruzilhada, muitas incertezas multiplicam o sentido e o valor do próprio conhecimento, principalmente movidas por uma intensa onda negacionista e revisionista acerca do conhecimento no cenário contemporâneo. A Ciência está imersa em intensos questionamentos que decorrem da crise em torno da verdade – outros saberes questionam sua posição em relação a representações da realidade – e da crise social da própria Ciência – a falibilidade da Ciência em não cumprir suas promessas racionais de uma sociedade mais justa e ética (OLIVEIRA, 2020<sup>99</sup>). (NORONHA; LACERDA JUNIOR, 2022, p. 4).

[...] nesse cenário pandêmico, a percepção social da Ciência e da atividade científica como um recurso fundamentalmente neutro e seguro para a solução da pandemia sinalizou certa aproximação à concepção tradicional da Ciência. De acordo com Palacios et al. (2003<sup>100</sup>), essa concepção considera o saber científico objetivo, autônomo e isento de interferências externas (políticas, sociais, econômicas, dentre outras) [...]. Assim, muito se passou a discutir, dentro da sociedade e nos meios de comunicação, sobre a Ciência e suas contribuições para a produção de vacinas, o que tem fomentado a obtenção de informações sobre o coronavírus e, por vezes, reforçado visões distorcidas sobre o conhecimento científico e o cientista. (PEIXOTO; BIZERRA; SILVA, 2022, p. 820).

---

96 VIEIRA, Sabas; ARAÚJO, Ana. Ciência em tempos da pandemia COVID 19. **Revista da FAESE**, v. 4, 2020.

97 RATO, Joana Rodrigues; ABREU, Ana Maria; CASTRO-CALDAS, Alexandre. Neuromyths in education: What is fact and what is fiction for Portuguese teachers?. **Educational Research**, v. 55, n. 4, p. 441-453, 2013.

98 SILVA, Matheus Augusto; PEREIRA, Ana Lúcia. Neurociência e Educação para a Ciência: que tipos de produtos “baseados no cérebro” são encontrados nos sítios eletrônicos mais acessados por brasileiros?. **Revista Valore**, v. 3, p. 176-187, 2018.

99 OLIVEIRA, Thaiane. Desinformação científica em tempos de crise epistêmica: circulação de teorias da conspiração nas plataformas de mídias sociais. **Fronteiras**, v. 22, n. 1, p. 21-35, 2020.

100 PALACIOS, Eduardo Marino García et al. **Introdução aos estudos CTS (Ciência, tecnologia e sociedade)**. Florianópolis: Organização dos Estados Ibero-americanos Para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), 2003.

Quando a arte e a ciência penetram uma a outra com suas delicadas, e, ao mesmo tempo, firmes vertentes, nós sentimos o gozo que é o conhecimento, e é esse sentimento de prazer que deve passar pela cabeça dos discentes e docentes quando eles estiverem fazendo algo relacionado à Escola ou à Universidade, o prazer de descobrir e de criar. Em um momento delicado como o que estamos vivendo, em que o futuro certamente é aquele gato do Schrodinger, que não sabemos se está vivo ou morto, não é cabível enquadrarmos os alunos nas grades de um sistema que nos oprime o tempo inteiro. (PEREIRA; LIMA, 2022, p. 819).

De modo a democratizar a ciência durante a pandemia, a divulgação de conhecimentos científicos dispõe de um leque tecnológico que utiliza a internet e afins para alcançar as pessoas. Várias formas podem ser usadas para que a ciência chegue nos indivíduos de modo adequado e seguro. Segundo Salles e Cestaro (2020<sup>101</sup>), diferentemente de anos atrás, os meios de divulgação científica ficaram cada mais interligados ao mundo virtual, como a plataforma do YouTube, a utilização de podcasts (arquivos de áudio) e e-books (livros digitais). Para além, algumas mídias e redes sociais se agrupam como meios significativos de divulgar a ciência durante esse período pandêmico (SANTOS et al., 2020<sup>102</sup>). (RODRIGUES et al., 2022, p. 207).

A comunidade científica e seus agentes, os intelectuais, consolidam as regras próprias da ciência ao passo que dialogam com a arena pública mais ampla, e isso se insere nos seguintes movimentos: i) a ciência tem como um de seus limites praxiológicos o panorama de época no qual um tipo específico de Estado e de campo político se expressam, e ii) é ela própria, a ciência, transvestida em comunidade, que busca atuar e modificar a figuração de determinado momento político. Nesse sentido, “La ciencia tiene un carácter político, en el sentido de que no sólo se enfrenta a recursos finitos y conocimiento incompleto, sino también, en democracias multiétnicas, al pluralismo ético” (MITCHAM; BRIGGLE, 2007, p. 145<sup>103</sup>). (SILVA, CF, 2022, p. 2).

O Governo Federal, com destaque para o mais alto escalão executivo do país, assumiu uma postura negacionista, propagando, além de desinformações sobre a extensão da pandemia no Brasil, a negação da Ciência e dos mecanismos de controle e proteção do vírus, que inclusive são definidas em desacordo com o que tem sido estabelecido pela Organização Mundial da Saúde (OMS). [...] este negacionismo da Ciência levou ao atraso no processo de vacinação, única medida capaz de conter o avanço do vírus, provocando ainda mais retardamento para o retorno seguro das aulas presenciais. (SILVA; PEREIRA, 2022, p. 3).

101 SALLES, M. S. M. A.; CESTARO, D. C.; ALLE, L. F. Uma Perspectiva para a Divulgação Científica em Biologia em Mídias Digitais Brasileiras. **Revista EducaOnline**, v. 14, n. 2, p. 90-119, 2020.

102 SANTOS, A. C. O.; ALMEIDA, D. R. B.; CREPALDI, T. A. A. T. da S. Comunicação pública e divulgação científica em tempos de Covid-19: ações desenvolvidas na Universidade Federal de Uberlândia-Brasil. **Revista Española de Comunicación en Salud**, v. 11, n. 1, p. 279-292, 2020.

103 MITCHAM, Carl; BRIGGLE, Adam. Ciencia y política: perspectiva histórica y modelos alternativos. **Revista CTS**, Salamanca, n. 8, v. 3, p. 143-158, abr. 2007.

A diversidade de formas individuais e coletivas de viver e se relacionar com a ciência evidencia que o significado de tornar-se alfabetizado em ciência tem mudado de um sentido transmissivo e visão propedêutica para uma visão transformadora engajada com ativismo sócio científico [...]. A preparação de indivíduos autônomos e emancipados, compromissados com a participação na ciência devem traduzir em mais oportunidades de responder a exigências dos dias atuais, pois requer mais flexibilidade, resiliência e sustentabilidade na tomada de decisões e ações mais criativas que aproveitem de várias maneiras em que o melhor da ciência e das culturas pode ser usado para alcançar uma mudança social positiva e necessária para uma sociedade extremamente dinâmica e desafiadora. (SOUSA; OLIVEIRA, 2022, p. 12).

# COMPUTADOR



Não podemos esquecer que, mesmo com o uso das tecnologias, que se tornou tão relevante neste período, atrás de cada computador ou celular está um ser humano. Para Moreira e Schlemmer (2020, p. 23<sup>104</sup>), a Educação Digital não se resume ao uso de hardwares, softwares e redes de comunicação na educação, nem tão pouco se restringe ao desenvolvimento do pensamento computacional. A Educação Digital é, sim, entendida como um movimento entre atores humanos e não humanos que coexistem e estão em comunicação direta, não mediada pela representação, em que nada se passa com um que não afete o outro. (BRUSCHI; ANDRADE; SANTOS, 2022, p. 13).

A dimensão necessária para que haja uma troca de ideias nesse sentido, é a importância do diálogo na prática pedagógica. Apesar dos recursos tecnológicos facilitarem em partes o contato com os alunos, a distância acaba afetando ambos os lados. A prática pedagógica demanda amor não só pelo conhecimento, mas também pelas pessoas. A relação professor e aluno evoca muito desse amor, é uma relação de afeto. O ensino à distância acaba cortando um pouco desse lado, pois apesar de estarem conectados, a tela fria de um computador não evoca o mesmo sentimento de chegar na sala de aula e ser recebido com um abraço caloroso. A sala de aula é um ambiente sagrado para o professor, sendo o local onde sua prática toca seus alunos de modo ímpar. (FÁVERO; FARIA; CONSALTÉR, 2022, p. 27).

Cientes de que estar separados fisicamente é necessário para a segurança sanitária e preservação da saúde e da vida, padecemos virtualizados. O “lá fora” adquire o sentido de “em outro lugar que não o computador” (ou celular ou outro dispositivo de conexão remota). Enquanto a vida acontece lá fora, no computador permanecemos na ilusão de que não alteraremos também o espírito! Docentes, com maior ou menor grau de experiência e/ou motivação para a tecnologia, produzem material didático, vídeos, jogos, configuram e atualizam ambientes virtuais de aprendizagem, preparam e avaliam atividades, respondem e-mails e mensagens que chegam por meio de diversos aplicativos de comunicação, produzem relatórios, fazem reuniões, redigem atas, ofícios e memorandos... (FORTUNATO; PORTO; BARROS, 2022, p. 9-10).

---

104 MOREIRA, J. A. SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, [S. l.], v. 20, p. 1-35, 2020.

As pesquisas do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI) mostram que 26% das escolas urbanas não possuem nenhum computador disponível para uso dos alunos em atividades educacionais (CGI.br, 2019b<sup>105</sup>). Mesmo com a implementação de alguns programas de incentivo às TDIC nas escolas, tem havido um sucateamento dos laboratórios de informática. Em muitas escolas públicas, o local do laboratório deixou de existir ou ficou simplesmente abandonado. Tal sucateamento é justificado pela falta de incentivos para a manutenção dos laboratórios, equipamentos e falta de pessoal técnico dedicado. Essa mesma pesquisa (Id.) mostra que 82% dos professores relatam que a principal barreira para utilização das TDIC na escola é o número insuficiente de computadores por aluno. (GONÇALVES; COSTA, 2022, p. 29).

[...] o ecossistema remoto é bem distinto do ecossistema presencial, pois o grupo está presente em uma outra forma de composição, delimitada pela tela do computador. No entanto, mesmo na oficina em formato remoto, foi possível constatar a constituição de um encontro atencioso e respeitoso, possibilitando que os alunos e alunas se sentissem à vontade ao partilhar uma experimentação da escrita em uma outra relação de formação. Afinal, foi possível ter acesso à universidade, à formação e à escrita desde um outro lugar. (KASTRUP; CALIMAN; GURGEL, 2022, p. 16).

Da noite para o dia, esvaziamos as salas de aula e os diversos corredores que compunham a vida universitária, para nos sentarmos em frente a um computador ou outro dispositivo móvel nos lugares onde cada um/a se encontrava, olhando para uma tela, muitas vezes, composta por um mosaico repleto de câmeras fechadas. Um mundo de incertezas invadiu cada um/a de nós, acompanhado de sentimentos ambivalentes e, por vezes, contraditórios: solidão, desafio, medo, saudade, expectativa, desânimo, força e tristeza. Ao lado de muitas dúvidas, uma pergunta se fez frequente na Universidade: será que os/as estudantes estão prestando atenção ao que se passa aqui? (LIBERMAN; POZZANA; DOMINGUES, 2022, p. 6).

Estávamos em nossas residências, com nossos familiares, crianças e adultos acessando cada atividade formativa em nossos computadores pessoais intensamente sustentadas por nossas vidas privatizadas. Durante toda a pandemia, este encontro com o fazer convocava ao movimento do fora do mundo além de nossas demandas caseiras. A estratégia de manter nossas práticas de estágio no campo educacional por um compromisso com as educadoras e educandas e educandos foi potencializador do movimento e vibração do viver para todes. (LISBOA; VICENTIN; GRAMKOW, 2022, p. 13).

Iniciamos o Acompanhamento Terapêutico de forma presencial, porém o agravamento da crise sanitária fez com que repensássemos a disponibilidade presencial no território geográfico.

---

105 CGI.br. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**: TIC educação 2018. Núcleo e Coordenação de Informação do Ponto e BR. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil. 2019b.

Demoramos até entendermos esse território remoto como modulação das experiências existenciais. No início, a necessidade de acessar um computador para encontrar era frustrante. O dispositivo que permitia comunicação era um objeto tecnológico que num primeiro momento fazia oposição com o conceito de corpo objetivado pela pesquisa. O computador parecia fazer uma aproximação contraditória, as imagens apareciam quadriculadas e inconsistentes. A presença parecia estar em outro lugar. Era desconfortável. (LUZ; SILVA, 2022, p. 198).

Quanto ao aprendizado, a escola deve se preocupar com a metodologia e providenciar materiais adequados para a compreensão dos alunos, para que possam realizar as tarefas pelo computador, o instrumento mediador desse aprendizado. Esse conteúdo deve conter atividades que precisem de auxílio, de forma que possa ser mobilizada a Zona de Desenvolvimento Proximal do aluno [...]. Outras questões que devem ser consideradas a respeito das aulas online são: o relacionamento aluno-aluno, que é também mediado pelo computador, e o suposto interesse da criança em manter contato com os outros colegas - caso ela não tenha esse interesse, essa vivência torna-se inexistente no contexto de pandemia e isolamento. (MARTINS; GESSOLI, 2022, p. 19).

A implantação do ensino remoto colocou o celular e o computador como ferramentas de ensino. Embora Lúcia Santaella se oponha ao conceito de computadores e celulares como ferramentas, mas sim, linguagens [...]. Durante a entrevista para a revista Educação, Santaella (2021<sup>106</sup>) discorre: “O ser humano é feito de linguagem e com o computador aparecem as máquinas cerebrais que expandem a nossa capacidade mental, mas quando o computador abriu suas comportas, deixou de ser aquele aparelho que eu tinha em casa onde escrevia meus textos nos anos 80. De repente, ele se abre e vira um meio de comunicação de uma potência inacreditável e interativo – daí que vem a noção de interface humana e computador. Acho que a gente está em uma fase de simbiose humana-computador, não se trata mais de interface.” (MATOS; ALVES, 2022, p. 5).

Segundo Del Peloso (2013<sup>107</sup>), os computadores, as telas de tablets e smartphones podem causar uma fototoxicidade devido à emissão da luz azul, podendo originar problemas como síndrome do olho seco, conjuntivites e ceratite. Outro dano também relacionado a essa emissão é a síndrome visual do computador, que apresenta sintomas como dores de cabeça, desconforto ocular, visão borrada, diplopia, podendo o indivíduo apresentar erros de refração. Esses são os possíveis danos causados por as pessoas passarem longos períodos e a pouca distância das telas. A SBP [Sociedade Brasileira de Pediatria] (2019<sup>108</sup>) também faz essa referência e diz que o brilho das telas, devido à

106 SANTAELLA, Lúcia. Lucia Santaella analisa as tecnologias e seus efeitos cognitivos. Entrevista concedida a Laura Rachid. **Revista Educação**, São Paulo, ed.277, p. 35, jul, 2021. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2021/07/05/lucia-santaella-tecnologias/>>. Acesso em: 11 març. 2022

107 DEL PELOSO, D. “Alterações posturais e riscos futuros”. In: Abreu, C. N.; Eisenstein, E.; Estefenon, S. G. B. (org.). **Vivendo Esse Mundo Digital: impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2013. Pp. 247-258.

108 SBP. **Manual de Orientação**. Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital. Sociedade Brasileira de Pediatria. 2019.

presença da luz azul, pode ocasionar um bloqueio da melatonina gerando dificuldades para dormir e uma má qualidade do sono. (NAVARRO; MALAVASI, 2022, p. 177).

A centralidade do computador, entendido como toda e qualquer máquina capaz de processar e armazenar dados, na cultura digital é inegável e expressa a realidade de que “a sociedade em rede, em termos simples, é uma estrutura social baseada em redes operadas por tecnologias de comunicação e informação [...]” (CASTELLS, 2005, p. 20<sup>109</sup>). Esse fenômeno sociopolítico denominado sociedade em rede, ao qual a cultura digital está ligada, materializa-se mediante as redes telemáticas que operacionalizam essa rede planetária através da utilização do sistema digital binário tanto para o processamento quanto para o armazenamento de dados em computadores (GERE, 2008<sup>110</sup>) [...]. (NONATO; CAVALCANTE, 2022, p. 28).

No caso dos/as docentes, o direito à conectividade deve vir acompanhado também do direito à desconexão, após sua jornada de trabalho remunerada. Ademais, esses/as profissionais passaram também a estar expostos/as a novos riscos laborais, além de terem outros, já previamente existentes, aumentados. Dentre os danos à saúde física, por exemplo, pode-se destacar problemas de postura, decorrentes das muitas horas diante do computador e doenças oculares, pela excessiva exposição às telas; além de riscos psicossociais, relacionados aos temores e inseguranças decorrentes das novas situações de trabalho, e daqueles inerentes à pandemia e que afetaram a todos e todas. (OLIVEIRA, 2022, p. 727-728).

As relações de espaço e tempo estão em processo de contínua mudança desde o advento das tecnologias da informação e comunicação. Historicamente, foi em meados do século XX que emergiram descobertas revolucionárias em eletrônica e microeletrônica, das quais tiveram origem o primeiro computador programável e a internet (CASTELLS, 1999<sup>111</sup>) [...]. Para a educação, os avanços tecnológicos possibilitaram alcançar lugares remotos, aproximar realidades distintas, oportunizar o acesso ao conhecimento daqueles cuja rotina é extensa e permitir o constante aperfeiçoamento dos estudos, por meio da educação a distância (EAD) [...]. (OLIVEIRA; CAPELLINI, 2022, p. 94).

É importante ressaltar que, não basta saber utilizar e ter o domínio dos recursos tecnológicos – é necessário adquirir competências e desenvolver habilidades necessárias ao letramento digital – concebido por Rojo (2004<sup>112</sup>), como multiletramentos. Mais importante que tudo isso, é saber criar

---

109 CASTELLS, Manuel. A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Política. In: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (Org). **A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Ação Política**. Lisboa: Imprensa Nacional, 2005, p. 17-30.

110 GERE, Charlie. **Digital Culture**. 2 ed. London: Reaktion Books, 2008.

111 CASTELLS, M. **A Sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

112 ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**, 2004. Disponível em: File:///C:/Users/JOS-MAR~1/AppData/Local/Temp/Letramento\_e\_capacida-de\_de\_leitura\_pra\_cidadania\_2004-1.pdf. Acesso em: 08 nov. 2021.

e aplicar novas técnicas metodológicas, pois, o simples uso do computador e pelo computador fará com que o ensino se torne tradicional e instrucionista, sem criatividade e criticidade, tanto exigidas para as práticas sociais para se viver no século XXI [...]. (REIS; SOUSA; GOMES, 2022, p. 118).

O espaço público de nossas vidas e, em especial, das escolas, foi retirado de nosso cotidiano. Como profissionais e estudantes, a vida nas instituições de ensino teve de se reconfigurar perante uma tela de computador ou outro equipamento semelhante. Como professores e estudantes, fomos forçados a remodelar as práticas para a continuidade da oferta escolar por meio do ensino remoto. As universidades enfrentaram os problemas decorrentes da desigualdade de acesso e de condições para a inclusão digital, a ausência de formação para o domínio das diferentes práticas digitais, além de aspectos estruturais e de gestão do conhecimento (SOUZA; FERREIRA, 2020<sup>113</sup>). (ROCHA; KANASHIRO; MIRANDA, 2022, p. 28).

[...] poucos [alunos] têm acesso à rede de internet e a conexão geralmente é fraca, o que interrompe o sequenciamento de ideias, e acarreta dificuldades para o processo de ensino e aprendizagem. Conhecer esses desafios, essas dificuldades, motivou-nos a pensar no que é possível ser feito em meio a tamanho (des)caso e refletir sobre a urgente necessidade de políticas públicas, tanto para a formação (continuada) do professor quanto para investimentos na área da tecnologia. Como o professor dá sua aula em casa se o seu computador não funciona? Parece-nos que as prescrições pressupõem condições ideais de vida, e que os responsáveis por elas fingem desconhecer como vive o povo brasileiro. (RODRIGUES; MENDES; NOVAES, 2022, p. 18).

Professores foram convocados a desenvolver atividades que antes não lhes cabiam: gravação de aulas, edição de vídeos, desenvolvimento de habilidades de comunicar-se, de ensinar, de avaliar, tendo a tela de um computador ou de um celular como interlocutor fisicamente presente, em vez dos olhinhos curiosos, das risadinhas marotas, das conversas paralelas dos estudantes na sala de aula. Sim, eles estão ali presentes graças às tecnologias digitais, mas ao mesmo tempo não estão, pois passam a silenciar a partir do imperativo: – “desliguem seus microfones”. (SCHWERTNER; PEDERIVA; HATTGE, 2022, p. 72).

Apesar, ou inclusive em razão, de as pessoas, ao longo dos últimos 12 anos, ampliarem o uso e utilizarem majoritariamente o telefone celular para acessar à internet, conforme indicaram os dados, isso não deveria excluir o computador (seja o *desktop*, seja o *notebook*) do contexto escolar. Pois, ainda que a concepção de laboratório de computação traga problemas, dentre os quais limitar o uso do computador a um determinado espaço e momento, quando poderíamos usá-lo com maior frequência nas salas de aula, a inexistência desse espaço pode ter contribuído para potencializar a

---

113 SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA, Lúcia Gracia. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da pandemia Covid 19. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, jan./dez. 2020

ampliação do fosso da desigualdade social, agora pelo acesso aos conhecimentos para o uso de uma ferramenta importante como o computador, tanto por parte de professores quanto por parte dos demais profissionais, em especial coordenadores pedagógicos. (SILVA, IS, 2022, p. 10-11).

No caso do Brasil, já se teve um Programa de distribuição de computadores para estudantes (Programa Um Computador por Aluno), criado no governo Lula, porém com os cortes orçamentários destinados à educação tais políticas foram descontinuadas. As Universidades Federais estão, dentro das suas possibilidades orçamentárias e devido à sua autonomia administrativa, promovendo a distribuição de computadores e chips para conexão, mas não se trata de iniciativa do Ministério da Educação, inclusive um projeto de lei proposto pelo deputado federal Idilvan Alencar, que previa a distribuição gratuita de internet e notebooks para professores e estudantes da Rede Pública de Ensino foi vetado pelo governo. Fato que mobilizou a opinião pública e fez com que o congresso nacional revogasse o veto presidencial. (SILVA; ARAÚJO; RODRIGUES, 2022, p. 134).

# CONHECIMENTO



[...] o conhecimento não reside em apenas um único professor, mas, sim, ele “está distribuído entre indivíduos, grupos e ambiente simbólicos e físicos [...]. Essa ideia [de] ‘conhecimento distribuído’ viu-se estimulada pelo impacto das tecnologias, principalmente na internet” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 201-202<sup>114</sup>). Se o conhecimento encontra-se distribuído entre os indivíduos – neste caso, os docentes –, isso significa que o estabelecimento de uma comunidade virtual entre professores permite que possam compartilhar saberes, experiência, ideias e contatos de maneira a conduzir um melhor aproveitamento do conhecimento, o que amplia a capacidade de resolução de problemas (VAILLANT; MARCELO, 2012). (BARROS; MARINI; REALI, 2022, p. 15-16).

Segundo Jean Piaget – epistemólogo suíço, as ações são fundamentais para a construção de conhecimentos. Para o autor: “[...] o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que a ele se imporiam. O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbio entre formas distintas” (PIAGET, 1958, p. 6<sup>115</sup>). Dessa maneira, é plausível compreender a importância da ação dos estudantes para a construção das estruturas cognitivas que lhes permitem aprender e compreender os conteúdos ensinados na escola. (CARVALHO; ASSIS, 2022, p. 136-137).

Ficou evidenciado que os meios de informação, professor e escola não são mais os detentores do eixo central de transmissão de conhecimento: agora dividem espaço com outros meios de receptividade de informação (DEMO, 2009<sup>116</sup>). Estas modificaram a forma de buscar o conhecimento, trazendo uma informatização para ela e promoveu o papel do professor como construtor do conhecimento em tempos modernos [...]. Entendemos que está no educador a responsabilidade mediadora entre a produção do conhecimento e o aluno no espaço da sala de aula. (FARIA et al., 2022, p. 105).

---

114 VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012

115 PIAGET, J. **A psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1958.

116 DEMO, Pedro. Aprendizagens e Novas Tecnologias. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física** – ISSN 2175-8093 – Vol. 1, n. 1, p. 53-75, Agosto/2009. Disponível em: <http://www.pucrs.br/ciências/viali/doutorado/ptic/textos/80-388-1-PB.pdf>. Acesso em 05 de fev.2022.

Esclarecemos que a concepção de educação que nos orienta e nos impulsiona nessa tarefa de investigação é aquela que perpassa uma compreensão que supera a mera transmissão do conhecimento [...]. Essa forma de conceber a educação implica em aceitar que o conhecimento sobre as relações humanas, na busca da valorização da pessoa e seu desenvolvimento, está subsidiado pelo conhecimento contextualizado. Destarte, visa o significado do conhecimento como um elemento transformador. (FILIPAK; GUEBERT; BORGES, 2022, p. 19).

O autor [Edgar Morin] enfatiza que a educação deve promover o conhecimento do conhecimento, isto é, o estudo aprofundado de aspectos mentais, cerebrais e culturais dos seres humanos para identificar as causas do erro e da ilusão e atribuir-lhes novo significado. A intenção não é eliminar qualquer possibilidade de erro, uma vez que em todo conhecimento há esse risco, mas de superá-lo por meio de uma racionalidade construtiva e aberta, que oportuniza o diálogo com o real, reconhece seus limites intelectuais e não ignora a subjetividade e afetividade humanas. (GOMES; PEDROSO, 2022, p. 7).

A compreensão de que o Conhecimento é uma obra aberta advém da premissa de que ele é resultado de uma construção social, passível de ressignificações, em um movimento contínuo. No dizer de Araújo e Pimentel (2020 apud PIMENTEL; CARVALHO, 2020, p. 6<sup>117</sup>), “Quando o conhecimento é entendido como produto acabado, fechado, resta aos alunos assimilarem sem questionar os conteúdos que um professor ou o computador apresenta, numa perspectiva bancária de educação que há décadas temos combatido”. Ao ancorarmo-nos na percepção de que o conhecimento é uma obra aberta, rompemos os cristais que nos mostram mensagens fechadas, numa lógica pouco racional em que o aluno simplesmente memoriza informações moldadas por outrem. (JORGE; LIMA, 2022, p. 9).

O polo epistemológico tem relevância como provedor de informações que embasam toda a pesquisa e os seus achados, ou melhor, atuam de maneira vigilante e crítica além do positivismo comteano que durante muitos anos defendeu que o resultado de uma busca pelo conhecimento se finda nela própria, o que para Bachelard (1968<sup>118</sup>), o conhecimento deve se pautar na evolução e nas possibilidades de construção ou repensar para um novo conhecimento, uma nova forma de olhar e compreender o objeto que se investiga, a ação científica. (LIMA et al., 2022, p. 4).

Promovendo o diálogo entre saberes científicos e tradicionais, a Educação do Campo deve prezar sempre pela construção de um conhecimento plural e heterogêneo, que abrange as especificidades de cada comunidade, instrumentalizando esses sujeitos para compreender como se estruturam

---

117 PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de. Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante! **SBC Horizontes**, maio 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacaoonline>. Acesso em: 28 jan. 2021.

118 BACHELARD, G. **O novo espírito científico**. Tradução: Juvenal Hahne Júnior. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.

os conhecimentos hegemônicos e o que se faz necessário para superá-los e empregá-los em favor dos povos do campo. “A educação do campo encontra-se desafiada como um território produtor de conhecimentos, entendendo essa prática como transformadora e comprometida com a superação da exploração do trabalho e da natureza na perspectiva da acumulação capitalista.” (Molina et al., 2019, p. 5<sup>119</sup>). (LIMA; RIBAS; RIBEIRO, 2022, p. 17).

A abordagem instrucionista ou conservadora tem como características atividades de caráter expositivo, aluno-ouvinte ou passivo, professor como transmissor do conhecimento, subutilização da tecnologia, virtualização do ensino ou uso da tecnologia para “fazer mais do mesmo”, aprendizagem como reprodução do conteúdo de ensino [...]. De outro modo, a abordagem construcionista ou emergente prevê atividades de caráter investigativo, colaborativo ou experimentais, aluno ativo, professor como facilitador ou mediador do processo de aquisição de conhecimento, tecnologia como ferramenta para a aprendizagem, para fazer o que antes não se fazia sem ela, aprendizagem como compreensão do conteúdo de ensino. (LOPES; COIMBRA, 2022, p. 1253).

Segundo o autor [Paulo Freire] o conhecimento não é apenas lógico, não está somente regrado por uma episteme, por uma teoria da ciência, mas ele é também dialógico, comunicativo. Um processo construído por educador e educando mediado pelo mundo, e, pelas palavras de designar esse mundo. Esta é a Teoria da Ação Dialógica proposta pelo autor. Alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas dizer a sua própria palavra, a palavra criadora de cultura. A palavra é instauradora do mundo do humano, não designa apenas as coisas, transforma-as, a palavra é essencial ao diálogo. (LOUREIRO; LOPES, 2022, p. 12).

Frederico Costa (2001<sup>120</sup>) nos lembra que os homens e as mulheres transformam a natureza para satisfazer suas necessidades, conhecendo progressivamente a realidade e produzindo conhecimento sobre ela. Tal conhecimento é produto da atividade humana, ambos socialmente determinados e historicamente construídos. A imediata e primeira atitude dos homens e das mulheres em face da realidade não é de um abstrato sujeito cognoscente, de uma consciência que reflete o mundo fora do mundo, mas sim a de um indivíduo histórico que tem uma práxis objetiva ao se relacionar com a natureza e outros indivíduos, “tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais” (KOSIK, 1989, p. 9-10<sup>121</sup>). (NOBRE, 2022, p. 126).

119 MOLINA, M. C., ANTUNES-ROCHA, M. I., & MARTINS, M. F. A. (2019). A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo. **Revista Brasileira de Educação**, 24, 1-12. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240051>

120 COSTA, Frederico. O marxismo enquanto referencial teórico para conhecimento do ser social. In: FURTADO, Elizabeth Bezerra; JIMENEZ, Susana Vasconcelos (org.). **Trabalho e educação: uma intervenção crítica no campo da formação docente**. Fortaleza: Ed. Demócrito Rocha, 2001.

121 KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

[...] a intersecção entre os processos educativos e a cultura digital se dá pela dupla entrada (do ensino e da aprendizagem), mas o faz de modo diferente por cada uma dessas chaves categoriais: a) pela ‘porta da aprendizagem’, a cultura digital se imbrica com o processo pedagógico por meio do modo como os sujeitos constroem o conhecimento, o modo como aprendem, em uma cultura dada e através dos conteúdos que a cultura digital conforma (porque o conhecimento produzido não é culturalmente isento, antes é culturalmente implicado: ele é o conhecimento possível em um contexto dado, e a cultura é variável fulcral para se conceber o contexto) [...]. (NONATO; CAVALCANTE, 2022, p. 26).

Como manter a relação com o conhecimento escolar, via ensino remoto, de forma a afirmar a validade e a pertinência de sua função de democratização, numa sociedade marcada pela desigualdade e pela discriminação de diferentes naturezas? A pertinência desse tipo de questionamento justifica-se em um quadro de inteligibilidade no qual a produção e a distribuição do conhecimento escolar são percebidas como estratégia-chave na construção de um comum (Dardot e Laval, 2015<sup>122</sup>), que contribui para diminuir os privilégios de classe, raça, gênero ou credo. (RAVALLEC; CASTRO, 2022, p. 15).

[...] não é qualquer educação estatal que escudamos, para a classe trabalhadora maioria cativa da escola pública no Brasil de fato, sair do limbo do conhecimento superficial e avançar para um conhecimento científico é um desafio, é preciso antes lembrar que o conhecimento não é “burguês”, mas foi apropriado e distribuído, dosado e subsumido por essa classe social, conforme nos explica Maciel Silva (2019, p. 26<sup>123</sup>): “Nosso entendimento é de que o conhecimento não é burguês, mas que vem sendo apropriado sistematicamente pela burguesia, e, cada vez mais, distanciado da classe trabalhadora”. (SILVA, FT, 2022, p. 21).

[...] entendemos o conhecimento transdisciplinar como uma alternativa para dar conta de toda a complexidade da decolonialidade. No entendimento de Ciurana (2003, p. 61<sup>124</sup>), “quem põe em marcha a transdisciplinaridade pratica a rearticulação, pensa articulando”. Por isso, torna-se preciso produzir novos paradigmas que contemplem a diversidade de questões que esse tipo de conhecimento representa, uma vez que “gerir a complexidade do mundo exige o transdisciplinar”. Uma decolonialidade planetária exige a reformulação do pensamento. (SILVA; CANABARRO, 2022, p. 134-135).

A pesquisa científica, seja de que tipo for, segue a evolução do pensamento científico, que se pauta pelos paradigmas científicos os quais regem cada momento da história. O conhecimento cien-

122 DARDOT, P.; LAVAL, C. Propriedade, apropriação social e instituição do comum. **Tempo social**, v. 27, n. 1, p. 261-273, 2015. <https://doi.org/10.1590/0103-207020150114>

123 MACIEL SILVA, E. **Pedagogia histórico-crítica e o desenvolvimento da natureza humana**. Curitiba, PR: Appris, 2019.

124 CIURANA, E. R. Complexidade: elementos para uma definição. In: CARVALHO, E. A.; MENDONÇA, T. **Ensaios de complexidade 2**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2003.

tífico se opõe ao conhecimento proveniente do senso comum, pois é comprovado pela ciência através de métodos científicos, do uso da razão e da lógica, utiliza de métodos elaborados, que obedecem a etapas muito bem-organizadas e uma linguagem comum, métodos esses adequados a cada tipo e linha de pesquisa. (BLOISE, 2020<sup>125</sup>). (TELASKA; MACHADO, 2022, p. 31-32).

Dentre os saberes que [Edgar] Morin propõe para a Educação, destacamos o segundo, o qual versa sobre os princípios do conhecimento pertinente. Diz o autor que este saber, o conhecimento pertinente, “é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita” (MORIN, 2003, p. 15<sup>126</sup>), além de ressaltar a capacidade de contextualizar e englobar que dele emana. Morin nos chama a atenção sobre a necessidade intelectual e, ao mesmo tempo, vital de situarmo-nos no contexto planetário demandado pela atualidade, além de ser enfático em alertar sobre a responsabilidade educacional a ser desenvolvida desde a infância. (VESTENA; GUÉRIOS, 2022, p. 95).

Há tempos, a educação havia deixado de ser concebida como um processo de transmissão de conhecimento daquele que sabe para aquele que conhece, passando a ser vista como um complexo jogo no qual aquele que ensina operaria como uma espécie de auxiliar na construção ativa do conhecimento por parte do estudante. Com o modelo remoto, contudo, retrocedemos consideravelmente, muito por conta da limitação das próprias plataformas utilizadas pelo ensino, e a relação pedagógica impôs certa passividade àquele que aprende, transmutando-o em mero consumidor de conhecimento alheio e não em produtor de seu próprio saber. (VINCI; RODRIGUES, 2022, p. 355-356).

[...] novas informações estão continuamente sendo geradas e adquiridas por meio de novas conexões, fazendo com que a habilidade de discernir a relevância de novos dados e como eles alteram o atual estado de conhecimento se torne crítica. Para o conectivismo, portanto, conhecimento individual consiste de uma rede que se expande e se transforma continuamente, alimentando nesse processo outros atores – sejam eles pessoas, organizações, instituições etc. – e conseqüentemente levando estes, por sua vez, a retroalimentarem a rede (SIEMENS, 2005<sup>127</sup>). Tal fenômeno resulta em um processo cíclico de desenvolvimento e evolução do conhecimento em que todos são, ao mesmo tempo, geradores e consumidores [...]. (WEIAND; PEREIRA; BARCELLOS, 2022, p. 4).

125 BLOISE, D. M. A importância da metodologia científica na construção da ciência. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, v. 6, p. 105-122, 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/metodologia-cientifica>. Acesso em: 28 out. 2021.

126 MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

127 SIEMENS, George. Connectivism: a learning theory for the digital age. **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning**, v. 1, n. 2, 2005. Disponível em: [http://www.itdl.org/Journal/Jan\\_05/article01.htm](http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm). Acesso em: 28 mar. 2022.

“Em algum remoto rincão do universo cintilante que se derrama em um sem-número de sistemas solares, havia uma vez um astro, em que animais inteligentes inventaram o conhecimento. Foi o minuto mais soberbo e mais mentiroso da história universal: mas também foi somente um minuto” (NIETZSCHE, 2007, p. 25<sup>128</sup>). Em tom poético, Friedrich Nietzsche (1844-1900) expressa a soberba do intelecto humano em relação ao universo bem como rompe com padronizações e verdades científicas absolutas ao afirmar que o conhecimento é uma invenção efêmera e pontual utilizada pelos homens e mulheres para iludir a si próprios e aos demais. (ZUIN; GOMES, 2022, p. 17).

---

128 NIETZSCHE, F. Nietzsche: Sobre Verdade e Mentira no Sentido Extra-Moral. In: BARROS, F. M. (Org.). **Nietzsche**: sobre verdade e mentira. São Paulo: Hedra, 2007, p. 24-52.

Instigar o pensar a respeito de como pensamos nos desloca para um outro lugar: o lugar do processo de produção de pensamento a respeito de outro corpo – coisa, objeto, ser. E esse exercício é um ato político considerando que, não raras vezes, nos deparamos com uma formação em saúde que produz “cabeças sem corpos e corpos sem cabeças”. Resignificar a memória da tradição oral e as monoculturas da mente (SHIVA, 2020<sup>129</sup>) e desnaturalizar e deslegitimar mecanismos de opressão, têm sido nossas estratégias. Os corpos que povoam os territórios da saúde são muitos... visíveis, invisíveis, orgânicos, geométricos, sociais, geológicos, políticos. Todos os corpos e suas relações, “uma vasta física”. (ALMEIDA; FERREIRA; CARVALHO, 2022, p. 23).

[...] a compreensão do corpo da criança como a primeira matéria, um corpo que se expande, que quer falar, narrar, que habita no espaço, que expande a matéria. Evidenciou ainda, o brincar e a relação das crianças com as materialidades, do espaço corporal que a criança habita, pois é por meio da interação desse corpo com o outro e o entorno que a criança constrói seus conhecimentos, podendo, dessa forma, repensar a oferta e a organização dos espaços internos e externos da unidade, pensando na estética, na curiosidade e na forma como tudo é exposto a partir de determinada intencionalidade. (CERQUEIRA et al., 2022, p. 178).

O corpo é clivado pelas relações sociais de sexo, as quais determinam que mulheres e homens, embora nasçam de maneira semelhante, tenham ‘modos de andar a vida’ sexualizadas/os, levando-as/os a adoecer e morrer de formas diferentes. Como construções sociais, sexo e sexualidade são sociais, dimensões que integram a identidade pessoal de cada indivíduo, mas são originadas, afetadas e transformadas pelo modo como os valores sociais, sistematizados em códigos culturais, juntos com a subjetividade, organizam a vida coletiva em um dado momento histórico em determinada localidade. (SCOTT, 1995<sup>130</sup>). (CRUZ; CRUZ, 2022, p. 310-311).

Na arqueologia corporal de Mauss, as “técnicas do corpo” são maneiras pelas quais os homens de sociedade a sociedade sabem servir-se de seu corpo. O autor já no séc. XX apontava para a celeuma dos domínios científicos: um território “desconhecido das fronteiras das ciências onde os professores

129 SHIVA, V. **Monoculturas da Mente**. São Paulo, Gaia, 2020.

130 SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 20, n. 2, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso abr. 2022.

se devoram entre si” (1998, p. 401<sup>131</sup>), resgata o rendimento de corpo/técnica como transmissão e construção de educação e cultura. Para Paulo Freire, a constituição social do corpo se dá numa apropriação crítica, onde ensinar e aprender são reconstruções capazes de tornar compreensível memórias guardadas no processo de articulação do sujeito/mundo (2001<sup>132</sup>). (FIGUEIREDO; MENDONÇA, 2022, p. 3).

Os processos de patologização e a judicialização de determinados corpos demonstra que, para as crianças negras, pobres, afeminadas, masculinizadas, moradoras de rua, das favelas, que não acompanham a escola, que “matam” aula, que desobedecem a suas mães, pais e professores, ou que não tem mães, pais e professores, que não respondem à socialização do modo como esperado, resta apenas (nos termos atuais) o medicamento, o tratamento médico e psicológico, a socioeducação. Em contrapartida, a criança considerada “normal”, que apresenta um comportamento funcional, desejado e exemplar, que a princípio não coloca em evidência grandes problemas, também é alvo de diversas intervenções pedagógicas e morais [...]. (FIM; CÉSAR, 2022, p. 9).

[...] na atualidade os corpos das crianças, dos adultos, e também dos mais idosos, estão expostos à estimulação constante através dos meios de comunicação, da indústria cultural, dos telejornais, dos filmes comerciais, das redes sociais, da propaganda, entre diversos outros meios. Se nos fiarmos na perspectiva nietzschiana, essa hiperexcitação nos conduz ao esgotamento, ao grande cansaço, ao niilismo mais mortífero, ao enfraquecimento extremo das potências vitais, que nos tornam incapazes de criar novos valores, novos sentidos, novas formas de viver. (GOMES, 2022, p. 139).

Uma das temáticas características das aulas de Ciências e Biologia capazes de despertar muito interesse dos estudantes é o estudo do corpo humano, onde tradicionalmente são abordadas suas estruturas anatômicas e seus aspectos fisiológicos. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o corpo começa a ser cientificamente estudado, como discutem Moraes, Mendes e Salomão (2014<sup>133</sup>), mas são nos Anos Finais do Ensino Fundamental que surgem as maiores curiosidades e dúvidas quanto ao funcionamento e aos usos do sistema genital, geralmente coincidindo com as (auto)descobertas trazidas pela saída da infância e a entrada na juventude. (GONÇALVES; BORBA, 2022, p. 2).

Depois de certo tempo nas telas, um corpo exausto – mortificado pelo excesso de estímulos, pela escassez de tempo de elaboração, pelos retrocessos políticos, pela vivência pandêmica e todas as desigualdades com ela intensificadas – se esforça por manter-se sentado diante do celular, do computador. Por certo, não falamos de uma mortificação *iniciada* com a pandemia. Mortificação que tampouco é

---

131 MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: CosacNaify, 1998.

132 FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, 15(42), 259-268. São Paulo: USP, 2001.

133 MORAES, Alessandra Moreira Pacheco; MENEZES, Marcia; SALOMÃO, Simone Rocha. O Corpo Humano como biocultural: referências africanas para a abordagem do corpo humano nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, v. 7, p. 173, 2014.

vivida da mesma forma por todos aqueles que habitam as universidades brasileiras, sejam elas públicas ou privadas. Para algumas camadas da sociedade, a relação constituída com o saber acadêmico é insistentemente violenta, silenciadora e desqualificadora. (KASTRUP; CALIMAN; GURGEL, 2022, p. 8-9).

[...] considerar o corpo apenas pela dimensão dos órgãos dos sentidos e, mais que isto, focado na funcionalidade dos olhos, parece restringir demasiadamente o que pode o corpo, o vivo e, portanto, a vida. Keleman “compreende o organismo não com base nos órgãos – o que seria restringir a compreensão sobre os processos por meio dos quais acontece uma existência em particular –, mas como um meio que constrói forma permanentemente na manutenção de um pulso vital” (FAVRE, 1992<sup>134</sup>). Encontramos, aqui, a possibilidade de acessar experiências de presença que despertem o corpo para a circulação dos afetos que se produzem no encontro remoto em uma situação deflagrada pela pandemia e pelos seus múltiplos efeitos no âmbito, ao mesmo tempo, individual e coletivo, pessoal e profissional. (LIBERMAN; POZZANA; DOMINGUES, 2022, p. 7).

Butler (2018<sup>135</sup>) traz a ideia de que a noção de corpo é uma dimensão estendida, esparsa em um tempo e espaço onde há simultaneidade e diferença entre objetos, matéria, sensações. A ideia de um corpo expandido é também referida por Carlos Cardoso (2016<sup>136</sup>) em um debate sobre a experiência de imanência que é vivida no cotidiano urbano. Abordando a ideia de um corpo constituído por elementos esparsos, ele aponta que a relação que se estabelece entre consciência e memória na cidade amplia a noção de inconsciente que corrobora com a perspectiva de uma subjetividade distribuída. (LUZ; SILVA, 2022, p. 197).

[...] podemos compreender a importância de ressignificar o entendimento do corpo na busca e percepção dos sentidos de corpo-sujeito rumo a uma educação humana e humanizante. Passa-se do corpo para a corporeidade [...]. A corporeidade na educação exigirá: a superação do sentido de corpo-objeto; o entendimento da relação ensino e aprendizagem de forma complexa; a formatação de propostas curriculares a partir da necessidade da experiência corpórea; a implantação de um ato educativo que transcenda o sentido conteudista/mecanicista. Corporeidade propicia o entendimento da distinção entre corpo-objeto e corpo-sujeito. (MAGRIN; REIS; MOREIRA, 2022, p. 3-4).

A pandemia sinaliza a importância de discutir o papel da EF [Educação Física] na escola, o seu compromisso de criar um contexto de experimentação da diversidade das práticas corporais, de construir saberes que se dão no corpo e a sua responsabilidade na formação de alunos críticos do seu

134 FAVRE, R. **Apresentação** In: KELEMAN, S. (org.). Anatomia emocional. São Paulo: Summus, 1992. p. 9-10.

135 BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2018.

136 CARDOSO, Carlos Antônio. A subjetividade, o Fora e a cidade: repensando o sujeito, o espaço e a materialidade. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 242-251, ago. 2016.

contexto social, tendo em vista a transformação social. Como ressalta Mauro Vago (2022<sup>137</sup>), “[...] não existe ‘Educação Física’ no vazio, no abstrato: existe uma prática de ensino em Educação Física que só acontece em presença de seus sujeitos, professores/as e estudantes, com suas histórias e experiências em seus corpos”. (NEUENFELDT; OLIVEIRA; BAUMGARTEN, 2022, p. 15).

A sociedade atual experimenta novas formas de lidar com o corpo, a partir do avanço das tecnologias digitais, em especial, da difusão da Internet, desde a década de 90 do século passado. Na *era da imagem*, conforme assevera Assmann (1995<sup>138</sup>), experimentamos uma saturação de signos sobre acontecimentos corporais de toda índole. Corpos excitados, corpos saciados, corpos famintos, corpos esmagados. Os corpos imagéticos contracenam na excitação, no orgasmo, na fome, na briga, na violência, na guerra. Uma vez que tudo transcorre no mesmo plano da imagem, a *diferença* das referências se diluem num mesmo âmbito imagético. (NEUENFELDT; SCHUCK; PAVAN, 2022, p. 116).

O cibercorpo é o corpo expandido no/com o ciberespaço. É o corpo que transita sem sair do lugar. Que faz amigos sem, necessariamente, conhecê-los pessoalmente. Que produz outros modos de trabalhar, de viver em família, de se alimentar, de se divertir no contexto da pandemia (e, em alguma medida, até antes dela). Que sente prazer com ou sem parceiros sexuais, interagindo com sistemas de geolocalização ou mecanismos de busca. É o corpo sem rosto (forjado na sensação do anonimato) ou com rostos fabulados a partir de filtros e/ou bancos de imagens. Um corpo dessubjetivado. Um devir-corpo em rede. As redes educativas cibercorporais são aquelas constituídas por ‘prácticasteorias’ que alargam os processos de subjetivação a partir do corpo ciborgue e suas próteses de conexão com o ciberespaço. (NOLASCO-SILVA; MADDALENA, 2022, p. 109).

Witt e Schneider (2011<sup>139</sup>) destacam que cada vez mais na sociedade moderna há uma divulgação na mídia de “corpos perfeitos”, o que incentiva as pessoas em uma busca por ter corpos idealizados. Ela destaca que o padrão de beleza é algo que varia de sociedade em sociedade, e que a busca por essa imagem padronizada de beleza pode afetar negativamente a autoimagem, principalmente de mulheres. Logo, isso pode explicar de certa forma o porquê de todos os participantes deste estudo apresentarem algum grau de insatisfação com o seu corpo. (QUEIROZ et al., 2022, p. 123).

Podemos perceber que o regime disciplinar foi, para Foucault, um perigo. Essa periculosidade estava relacionada com o jogo de poder: maior controle dos corpos, maior absorção dos lucros pelos corpos, maior produção de corpos dóceis. [...] o regime disciplinar, com seu panoptismo e exames minuciosos das vidas, produz maior controle e produção de sujeitos. Ora, a “digitalização pedagógica” se

---

137 MAURO VAGO, T. (2022). Uma polifonia da Educação Física para o dia que nascerá: sonhar mais, crer no improvável, desejar coisas bonitas que não existem e alargar fronteiras. **Pensar a Prática**, 25. <https://doi.org/10.5216/rpp.v25.70754>

138 ASSMANN, Hugo. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. 3. ed. Piracicaba: Unimep, 1995.

139 Referência não localizada no original.

mostra um braço coextensivo e hipertrofiado do regime disciplinar tanto no controle e vigilância dos corpos quanto na produção das subjetividades, gerando relatórios e exames mais sofisticados sobre todas as práticas. (ROBERTO; ROBERTO, 2022, p. 10).

O corpo feminino vivencia múltiplas violências, atravessadas por ações exercidas pelas pessoas, grupos, instituições, poder público, entre outros agentes. Socializado em padrões de gênero na sua vivência social, cultural, emocional e política. Este é violentado, domesticado e docilizado (FEDERICI, 2017<sup>140</sup>). Isso acontece na forma de agir, falar, se comportar, onde andar, funções na família, na casa, na cama, comportamento com as filhas/os, amigas/os e no trabalho. Destaca-se que os corpos de mulheres são vistos de formas diferentes e com isso sua submissão e as violências que sofrem mudam segundo as características de raça, classe, idade e sexualidade, como exposto, por bell hooks (2019<sup>141</sup>). Ficam assim cada vez mais expostas às violências cotidianas que estão envoltas por padrões sociais e culturais. (SANTOS; CORRÊA, 2022, p. 92).

A simples presença dos corpos nesse espaço [escolar] postula que estar no mundo e relacionar-se com ele “é estar conectado com o que é vivo, [...] e nenhum ser e nenhum humano pode viver sem essa conexão com uma rede biológica de vida” (BUTLER, 2018, p. 51<sup>142</sup>). Ao viver essa relação com o mundo, como corpos orgânicos, eles agem movidos pela necessidade do desejo, mesmo na escola onde as normas por vezes postulem a ausência de desejo nesse espaço. Assim, não se trata apenas do desejo para o qual a escola serviu, mas também do controle que as normas buscam produzir (BUTLER, 2018). (SANTOS; MACEDO, 2022, p. 11).

[...] de acordo com o pensamento de Dantas (1999<sup>143</sup>) dançar é uma arte para o corpo, pois ao demonstrar do que o corpo é capaz, em relação ao movimento, a dança encarna-se no corpo de quem a pratica. Entendemos a dança como uma arte que faz parte da cultura humana, integrando-se no trabalho, nas religiões e nas atividades de lazer desde os primórdios. Trata-se de uma arte que desenvolve a compreensão da capacidade de movimento, mediante um maior entendimento de como nosso corpo funciona. (SILVA, JP; SANTOS, JC, 2022, p. 9).

---

140 FEDERICI, Silvia. **Calibã e a Bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva/ Silvia Federici. Tradução ColetivoSycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

141 HOOKS, bell, 1992 – **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras/ bellhooks; tradução Ana Luiza Libânio – 4º ed. – Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2019.

142 BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

143 DANTAS, Mônica Fagundes. **Dança**: o enigma do movimento. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1999.

Passamos a experienciar aquilo que Ortega (2008<sup>144</sup>) e Rose (2007<sup>145</sup>) definiram respectivamente como *biosociedade* e *bioidentidade*, um modo de se relacionar com os demais e de se definir a partir de certas condições biológicas ou de saúde – obesidade, cadeirante, autista etc. – que podem ser apreendidas de maneira imediata por qualquer pessoa [...]. Lidamos aqui com um movimento afirmativo, por um lado, uma vez que possibilita conferir corpo, visibilidade e positivar certas relações com o próprio mas, por outro, essa nova construção identitária também acaba por redefinir o espaço social e reordenar certas relações/instituições a partir de incluem discursos normativos que excluem mais do que incluem. (VINCI; RODRIGUES, 2022, p. 343-344).

---

144 ORTEGA, Francisco. **O Corpo Incerto**: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Garamond universitária, 2008.

145 ROSE, Nikolas. **The Politics of Life Itself**: biomedicine, power and subjectivity in the twenty-first century. New Jersey: Princeton, 2007.

Ainda que não façam parte das discussões em sala de aula, não estejam contidos em currículos oficiais e não constituam, necessariamente, parte explícita dos objetivos dos professores, existem concepções ideológicas espúrias presentes em falas, livros, normas e atividades educacionais, estabelecendo, assim, os subtextos do cotidiano escolar. Observa-se um agrupamento de informações passadas subliminarmente entre os indivíduos de uma sociedade, fazendo ecoar conceitos e influenciar atitudes. E a falta de reflexão acerca dessas discussões na Educação científica compõe e eterniza esse panorama. (ALBUQUERQUE; ROCHA FILHO, 2022, p. 331).

Na reflexão pedagógica e Didática, a temática das diferenças não é nova. No entanto, é importante ter presente que hoje assistimos um alargamento da temática das diferenças nos processos educativos. A perspectiva cultural tem se afirmado e promovido uma nova sensibilidade para o reconhecimento das diferenças presentes no cotidiano das escolas. Diferenças de gênero e sexualidade, étnico-raciais, religiosas, entre outras. Todavia, ainda são incipientes as buscas de construir um cotidiano escolar que trabalhe, positivamente, as diferenças e promova um diálogo entre os diversos sujeitos socioculturais nele presentes. (CANDAU, 2022, p. 12).

[...] as redes sociotécnicas devem ser visualizadas não como uma máquina de produção de equivalências, mas como uma máquina de pensar, de pensar possibilidades de inverter o caminho habitual da vida, dos processos de aprender-ensinar no cotidiano escolar, buscando renovar a existência e realizar, pelo pensamento problematizado, novos ângulos e percepções para o mundo; enfim, produzir imagens novas para o mundo e um mundo de novas imagens (CARVALHO; ROSEIRO, 2015<sup>146</sup>). É apostando na força de sons-signos que desdobram imagens-cristal, pois são imagens que, ao deslocarem os esquemas sensório-motores, podem potencializar o apego à vida nos cotidianos escolares. (CARVALHO; ZOUAIN; LIMA, 2022, p. 10).

[...] o impacto positivo na educação acontecerá quando os sujeitos do cotidiano escolar puderem refletir sobre a prática pedagógica por meio da educação permanente, e a mesma estiver fortalecida pela educação continuada com o apoio das universidades. Não é concebível uma base para formação

---

146 CARVALHO, Janete Magalhães; ROSEIRO, Steferson Zanoni. Inventando tempos outros com Bergson e Deleuze em coletivos escolares: a potência da imagem-movimento e da imagem-tempo nas produções curriculares. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, v. 25, p. 83-96, 2015.

continuada em um Brasil onde convivemos com inúmeras realidades, culturas, etnias e singularidades históricas. As Políticas de Educação Permanente e Continuada precisam fortalecer o potencial reflexivo dos sujeitos em cada cotidiano escolar, para que, a partir dos desafios de cada realidade, busquem parcerias que venham solidificar práticas que no seu exercício desenvolvam, de fato, o protagonismo na educação. (CORTELINI; ROSA; DAROS, 2022, p. 36).

Acreditamos que diálogos que aproximem museus e professores tornam-se cada vez mais imprescindíveis e que são capazes, inclusive, de responder algumas dessas perguntas. Tanto a fim de que o museu possa expor seus objetivos e oportunizar a trocas de ideias, mas que também, por meio da colaboração, possa auxiliar nos desafios enfrentados no cotidiano escolar. O professor, por sua vez, poderá fortalecer a sua relação com o espaço cultural, entendendo-o como um local de construção coletiva, de lazer e de pertencimento tanto de seus alunos como de si próprio. (CUNHA et al., 2022, p. 170).

Ao se deparar com a realidade do cotidiano escolar como uma nova vivência, que ultrapassa as impressões existentes quando se parte da formação inicial, é comum que o docente passe por um “choque com a realidade” (HUBERMAN, 1995<sup>147</sup>) ou “choque de transição” (TARDIF, 2012<sup>148</sup>), caracterizando as tensões causadas nos primeiros contatos do professor iniciante com o exercício da profissão [...]. Assim, o início da carreira docente é recheado de ansiedade e expectativas porque, na maioria das vezes, não se sabe ao certo quais serão os desafios que surgirão no caminho, pois, no exercício da profissão, o docente pode se deparar com novas situações e experiências nunca antes vividas. (FERREIRA; NOGUEIRA, 2022a, p. 9).

Afirmamos a necessidade de pensar em práticas coletivas que promovam o contágio, na perspectiva de fazer proliferar a alegria nos cotidianos escolares. Nesse sentido, é preciso evidenciar práticas discursivas no cotidiano escolar, inseridas num esforço coletivo, envolvendo a participação de múltiplos agentes sociais que contribuem para a melhoria das condições de vida de indivíduos e populações (CARVALHO, 2011<sup>149</sup>) [...]. Nos cotidianos em que tudo acontece e coexiste, expandimos experiências e possibilidades criativas para continuar existindo. Ao invés de ajuste e submissão ao que está instituído, engendram-se “[...] desvios, táticas e artimanhas que, em meio a práticas coletivas e singulares, inventam dia a dia um modo possível de viver, de escapar da eliminação. [...]” (SOARES, 2010, p. 63<sup>150</sup>). (GABRIEL; SILVA, 2022, p. 7).

---

147 HUBERMAN, M.; O ciclo de vida profissional de professores. In: NOVÓIA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

148 TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

149 CARVALHO, Janete Magalhães. O currículo como comunidade de afetos/afecções. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, UERJ, v. 13, 2011.

150 SOARES, Maria da Conceição Silva Soares. Sabedoria e ética para “salvar a própria pele”. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 31, n. 110, mar. 2010.

O Ensino de Ciências pode despertar no aluno a curiosidade por entender o mundo físico transformando os conhecimentos do cotidiano em conhecimentos científicos. Para despertar a curiosidade e o interesse dos alunos, metodologias com caráter investigativo estão cada vez mais presentes no cotidiano escolar. Mas, como salienta Carvalho (2013<sup>151</sup>), é importante deixar claro que não há expectativa de que os alunos vão pensar ou se comportar como cientistas, a intenção é a de possibilitar um ambiente investigativo, onde mediados pelo professor esses alunos possam expandir a cultura científica oportunizando a alfabetização científica (SASSERON; CARVALHO, 2008<sup>152</sup>). (GONÇALVES; GOI, 2022, p. 145).

[...] a colegialidade artificial pode ser exemplificada no cotidiano escolar, por meio dos enfiadinhos e burocráticos Conselhos de Classe. Dessa forma, o que deveria ser um momento de colaboração e amparo coletivo, torna-se artificial, burocrático e sem sentido na maioria das vezes. Nesse sentido, Menezes (2004<sup>153</sup>), chama a atenção para a possibilidade de iniciativas que podem ser estabelecidas com o objetivo de fomentar a colaboração entre os docentes, e isso pode ser um fato que pode limitar a autonomia, condicionar e constranger o trabalho docente, caso haja a intenção de homogeneizar o pensamento e a ação do professor. (GUIMARÃES; CASTRO, 2022, p. 5).

[...] o envolvimento dos estagiários no âmbito escola-campo, o seu contato direto com os/as professores/as supervisores/as no cotidiano escolar, precisa ser consolidado, gradativamente, no conjunto das diversas experiências que vão sendo construídas por meio da socialização de conhecimentos e da mobilização dos diversos saberes da profissão docente. (MARTINS, 2015<sup>154</sup>). O contato direto com a escola campo e com os professores regentes das turmas se constitui como um espaço para construção de saberes que oportuniza o desenvolvimento das aprendizagens significativas e indispensáveis da docência, bem como para vivenciar experiências e vencer as barreiras instaladas no cotidiano desta prática. (MARTINS; MAURICIO; MICHIELIN, 2022, p. 8).

[...] [as novas tecnologias] deveriam possibilitar a educandos/as e educadores/as o acesso ao vasto conhecimento produzido historicamente, primando pelo questionamento de ideias mercadológicas e da mídia corporativa, com autonomia e protagonismo [...]. A inserção de tecnologias digi-

151 CARVALHO, A. M. P. O ensino de Ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. In: CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensino de ciências por investigação**: Condições para a implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013. p. 1-20.

152 SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. C. Almejando a Alfabetização Científica no Ensino Fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 13, n. 3, p. 333-352, 2008. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/445/263>. Acesso: 05 jul.2020.

153 MENEZES, L. **Investigar para ensinar Matemática**: Contributos de um projecto de investigação colaborativa para o desenvolvimento profissional de professores. Tese (Doutorado) – Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências, 2004, 702 pp

154 MARTINS, R. E. M. W. O estágio na licenciatura em Geografia como um espaço de formação compartilhada. In: LAWALL, I. e CLEMENT, L. (Org.). **Relatos e reflexões sobre estágio curricular supervisionado**: cursos de licenciatura da UDESC. 01ed.Goiânia/GO: C&A Alfa Comunicações, 2016, v. 01, p. 97-114.

tais no cotidiano escolar representou a ampliação da inclusão de ferramentas gerenciais de controle sobre a ação docente, desde a sua formação – que se torna cada vez mais instrumental –, passando pelo controle dos processos de ensino e alcançando o monitoramento dos resultados de indicadores impostos às redes de ensino e às unidades escolares. É o neotecnicismo que busca redesenhar a ação docente para o alcance de objetivos, consolidando princípios e práticas orientados pela razão neoliberal. (MELLO; SANTOS; PEREIRA, 2022, p. 912).

A educação humanizadora, dialógica e sistemática, embasada na autonomia da subjetividade humana e no poder de ser diferente, tem sua ênfase no fenômeno do multiculturalismo [...]. Nesse sentido, as práticas pedagógicas interculturais possibilitam novas reflexões sobre o outro, pois o currículo intercultural cria um processo dialógico entre as diferenças. No cotidiano escolar, é necessário que os sujeitos envolvidos na organização e planejamento das práticas educativas compreendam os processos de construção social das identidades. (PINHO; SILVA; RODRIGUES, 2022, p. 346).

Se há algo que pudemos observar em nossas pesquisas e trocas neste tempo de pandemia, sobretudo de isolamento social, em que o contato com nossos estudantes e orientandos se deram remotamente, é a necessidade de considerar a singularidade dos sujeitos que vivenciam, no cotidiano escolar, as mudanças decorrentes dessa situação inusitada. Cada um viveu e está vivendo esse momento histórico de modo particular, com mais dificuldade ou não, a depender das condições físicas, materiais e emocionais. (PLACCO; SOUZA, 2022, p. 32).

A pandemia da covid-19 vem impactando severamente o já comprometido funcionamento do campo da Educação ao redor do mundo, forçando a suspensão de aulas presenciais e o estabelecimento de um novo cotidiano escolar emergencial. Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), 90% dos alunos ao redor do mundo tiveram suas escolas fechadas, com mais de um terço dos alunos sem acesso a nenhuma forma de educação remota. (FORE, 2021<sup>155</sup>) A instituição ainda estima que 24 milhões de crianças e adolescentes devem ficar fora da escola, algo que não era visto há anos. (QUADROS, 2022, p. 8).

Nossa ação didática não está pautada no produto final, mas nos processos, uma vez que é possível perceber que tanto as aulas como a própria disciplina não se encerravam com o desligamento dos computadores [...]. O fato de não nos propormos a atingir o objetivo inicial da turma não nos impediu de explicar que tais processos educativos dados para além da escola, mas não necessariamente fora do cotidiano escolar, não ocorrem em contextos sem as relações de poder. Ou seja, os “lugares pedagógicos”, mesmo em meio a controles e amarras, são territórios políticos, éticos e esté-

---

155 FORE, H. Crianças e adolescentes não podem arcar com mais um ano de interrupção escolar. UNICEF, Nova Iorque, 12 jan. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-e-adolescentes-nao-podem-arcas-com-mais-um-ano-de-interruptao-escolar>. Acesso em: 03 mar. 2021.

ticos incontroláveis que permitem mais do que reiterações e continuidades normativas. (SANTOS; OLIVEIRA; COELHO, 2022, p. 11).

[...] pressupõe-se a busca de novos conhecimentos capazes de refletir sobre os dados insurgentes no cotidiano escolar assumindo uma postura investigativa. É possível que o estudante que se posiciona dessa forma torne-se um professor capaz de refletir sobre sua prática e sobre ela intervir. Ao refletir junto ao coletivo de estudantes sob sua responsabilidade, na perspectiva da práxis, novas propostas interativas podem produzir alternativas favoráveis ao desenvolvimento crítico da comunidade escolar. (SANGENIS; PEREIRA, 2022, p. 7).

[...] a presença das crianças da EI [Educação Infantil] no cotidiano escolar além de conferir a oferta de serviços educacionais, também reúne aspectos de segurança alimentar, com a garantia de merenda escolar diária, de segurança emocional e de saúde, sendo a intersetorialidade um tema sensível à esta etapa de ensino. Com a falta de uma coordenação nacional do Ministério da Educação, cada estado e município prosseguiu a seu modo e a maior diferença identificada durante a pesquisa foi no repasse (ou não) da verba destinada à merenda escolar. (SANTOS; OLIVEIRA; COELHO, 2022, p. 11).

[...] muitas crianças, repentinamente, ficaram sem a alimentação diária, com os seus pais desempregados, sem internet e sem meios digitais para, no mínimo, continuar alimentando o corpo físico e o seu desenvolvimento cognitivo. Neste contexto, cada vez mais a escola é chamada a desempenhar diversos papéis sociais, o que a afasta de sua função primeira, a educação. Estes fatos do cotidiano escolar não são aceitáveis diante do agravamento das desigualdades sociais, da crescente polarização que pauta a estrutura global do sistema capitalista, em que prevalecem os interesses do mercado e a financeirização da economia. (SILVA; CIAVATTA, 2022, p. 2509).

As políticas neoliberais marginalizam o espaço virtual que configurou nossa sala de aula durante e após a pandemia. Paradoxalmente, a flexibilização do currículo engessou a possibilidade de uma construção no qual a atuação docente poderia colaborar efetivamente para um processo de ensino e aprendizagem mais criativo, autônomo e dinâmico [...]. Mesmo não sendo uma regra de atuação pedagógica, essa rotura advém de um sentimento de apropriação da prática docente em prol da garantia do direito à ela, através da dinamicidade, colaboratividade e criatividade de quem faz o cotidiano escolar. (SILVA; RIBEIRO, 2022, p. 5).

O processo de ensino pode ser entendido como complexo e em constante busca por melhorias e avanços, à procura de sair da adoração pelo método tradicional de transmissão de conhecimento e desenvolver metodologias que permitam situar os alunos como formadores do seu próprio saber. Essa demanda, na tentativa de melhorar o ensino, tem como um dos pontos centrais, a formação dos professores, que irão mediar e orientar os alunos durante o processo de aprendizagem. Essa

formação tem o objetivo de preparar os profissionais para a realidade encontrada em sala de aula, assim como pela busca de intervenção pedagógica em problemas encontrados no cotidiano escolar, apoiado no desenvolvimento de ferramentas e aparatos que possam subsidiar o ensino e a aprendizagem. (VIEIRA et al., 2022, p. 187).

[...] o conceito de autoeficácia, introduzido no início da década de 1970 por Bandura, [...] é definido principalmente como “[...] as crenças de uma pessoa em sua própria capacidade e habilidade para concluir ou realizar algo, para concluir uma tarefa” (Bandura, 1997 apud Coban; Atasoy, 2019, p. 137<sup>156</sup>). Se os professores tiverem um senso de competência e alta autoeficácia em relação ao uso das TIC, eles poderão usá-las de forma eficaz, transformar salas de aula centradas no professor e limitadas por textos em ambientes interativos de conhecimento, centrados no aluno e enriquecidos com tecnologia [...]. (ASTUDILLO et al., 2022, p. 36<sup>157</sup>).

Compreendemos que o olhar negativo, embora com índice pouco menor que o positivo, mostrou o ER [ensino remoto] mais como a única opção do que como uma alternativa diante da impossibilidade de haver outra forma de concretizar o trabalho de Alfabetização naquele momento [...]. Entre os fatores apontados como razão para a sua avaliação está a pouca crença, por parte dos/as alfabetizadores/as, de que o trabalho remoto para Alfabetização tenha sido efetivo. Inferiu-se, desses dados, somados ao conteúdo das conversas realizadas nos GF [grupos focais], que, além de não atingir todas as crianças, alfabetizar sem a interação presencial é algo pouco concebível e aceito, sobretudo, pelo papel que a interação exerce durante o processo de Alfabetização. (BARROS-MENDES; SILVA; MOTA, 2022, p. 7).

Observou-se que o desconhecimento das tecnologias digitais, associado a um preconceito sem fundamento teórico ou prático, por parte de muitos professores era um bloqueador para coreografias de aprendizagem inovadoras [...]. Esse desconhecimento se sustenta em crenças que atrelam as tecnologias de informação e comunicação como ferramentas para o uso exclusivo dos cursos na modalidade educação a distância (EaD). Assim, ficou claro nas rodas de conversa síncronas, e em determinados relatos de autoavaliação, que romper com esse paradigma foi confortante para a inserção das tecnologias digitais em cursos na modalidade presencial. (COSTA, 2022, p. 166).

---

156 COBAN, Omur; ATASOY, Ramazan. An examination of relationship between teachers' self-efficacy perception on ICT and their attitude towards ICT usage in the classroom. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, Turkey, v. 14, n. 1, p. 136-145, Mar. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.18844/cjes.v14i1.3636>. Acesso em: 27 Nov. 2019.

157 Traduzido do original em espanhol.

[...] há pressupostos sociais baseados em crenças religiosas e acordos morais que associam o cuidado e os assuntos relacionados ao TEA [transtorno do espectro autista] à figura feminina, desresponsabilizando pais e demais figuras masculinas de assumirem a co-responsabilidade nesses processos. O conceito de interdependência se encontra relacionado ao de cuidado, visto que o ideal de independência cada vez mais exaltado em sociedades neoliberais é uma ficção para pessoas com e sem deficiência (Kittay, 2011<sup>158</sup>). Nessa perspectiva, Kittay (2011) expõe que todas as pessoas estão sujeitas naturalmente a períodos de dependência, seja na primeira infância, no envelhecimento e/ou em situações atreladas ao contexto de vida. (FREITAS; BOFF, 2022, p. 6).

Pelas reflexões apresentadas pelos professores, podemos observar que os docentes consideram a aplicação das neurociências em sala de aula inovadora, pois ela pode estar atrelada: ao uso de novas tecnologias para melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem; à utilização de recursos didáticos diversos; às novas estratégias de ensino, como a alternância do tempo entre aulas teóricas, práticas e atividades; e pode contribuir para a alteração das crenças dos professores, ao compreenderem que diversos fatores são importantes para que seus alunos aprendam mais e melhor. (GOMES; GUIMARÃES; CRUZ, 2022, p. 208).

Dependendo dos recursos disponíveis e do modo como são usados, a experiência tecnológica pode ser negativa. Além disso, segundo Salmi (2020<sup>159</sup>), há muita associação das aulas remotas com o ensino a distância, sem que sejam feitas as devidas distinções. E a educação a distância, de acordo com ele, ainda é vista com preconceito, sendo comuns as seguintes crenças: trata-se de uma modalidade com qualidade inferior à presencial; é fácil ser professor nela. São necessários, portanto, esclarecimentos sobre esses assuntos, por meio da distinção de conceitos fundamentais à prática da Educação mediada pelo digital, como Ensino Remoto, Educação a Distância, Ensino Híbrido e Educação Digital. (GOMES; KRETZMANN; PEDROSO, 2022, p. 35).

Embora quase todos os professores sejam usuários eventuais ou assíduos das TDIC, a organização do ensino remoto emergencial na perspectiva da educação on-line demandou aprofundamentos teóricos e metodológicos. Nesse contexto verificou-se a realização de uma diversidade de “lives” e tutoriais, mas foi a experiência concreta de exercer a docência diante das telas que colocou em suspensão pretensas certezas. A transição do ensino presencial para o formato remoto colocou em questão várias crenças. Rapidamente, muitos professores universitários perceberam que as práticas pedagógicas mediadas pelas TDIC possuíam características próprias e que não era possível realizar uma transposição direta do ensino presencial para o remoto. (GOMES; ZEN; D’ÁVILA, 2022, p. 1461).

---

158 KITTAY, E. F. (2011). The Ethics of Care, Dependence, and Disability. *Ratio Juris*, 24(1), 49-58. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9337.2010.00473.x>

159 SALMI, J. Horizontes da Educação: Dimensão Pedagógica. In: **WEBINARES NACIONAL E INTERNACIONAL ENFRENTAMENTO À COVID-19: HORIZONTES DA EDUCAÇÃO**, 22 a 24 julho 2020. Disponível em: <https://horizontesdaeducacao.org.br/>. Acesso em: 21 jul. 2020.

A crença em sistemas infalíveis seria uma característica psicológica do ser humano na tentativa de compreender a realidade, sendo ela própria um meio desencadeador de informações pseudocientíficas. Para a população em geral, a pseudociência é perigosa por diversos motivos, por exemplo: pessoas podem abandonar tratamentos convencionais para utilizar medicamentos alternativos sem comprovação científica; a descrença nas mudanças climáticas; o uso de métodos de aprendizagem ineficazes nas escolas, exercícios e dietas mirabolantes para emagrecimentos. Todos são filhos da desinformação causada por crenças pseudocientíficas (Piejka & Okruszek, 2020<sup>160</sup>). (GONÇALVES; MAGALHÃES; BUNGENSTAB, 2022, p. 3).

Martins (2004<sup>161</sup>) menciona que no cenário que habitamos, notamos a crença de que o médico assume uma posição de onipotência diante da doença do paciente, sendo necessário que este se submeta à tutela daquele, muitas vezes incondicionalmente. Isso é observável no contexto da saúde. As pessoas compreendem o poder do profissional como algo necessário para a recuperação da própria saúde, tornando essa prerrogativa inevitável. Por outro lado, presenciamos os insucessos dos tratamentos, muitas vezes pela não aceitação de um plano de cuidado incompatível com a rotina de vida, ou até mesmo pela falta de adesão ao tratamento proposto devido a dificuldades de entendimento da informação. (JUNQUEIRA; ROSA; LUCHESE, 2022, p. 272).

Partindo de uma “filosofia pop”, para escapar dos dualismos que vem norteando a maioria dos debates e projetos artísticos em torno da presença x ausência, seria talvez mais interessante tomar o conceito de acontecimento (FERRACINI; FEITOSA, 2017<sup>162</sup>). A categoria “presença” é quase um dogma para os artistas e particularmente para a performance. Para a perspectiva filosófica, o “discurso de exigência de presença, essa crença de que é fácil e possível para nós humanos se instaurar no aqui e agora” é bastante incômoda, uma vez que a experiência do que muitos chamam de “presença pura” é inacessível aos humanos (FERRACINI; FEITOSA, 2017). (LIBERMAN; POZZANA; DOMINGUES, 2022, p. 16).

Existe uma crença de que das tecnologias digitais, por si só, são uma solução para problemas educacionais, esse posicionamento pressupõe um rompimento com o “velho”, como se a inovação pedagógica dependesse exclusivamente do uso dessas tecnologias (BUCKINGHAM, 2020<sup>163</sup>; GOURLAY,

160 PIEJKA, A., & OKRUSZEK, L. (2020). Do you believe what you've been told? Morality and scientific literacy as predictors of pseudoscience susceptibility. *Wiley Online Library*, 34(5), 1072-1082. <https://doi.org/10.1002/acp.3687>

161 MARTINS, André. Biopolítica: o poder médico e a autonomia do paciente em uma nova concepção de saúde. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, v. 8, n. 14, p. 21-32, fev. 2004.

162 FERRACINI, R.; FEITOSA, C. A questão da presença na Filosofia e nas Artes Cênicas. *Ouvirouver*, [s. l.], v.13, n.1, p. 106-18, 2017. DOI: 10.14393/OUV20-v13n1a2017-8. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/37043>. Acesso em: 14 jul. 2022.

163 BUCKINGHAM, David. Epilogue: Rethinking digital literacy: Media education in the age of digital capitalism. *Digital Education Review*, n. 37, p. 230-239, 2020.

2017<sup>164</sup>). Diante disso, o aumento do uso das tecnologias digitais durante o período em que vigorou o ensino remoto emergencial, evidenciaram que o artefato foi visto como uma saída para resolver um problema labiríntico. Mas então podemos questionar: Qual foi a relação estabelecida com as tecnologias digitais neste contexto? (MACHADO; LISBÔA, 2022, p. 4).

A baixa compreensão de neuromitos entre os PF [professores em formação] e os PE [professores em exercício], constitui um sinal de alerta para luta contra conceitos errôneos e seus efeitos prejudiciais nos processos de ensino e aprendizagem. Uma postura incerta em relação aos neuromitos pode ter um efeito prejudicial no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, incluindo técnicas de instrução ineficazes com base nessas crenças e, ao fazer isso, sufocando técnicas comprovadas cientificamente (VANDIJK; LANE, 2020<sup>165</sup>). A difusão em todo o sistema de formação docente também apresenta de forma desanimadora quando se pensa em como minimizar essas crenças e, em vez disso, advogar por práticas baseadas em evidências. (MENEZES, 2022, p. 191).

Segundo Dubet (2002<sup>166</sup>), a maioria dos professores possui a crença da necessidade de controle de seu trabalho e, para isso, se sentem confortáveis com a homogeneização das práticas pedagógicas e com o acompanhamento coletivo do desempenho dos alunos, o que explicaria a dificuldade de adesão a uma nova lógica no processo de ensino-aprendizagem. Dubet (2002) chega a afirmar que a obsessão dos professores pela aprendizagem encerra os docentes em uma *burbuja* (bolha de ar), na qual acaba por ignorar as condições de vida das crianças. Assim, pode-se perceber que romper com lógicas de ensino naturalizadas é um dos grandes desafios da ação docente, mesmo que a realidade mostre novos contextos. (MESQUITA; SOUZA, 2022, p. 950).

O trabalho de Melo et al. (2015<sup>167</sup>), sobre a relação entre espiritualidade e qualidade de vida no contexto universitário, tenta suprir uma carência de estudos nessa temática observada pelos autores. Os autores argumentam que a religiosidade é uma parte que compõe a subjetividade humana e que está associada à qualidade de vida, na medida em que pode ser usada como forma de superação de situações adversas. Ver como a religiosidade, ou mais necessariamente as crenças ajudam os indivíduos em momentos de crises, como foi o período de pandemia, se torna importante para esse trabalho. (QUEIROZ et al., 2022, p. 109).

---

164 GOURLAY, Lesley. Re-embodiment of the digital university. In: DOS SANTOS FERREIRA, Giselle Martins et al. (Hrsg.): **Education and Technology: critical approaches**. Rio de Janeiro, 2017.

165 VAN DIJK, Wilhelmina; LANE, Holly B. The brain and the US education system: Perpetuation of neuromyths. **Exceptionality**, v. 28, n. 1, p. 16-29, 2020.

166 DUBET, F. **El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad**. Barcelona: Gedisa, 2002.

167 MELO, C. F. et al. Correlação entre religiosidade, espiritualidade e qualidade de vida: uma revisão de literatura. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 15, n. 2, p. 447-464, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4518/451844504002.pdf>

[...] os sentidos de escola só aparecem na relação com o outro que os constitui e que perturba, também, nossa própria subjetivação. A escola, como nome, só existe porque integra o todo vivido da experiência com o mundo e conosco e, portanto, não pode ser definida a priori ou por um servir. Ela existe para além da definição normativa que povoa nossas crenças, é um lugar de invenção de si mesma. Provavelmente poderíamos fazê-lo sem citar esses recentes momentos de “perseguição” da escola e dos docentes. Calar sobre eles, no entanto, não se apresenta como opção, porque seria admitir que isso não é parte de nós e de todos nós no mundo, que não estaria implicado nas nossas relações com o outro, com aquilo que falamos e para quem falamos (BUTLER, 2017<sup>168</sup>). (SANTOS; MACEDO, 2022, p. 3).

Para Freire (2002, p. 23<sup>169</sup>): “A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância”. Deste processo o pensador procura destacar a dimensão amorosa que deve fundar a prática educativa e a relação educador/educando. Porque, se a solidariedade orientada na perspectiva da educação crítica se expressa em compromisso e respeito, ela só pode ocorrer na forma dialógica e na forte crença de que a realidade pode ser transformada pela ação coletiva. (SILVA, TAA; SANTOS, LRS, 2022, p. 208).

De acordo com os resultados preliminares de nossa pesquisa, para esse público [migrantes e refugiados adultos], direitos educativos podem significar também facilidade/gratuidade na validação de diplomas, acesso a cursos de língua portuguesa com certificação oficial e mudança no paradigma de confundir a “diferença” com “deficiência”, além de atuar na erradicação da crença limitante de que o conhecimento de profissionais migrantes, particularmente daqueles vindos de países pobres ou em desenvolvimento, seria incompatível e inferior aos das sociedades receptoras e, portanto, inválidos (GUO, 2015, p. 11-12<sup>170</sup>). (SILVA; PIERRO, 2022b, p. 12).

Assim refletindo sobre o papel da escola a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, buscamos nos atentar as propostas pedagógicas que estão sendo desenvolvidas em tempos de pandemia, em como o aprendizado está acontecendo e se estamos caminhando para uma falsa ilusão de aprendizagem. [...] partilhamos da crença que a transmissão-assimilação do conhecimento se dá pela relação social e diálogo entre aluno e professor. Conforme Sforini (2004, p. 3<sup>171</sup>) sustenta, “um conhecimento significativo, em nossa concepção, é aquele que se transforma em instrumento cognitivo

168 BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

169 FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Paz e terra, São Paulo, 2002.

170 GUO, Shibao. The changing nature of adult education in the age of transnational migration: toward a model of recognitive adult education. **New directions for adult & continuing education**, n. 146, p. 7-17, summer 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1002/ace.20127>>.

171 SFORINI, M. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

do aluno, ampliando tanto o conteúdo quanto a forma do seu pensamento”. (SILVA; FRANCESCON, 2022, p. 228).

[...] estudo realizado em escolas do Vale do Silício por Hernández-Ramos (2005<sup>172</sup>) demonstrou que mesmo em um ambiente estruturado, o acesso à hardware e software não garantem a transformação da educação. A exposição a tecnologias na formação inicial dos professores cria um diferencial significativo na referência ao uso de tecnologia em sala de aula. Hew e Brush (2007<sup>173</sup>) destacam a necessidade de uma definição operacional clara sobre as crenças dos professores a respeito da tecnologia, pois os pesquisadores divergem sobre os ângulos que a definem e isto torna impossível haver um balizamento sobre o peso da percepção do professor na integração da tecnologia em sala de aula, ao comparar diferentes pesquisas. (TEODORO; GOMES, 2022, p. 231-232).

Corroborando com Pischetola (2018<sup>174</sup>), é possível notar que há uma crença de que a tecnologia melhora a escola e as práticas escolares, mas a tecnologia não é por si só uma salvação e solução para os complexos problemas educacionais. Sem o entendimento do que, de fato, significa inovação no contexto escolar, o discurso de inovar torna-se esvaziado de sentido. É preciso compreender a essência da inovação e o motivo de fazê-la. Aparentemente, o conceito de inovação pedagógica está associado às práticas de sala de aula, entretanto este conceito vem atrelado à ideia de inserção de tecnologias, sendo naturalizado com seu uso sem reflexão crítica. (VIEIRA; PISCHETOLA, 2022, p. 55).

---

172 HERNÁNDEZ-RAMOS, Pedro. If not here, where? Understanding teachers' use of technology in Silicon Valley schools. **Journal of Research on Technology in education**, v. 38, n. 1, p. 39-64, 2005.

173 HEW, Khe Foon; BRUSH, Thomas. Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. **Educational technology research and development**, v. 55, n. 3, p. 223-252, 2007.

174 PISCHETOLA, Magda. Cultura digital, tecnologias de informação e comunicação e práticas pedagógicas. **Didática: tecendo/reinventando saberes e práticas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2018.

As famílias falavam da postura das crianças usando os seguintes termos: desinteresse, desânimo, cansaço, “corpo mole” e falta de força de vontade. Nitidamente, as crianças também ficaram insatisfeitas com esse processo [do ensino remoto], afinal, a alfabetização requer sentido, diálogo, interações, contexto, ou seja, requer tudo aquilo que se perdeu com o ensino remoto nos moldes em que ocorreu. As crianças quase não foram vistas no processo, não foram sujeitos ativos na construção de sua aprendizagem, apenas receberam os conteúdos escolhidos pelo governo e tiveram de absorvê-los. Sem criticidade, sem leitura do mundo, sem criatividade. A realidade das crianças deveria ter sido o ponto de partida e de chegada e isso não aconteceu. (ÁVILA; MACEDO, 2022, p. 20).

Segundo a DCNEI (2010<sup>175</sup>), a criança é um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. [...] partimos da concepção que compreende a ideia de criança como construção social, histórica e cultural que se consolidam nos diferentes contextos onde elas estão inseridas, e a partir de múltiplos marcadores da diferença como raça, etnia, classe social, gênero e condições socioeconômicas das quais as crianças fazem parte. (BONFIM; CASTRO; RODRIGUES, 2022, p. 72-73).

Acreditamos que as crianças são curiosas e investigam o mundo em tentativas de compreendê-lo e as hipóteses que elas formulam sobre as coisas nos dão indícios importantes para compreendermos seus percursos singulares de aprendizagem. Brincar é fundamental para o desenvolvimento da criança [...]. Acreditamos que em breve, as crianças retornarão ao cotidiano escolar da Educação Infantil, no modo presencial, e que elas trarão as marcas desse tempo vivido em confinamento social. Talvez, nenhuma outra geração, nesse começo do século XXI, venha necessitar tanto de uma escuta sensível para que possamos conhecê-las em suas singularidades. (CALLAI; MAIA; SERPA, 2022, p. 544).

Prever a natureza passou a ser questão de “vida ou morte”! Saber os passos de *El Niño* e de *La Niña* mobilizou estudos que tinham como objetivo preservar a vida frente a seu poder de devastação por sua imprevisibilidade, sua falta de padrão e suas intensidades. Como territórios completamente desconhecidos para os homens, assim são, também, os caminhos da infância, ou melhor definindo;

---

175 Referência não localizada no original.

das infâncias! Pois cada criança traz consigo uma gama de experiências e modos de estar no mundo, vínculos sociais e afetivos, formas de perceber a vida. Nessas percepções elas trazem consigo o cotidiano vivido por suas famílias, as tantas vozes que falam nela, nos impossibilitando de apontar apenas uma única infância. (DAVID; SILVA, 2022, p. 6).

Dentre essas práticas reguladoras [da infância] no contemporâneo é possível citar desde a escolha e imposição da expressão de gênero a partir do momento em que se sabe qual é a genitália do bebê; a inserção da criança em diversas atividades esportivas, de línguas estrangeiras, de empreendedorismo e aulas de robótica para “desenvolver suas habilidades”; a medicalização dos comportamentos considerados desviantes, bagunceiros, desatentos, e por isso diagnosticados; a punição desses comportamentos com castigos físicos, emocionais ou químicos; a penalização das infâncias pobres e negras que se enquadram no lugar da delinquência, dentre diversas outras práticas que atravessam a vida das crianças em maior ou menor grau. (FIM; CÉSAR, 2022, p. 6-7).

O processo de construção das narrativas parte necessariamente da escuta, o que demanda ouvir e elaborar significados sem impor limite às palavras ditas pelas crianças. Vistas como fonte de pesquisa qualitativa, as narrativas, segundo Passeggi, Nascimento e Rodrigues (2018<sup>176</sup>), estruturam-se por meio de fragmentos que a criança traz, referentes a algum acontecimento específico ou difuso. As autoras salientam que a pesquisa narrativa com crianças é um trabalho bem delicado, visto que elas podem ser monossilábicas, muito diretas e oferecer respostas curtas. E entendem que total responsabilidade é exigida ao interpretar o que a criança quer dizer, fazendo indagações pertinentes para que as ideias originais sejam compreendidas e expressas. (FREITAS; PIZZI, 2022, p. 4).

[...] entendemos que as crianças da educação infantil são consideradas “nativos digitais”, pois emergem de uma geração tecnologicamente comunicativa e midiática e, desde bebês, assumem gostos pelas telas do *Smartphone* ou *Notebook*, ouvindo ou assistindo, por exemplo: histórias, cantigas ou músicas, que lhe atraem pelo colorido e animação audiovisual que possuem. Também estão frequentemente sendo instigadas a uma fotografia e a participarem de vídeos, a serem guardados como memórias e também compartilhados com a sua família, também pelas redes sociais. (KOSCHECK; FUSSINGER; TIMM, 2022, p. 289).

[...] a Geografia da Infância se oferece como importante e interessante perspectiva na compreensão do espaço, porque ela vai muito além de concebê-lo como algo físico, mas o compreende como espaço de vivências, em que a criança não apenas o ocupa, mas ela o é, afetando-o e sendo

---

176 PASSEGGI, M. C. et al. Desafios epistemológicos da pesquisa (auto)biográfica com crianças. In: PASSEGGI, M. C. et al. (org.). **Pesquisa auto(biográfica) em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares**. Natal: EDUFERN, 2018, p. 45-72. [recurso eletrônico].

afetada por ele (LOPES, 2019<sup>177</sup>). Para esse autor, “as crianças desacostumam os espaços acostumados dos adultos” (LOPES, 2019, p. 129). Não estaria acontecendo algo dessa ordem em experiências de contatos e vínculos remotos estabelecidos entre professoras/es e crianças, bem como com suas famílias? O espaço doméstico, no momento dos encontros pedagógicos, não seria desacostumado pelas crianças quando em relação com suas/seus professoras/es e mesmo seus familiares? (LEAL; AMORIM; LIMA, 2022, p. 113).

Cada criança tem sua própria maneira de observar, de aprender, sendo moldada de acordo com o local de vivência, com as tradições e costumes experienciados no espaço familiar, pois, como aponta Gallois (2006<sup>178</sup>), o espaço e o tempo existentes não são mais os mesmos que no passado. As mudanças sociais apontam a situação atual. As crianças trazem consigo saberes que são passados de geração em geração, nas rodas de conversa, na hora das brincadeiras e nas horas de ajudar os pais; e esses são saberes atualizados ou ressignificados e dão a continuidade identitária às culturas. (LOPES; SANGALLI, 2022, p. 274-275).

Vigotski (2010<sup>179</sup>) propõe um avanço conceitual, afirmando que o desenvolvimento infantil é determinado pela condição de apropriação da cultura que as relações estabelecidas com a criança proporcionam e não pela idade cronológica dela. Dessa forma, o meio exerce o papel de fonte de desenvolvimento e quanto mais ofertas de acesso à cultura o meio proporcionar, maior será a possibilidade de desenvolvimento das qualidades propriamente humanas. Cabe ressaltar que Vigotski destaca a importância do meio no sentido das relações estabelecidas pela criança e as ofertas culturais do meio, e não que o meio por si só desencadeia o desenvolvimento psíquico dela. (LUMERTZ; NUNES; MENEGOTTO, 2022, p. 5).

[...] a prática de responsabilizar individualmente as crianças por problemas que são coletivos, tem sido recorrentemente invocada no meio educacional e familiar quando as singularidades que se apresentam, por mostrarem-se desconhecidas, impedem uma ação imediata para seu controle e correção. Sujeitadas a esse processo de individualização que as responsabiliza e justifica a busca por diagnósticos e classificações, vimos as crianças sendo produzidas como alvo de práticas que as objetivam, e assim a criança passa a ser o aluno; e o aluno passar a ser o doente; deficiente; “diferente”;

177 LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da Infância, espaços desacostumados e mapas vivenciais. In: SANTOS, Maria Walburga dos; TOMAZZETTI, Cleonice Maria; MELLO, Suely Amaral. (Orgs.). **Eu ainda sou criança: educação infantil e resistência**. São Paulo: EDUFSCar, 2019, p. 123-136. Disponível em: <https://edufscar.com.br/eu-ainda-soucrianca:-educacao-infantil-e-resistencia-509000182?search=eu%20ainda%20sou%20crian%C3%A7a>. Acesso em: 20 nov. 2021.

178 GALLOIS, Dominique Tilkin. **Patrimônio cultural imaterial e povos indígenas: exemplos no Amapá e Norte do Pará**. São Paulo: IEPÉ, 2006. Disponível em: [https://www.institutoiepe.org.br/media/livros/livro\\_patrimonio\\_cultural\\_imaterial\\_e\\_povos\\_indigenas-baixa\\_resolucao.pdf](https://www.institutoiepe.org.br/media/livros/livro_patrimonio_cultural_imaterial_e_povos_indigenas-baixa_resolucao.pdf). Acesso em: 23 out. 2021.

179 VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. **Psicologia USP**, v. 21, n.4, p. 681-701, 1935/2010.

o aluno da inclusão; da educação especial; do AEE. (MENEZES; SCHWERTNER; HATTGE, 2022, p. 11).

[...] é preciso refletir sobre formas bastante peculiares de como as crianças, nesse momento de suas vidas, compreendem e vivenciam o mundo, construindo os conhecimentos e expressando-se, considerando a forma como interagem e como manifestam interesses, necessidades e curiosidades (BRASIL, 2009<sup>180</sup>). Isso só se torna possível ao se considerar as características da infância, a diversidade das crianças, bem como as possíveis desigualdades educacionais, sociais e econômicas, as quais boa parte dos brasileiros estão submetidos; situação, amplamente, agravada pela pandemia e pelo isolamento social. (OLIVEIRA; SOMMERHALDER, 2022, p. 65).

Segundo Grassi (2013<sup>181</sup>), é durante o ato de brincar que a criança demonstra, de maneira livre e espontânea sua forma de pensar, ou seja, sua estrutura mental e transmite valiosas informações sobre o seu desenvolvimento biopsicossocial (psicomotor, cognitivo, físico, social e afetivo). A interação com outras crianças e a comunidade escolar, proporciona valiosos momentos de diversão, aprendizado e do fortalecimento de vínculos sociais importantes para o momento presente e futuro. De acordo com Rodrigues (2018<sup>182</sup>) as crianças conseguem alcançar todos os campos de experiências e concretizam habilidades e limitações com diversas experimentações, desde texturas, cores e até ambientes diferentes. (PAIVA; SILVA, 2022, p. 59-60).

Como todas as crianças, as crianças brasileiras, das cidades e do campo, indígenas e quilombolas, brincam, imaginam e fantasiam, sentem o mundo por meio do corpo, constroem hipóteses e sentidos sobre suas vidas, sobre seus lugares e sobre si mesmas. Os meninos e meninas do Brasil fazem arte, estripulias e peraltices, sofrem e se alegram, constroem suas identidades e autoestima nas relações que estabelecem com o espaço em que vivem, com suas culturas, interagindo com os adultos, os jovens, os idosos e as crianças de seus grupos sociais. Estabelecem amizades, compartilham com outras crianças suas dúvidas, medos, segredos e regras. Brincam de faz-de-conta, pulam, correm, falam e narram suas experiências, contam com alegria e emoção as grandes e pequenas maravilhas no encontro com o mundo. (PASUCH, 2022, p. 28).

Em nossa sociedade, “as crianças circulam”, como conceituado por Claudia Fonseca (2002<sup>183</sup>). Mas circulam de modos diferentes e diversos. Filhos de camadas médias circulam entre escolas de período integral, contraturnos e cuidados com babás; enquanto suas mães e pais saem a trabalhar

---

180 BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 20**, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf). Acesso em 15 jul 2021.

181 GRASSI, Tânia Mara. **Oficinas psicopedagógicas**. Curitiba: Editora InterSaberes, 2013.

182 RODRIGUES, Patrícia Maltez. **Funções executivas e aprendizagem 2.0**. Salvador: Editora 2B, 2018.

183 FONSECA, C. Mãe é Uma Só?: Reflexões em Torno de Alguns Casos Brasileiros. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 49-68, 2002. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642002000200005>

para fazerem de si mesmos um “sujeito-empresa”, empreendedor de si. Ao passo que os filhos das periferias e das camadas populares circulam entre as escolas, as vizinhas, as avós e a parentela local. No primeiro caso, vigora, no entanto, ainda assim, a perspectiva de que a maternidade e a paternidade derivam de um lugar central, individualizado; enquanto, nas camadas populares, o cuidado se difunde, figura pulverizado, de maneira horizontal, de maneira muito mais relacional. (PIRES; CARNEIRO; SARAIVA, 2022, p. 14-15).

A criança é um ser humano completo, ainda que em desenvolvimento. Ela é constituída de características físicas, com modos de agir, pensar e sentir próprios, mesmo estando em constantes transformações. Ela, embora dependente de um adulto, atribui sentidos às pessoas que a rodeiam, tais como professor, pai, mãe, familiares e amigos. Dessa forma, a criança também interage no mundo social desde bebê (SALES, 2021<sup>184</sup>) [...]. Percebe-se que a sociedade tem transformado a criança em consumidora e, além disso, vem inculcando interesses profissionais, desde a tenra idade, prejudicando as brincadeiras, jogos simbólicos e a relação com o movimento, inerente à criança e vital para a introdução de outras formas de linguagem. (ROSA; ROJAS; GONÇALVES, 2022, p. 20).

Investigações anteriores com crianças têm apontado a percepção do dever de casa e de rotinas escolares como atividades próximas de um tipo de trabalho – na medida em que ocupam sistematicamente os dias das crianças e são vistas como obrigações. Isso se relaciona com reflexões dos estudos sociais da infância, que entendem a criança escolar como a nova criança trabalhadora (QVORTRUP, 1987<sup>185</sup>; 2001<sup>186</sup>). Além da escola, as atividades extracurriculares têm ocupado uma boa parte das rotinas semanais de crianças – em particular as que frequentam a rede de ensino privado. (SANTANA; LORDELO; FÉRRIZ, 2022, p. 336).

Como apontam Cotta e Pochay (2018<sup>187</sup>), essas posições [enunciativas] firmam-se sobre uma concepção de infância como algo a ser continuamente resguardado, como se as crianças fossem seres alheios ao que estão fazendo, não soubessem do que gostam, sendo incapazes de construir sua própria concepção de mundo; em suma, seriam seres sem agência e deslocados da história e da cultura. Não é isso que vemos quando conversamos com as crianças de hoje, ainda que existam diferentes modos de ser criança, em função de uma diversidade de marcadores sociais; mas, globalmente falando, os infantes têm acesso a uma diversidade de informação, com ênfase no contato com as tecno-

184 SALES, S. **Teatro e educação infantil**: o que dizem as crianças? Curitiba: Appris, 2021.

185 QVORTRUP, J. Introduction. The Sociology of Childhood. **International Journal of Sociology**, v. 17, n. 3, p. 1-16, 1987.

186 QVORTRUP, J. O trabalho escolar infantil tem valor? A colonização das crianças pelo trabalho escolar. In: CASTRO, L. R. (org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: Nau Editora/FAPERJ, 2001.

187 COTTA, Rafaela; POCHAY, Fernando. Escola sem partido e sua maldita benevolência contra uma suposta ideologia de gênero: afinal, do que as crianças precisam ser protegidas? In: POCHAY, Fernando.; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de; COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro. (Orgs.). **Gênero, sexualidade e geração**: intersecções na educação em saúde. Aracaju: EDUNIT, 2018, p. 129-148.

logias digitais, as quais têm impactado de modo fulcral na constituição de tais sujeitos. (SILVA, FV, 2022b, p. 126).

A concepção da criança nas sociedades ocidentais como bem “emocionalmente inestimável” (ZELIZER, 1985<sup>188</sup>), cujas socialização e participação na vida social devem ser restritas aos espaços protegidos da família e da escola, dá-se como parte do processo de construção social da infância na contemporaneidade. [...] a partir do século XIX, na maioria dos países ocidentais, a escola passa a ser responsabilidade do Estado e obrigação das famílias; estudar passa a ser o “ofício” da criança. Restringe-se a circulação social das crianças ao espaço doméstico da família e às instituições educativas. Esse fenômeno evidencia a prevalência dessas instituições no cotidiano das crianças das sociedades ocidentais urbanas, ao mesmo tempo que se observa um processo simultâneo de reconhecimento da individualização. (SILVA, IO et al., 2022, p. 273).

A infância acaba por ser caracterizada por traços de negatividade: a idade do não adulto, da não fala, da não razão, do não trabalho e da não infância (SARMENTO, 2000 apud TOMÁS, 2007<sup>189</sup>). Nesse sentido, considerando o estatuto social da criança, é possível caracterizar que as representações sociais sobre ela vêm se constituindo a partir das interações entre Eu–Outro adultos, uma vez que os discursos infantis costumam ser negados, devido a adjetivações do pensamento infantil orientadas pela ideia de inferioridade ou insuficiência, apresentando-a, majoritariamente, como objeto de conhecimento do outro. O paradigma do controle e da negatividade que cerca a condição social da criança a coloca no lugar de objeto, negando-lhe a legitimidade na participação social. (TEIBEL; ANDRADE, 2022, p. 120).

---

188 ZELIZER, V. **Pricing the priceless child**: the changing social value of children. Princeton: Princeton University Press, 1985.

189 TOMÁS, Catarina. Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. **Media & Jornalismo**, Portugal, v. 11, p. 119-134, 2007. Disponível em: <http://fabricadesites.fcsh.unl.pt/polocidigital/wpcontent/uploads/sites/8/2017/04/n11-07-catarina-tomas.pdf>. Acesso em: 03 de julho de 2021.

O que significa a crise estrutural do capitalismo? Primeiro, nós sabemos que o capitalismo no século 20 se expandiu por meio de ciclos. Expansão... crise, expansão... crise, expansão... crise. Eu aprendi com meu grande amigo István Mészáros – seu último trabalho foi publicado em livro póstumo, em outubro de 2021, e chama-se *Para além do leviatã: crítica do Estado* (MÉSZÁROS 2021<sup>190</sup>), nos seus tantos trabalhos, que a crise pós 1973 não mais será uma crise cíclica com avanços e quedas, que ela tenderá a ser, cada vez mais, uma crise declinante e persistente. Pode durar muito tempo. Na obra de Mészáros, não há ideia do colapso do capitalismo por si só, embora nós saibamos que a sociedade em que estamos vivendo hoje vivencia o colapso todo dia. (ANTUNES, 2022, p. 2).

Segundo [Franco] Berardi, o que é inédito na crise gerada pelo coronavírus é que ela não vem estritamente de aspectos financeiros e econômicos e sim do corpo. O corpo diminui o ritmo e entra em estado de passivação e é esse o fator primordial da crise. O corpo físico adocece e a mente baixa a tensão, o que, como destaca o filósofo, nada tem a ver com a crítica, nem com a vontade, o raciocínio e a política. Tal distensão se deve à depressão, ao cansaço advindo da tensão excessiva, da superexcitação, da impotência diante da máquina capitalista, do sistema tecnofinanceiro. O que ocorre é uma queda repentina da tensão, graças à desaceleração. A passivação é o produto de um estado psíquico gerado por essa desaceleração, que Berardi denomina de psicodeflação. (GOMES, 2022, p. 137-138).

Em momentos de crise, a compreensão na relação professor-aluno torna-se necessária nos ambientes educacionais. De acordo com Morin (2015<sup>191</sup>), a visão unilateral dos problemas que deram origem a uma crise pode gerar sofrimento tanto nos alunos quanto nos professores. Dessa forma, no contexto pandêmico, em que o novo está sendo vivenciado por todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, é preciso que se leve em conta múltiplos fatores, os quais variam desde ordem técnica até mesmo socioeconômica, podendo interferir no desenvolvimento das aulas remotas, como mostram os resultados da pesquisa de Barbosa, Viegas e Batista (2020<sup>192</sup>). Para tal, é

---

190 MÉSZÁROS, István. **Para além do leviatã: crítica do Estado**. São Paulo: Boitempo, 2021.

191 MORIN, E. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

192 BARBOSA, A. M.; VIEGAS, M. A. S.; BATISTA, R. L. N. F. F. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 255–280, jul./out. 2020. Disponível em: <https://sagaweb.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/565>. Acesso em: 13 out. 2020.

fundamental a compreensão mútua, identificada nos relatos dos professores participantes. (GOMES; KRETZMANN; PEDROSO, 2022, p. 47).

[...] vivemos a crise há muito anunciada, provocada pela ruptura das políticas de bem estar social. Fomos obrigados a parar, mas muitos não têm como lavar as mãos, tomar um banho por dia, lavar suas roupas, comer uma refeição decente. Fomos obrigados a parar e olhar para a complexidade e a produção de desigualdade que rege a sociedade brasileira. A Pandemia, me parece, acentua a crise humanitária instalada entre nós faz tempo. Ontem, ao assistir uma matéria de telejornal que falava do aumento de entregas a domicílios por aplicativo, realizadas por autônomos, informais, empreendedores, colaboradores, ou qualquer outro com que se nomeie trabalhadoras/es em condições precárias, lembrei-me do filme “Você não estava aqui” (2020, direção e roteiro de do Ken Loach). Você assistiu? (GUEDES; SALUTTO, 2022, p. 368).

Cada uma das dificuldades enfrentadas nos fortaleceu para não somente registrar nessas palavras nossa indignação com as condições educacionais em que ainda estamos inseridos(as) mas, sobretudo, para tornar viva nossa ordem de defesa aos direitos humanos para que sejam estendidos a todos(as). Essa experiência em tempos pandêmicos nos mostrou que os vínculos com as famílias e estudantes foram essenciais para resistir e su-portar os impactos causados por essa crise sem precedentes e, somente com os(as) estudantes e seus familiares, é que a escola poderá promover uma transformação social que venha a contribuir para a qualidade das relações e pelo compartilhamento dos conhecimentos historicamente construídos. (JANUARIO; MORAIS; RODRIGUES, 2022, p. 14).

Ao formular aquilo que Klein denominaria Doutrina do Choque, [Milton] Friedman afirma a crise como oportunidade de concretizar as mudanças – mercantilizantes e privatizantes – que o neoliberalismo preconiza. Trata-se de usar os traumas coletivos, iniciados por desastres naturais ou sociopolíticos engendrados propositalmente, como ocasião de implementar a terapia de choque econômico, em uma empreitada que reúne, obscenamente, corporações e políticos na rapinagem do Estado e privatização de governos, segundo Klein (2008<sup>193</sup>). Não é a primeira vez que estes métodos são usados e articulados a processos de recrudescimento autoritários. O capitalismo de desastre é aquele que se constrói desta forma e dela depende para se reproduzir. (MELO; SOUSA; VALE, 2022, p. 4).

De acordo com os teóricos neoliberais, a crise das instituições educacionais é, fundamentalmente, “uma crise de qualidade decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares” (GENTILLI, 1994, p. 4<sup>194</sup>). Não se trata, portanto, de uma crise de democratização, mas de uma crise gerencial que só

---

193 KLEIN, Naomi. **A doutrina do choque**: a ascensão do capitalismo de desastre. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

194 GENTILLI, P. Neoliberalismo e Educação: manual do usuário. In: GENTILLI, P.; SILVA, T. T. (Org.). **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 1994.

pode ser adequadamente resolvida com uma “profunda reforma administrativa do sistema escolar orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia” (GENTILLI, 1994, p. 5) dos sistemas escolares. (MENDES; EVANGELISTA, 2022, p. 158).

O ano de 2020 mostrou-se um marco na história da humanidade, sobretudo pelas decorrências da pandemia de Covid-19 e da cultura digital. No Brasil, ela se exacerba pelo déficit estrutural em políticas públicas de saúde e seguridade social, bem como pelo arrasamento da política em agendas neoliberais, ultraconservadoras, antidemocráticas e desinformacionistas. Esse cenário fez emergir dramáticas crises, com evidentes consequências para os campos do trabalho e da educação, como fazem notar a redução e a precarização do emprego e da renda, a desregulação e a precarização de sistemas híbridos ou remotos de ensino. (MILL; OLIVEIRA; FERREIRA, 2022, p. 203).

Com relação à educação, conforme dados da UNESCO (2020<sup>195</sup>), mais de 1,5 bilhões de estudantes que frequentavam escolas e universidades foram afetados pelo fechamento dessas instituições, devido ao avanço indiscriminado da COVID-19, no contexto mundial. Bozkurt e Sharma (2020<sup>196</sup>) destacam que essa situação fez com que os estabelecimentos de ensino se organizassem para funcionar remotamente e colocar em prática o que foi denominado de ensino remoto emergencial. Ainda, segundo esses autores, a pandemia da COVID-19, que provocou uma crise educacional em escala global, revelou que os sistemas de educação, em geral, eram vulneráveis e não estavam preparados para enfrentar ameaças externas – pandemias, conflitos locais e catástrofes naturais –, mesmo na era do conhecimento digital. (MONTEIRO; DIAS; LINHARES, 2022, p. 2-3).

Poderia ser o início de mais uma semana como todas as outras, mas aquela fora diferente – lembranças do início da quarentena no Brasil, 16 de março de 2020. Poderíamos abrir nossas janelas e ver a vida pulsando, assim como Otávio Júnior (2019<sup>197</sup>), que narra que da sua janela via sua linda favela, pessoas indo trabalhar, crianças indo estudar, mas a pandemia ocasionada pelo novo coronavírus, deixara a paisagem de todas as janelas diferentes [...]. Muito além de números, são vidas interrompidas em um contexto de crise sanitária mundial, mas também de crise política, de obscurantismo que tem pairado sobre o nosso país, de modo que para enfrentarmos discursos e ideias negacionistas nossa resistência e nossa esperança, precisam ser permanentemente evocadas. (MOURA; SILVA, 2022, p. 4).

195 UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 23 dez. 2020.

196 BOZKURT, A.; SHARMA, R. C. Emergency remote teaching in a time of global crisis due to coronavirus pandemic. **Asian Journal of Distance Education**, Nova Deli, v. 15, n. 1, p. 1-6, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083> Disponível em: <https://zenodo.org/record/3778083#.YgbBU8vMKUk> Acesso em: 04 fev.2022.

197 JÚNIOR, Otávio. **Da minha janela**. Ilustrações de Vanina Starkoff. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas. 2019.

Tratando da conjuntura atual, Saviani (2020, p. 2<sup>198</sup>) aponta que estamos vivendo uma crise “[...] que se manifesta como crise política, econômica, social e sanitária” e que é sentida por todos. No caso dos professores, a precarização do trabalho, a preocupação em aprender e utilizar as ferramentas digitais – e em alguns casos a falta dessas ferramentas –, o medo, a insegurança, o afastamento dos familiares e as situações de morte circunscrevem-se a um mesmo sujeito que precisa, em meio a tudo isso, seguir com suas atividades laborais, cuidar de si, da família e da própria casa. Em relação à aprendizagem, os dados da pesquisa da FCC (2020<sup>199</sup>) destacam que 49,3% das professoras acreditam que somente parte dos alunos consegue realizar as atividades. Com relação à expectativa de aprendizagem, elas acreditam que esse número caia pela metade. (NASCIMENTO; FALCÃO; EVÊNCIO, 2022, p. 3).

[...] é importante trazer alguns apontamentos destacados por Santos (2020<sup>200</sup>), que em sua obra “A cruel pedagogia do vírus”, situa elementos que caracterizam a crise provocada pela Pandemia da COVID-19 nas instituições de forma geral, e na escola de forma específica. Dos elementos inicialmente destacados, o referido autor questiona, por exemplo, que a atual pandemia não é uma situação de crise que alterou uma normalidade, ou seja, a sociedade já vivenciava uma crise social, política e econômica permanente, como consequência de modelo capitalista de desenvolvimento social e econômico. (NASCIMENTO; LINS; SOUZA, 2022, p. 41).

[...] ressaltamos que a crise mais profunda, na qual estamos imersos, não é a provocada pela pandemia, mas sim pelo capital, em sua versão mais financeirizada. Por essa razão, precisamos questionar as intencionalidades políticas por trás do ERE, tais como: o crescimento do ensino a distância, a privatização da educação pública, enriquecimento da elite capitalista, intensificação e proletarização do trabalho docente, aumento da desigualdade social, perda de direitos sociais e humanos, por fim, a falta de humanidade que contraria as verdadeiras vocações da educação e da Didática, qual seja a humanização. (PONTES; GOMES; LEITE, 2022, p. 22).

A grande crise planetária causada pelo novo coronavírus, resquício de outros inúmeros desequilíbrios ambientais, sociais e políticos (SANTOS, 2020<sup>201</sup>), a despeito do vertiginoso sistema capitalista, sublinhou um dos maiores acontecimentos da história recente: uma parada mundial das atividades socioeconômicas em todos os âmbitos da vida pública e privada, oportunizando novos modos de subjetivação e reorganizando processos de produção e de convivência humana. Com isso,

---

198 SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. *Revista Exitus*, Santarém, v. 10, p. 1-15, 2020.

199 FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC). Departamento de Pesquisas Educacionais. Informe n.o 1. **Educação escolar em tempos de pandemia**. 2020. Online. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1> Acesso em: 17 jun. 2020.

200 SANTOS, B. de S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

201 SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

notou-se uma intensificação das desigualdades, demarcou-se muito mais claramente as concentrações de riqueza e foi possível perceber a importância das interações sociais como estabilizadoras ou agravadoras da saúde mental. (RIBEIRO; RIBEIRO, 2022, p. 567-568).

Duarte Junior (2006<sup>202</sup>) apresenta a perda da dimensão sensível da vida como a disparadora das crises na modernidade: crises sociais, emocionais, ambientais, sanitárias, relacionais, entre outras. Tal perda é resultado do modernismo, acentuado pelo pós-modernismo, que, para o autor, é o modernismo hipertrofiado. Sob uma crítica da concepção cartesiana da vida, o autor discorre que a separação entre corpo e mente é inconcebível. Todas as vivências refletidas se dão primeiramente pelo corpo, nas sensibilidades que acontecem nos afetos do dia a dia, logo a subtração das dimensões corpóreas resulta em perda do saber. O mundo vivido é cheio de afetos, e a aprendizagem se dá por essas vivências, por essas estesias. (ROBERTO; ROBERTO, 2022, p. 11).

[...] ressaltamos que partimos do pressuposto de que no Brasil a crise sanitária vivenciada com a pandemia do SARS-CoV-2 encontrou uma crise econômica e social que já estava em curso (GRANEMANN, MIRANDA, 2020<sup>203</sup>). Nesse sentido, a Covid-19 intensificou drasticamente os efeitos de uma crise já existente, ampliou o desemprego e a precarização do trabalho e expandiu as desigualdades sociais. A pandemia certamente afetou (e ainda afeta) a todos e todas, contudo, o seu peso e seus efeitos são vivenciados de forma assimétrica. Os custos sociais e econômicos do contexto de crise recaem fortemente sobre a classe trabalhadora, especialmente em seus extratos mais pauperizados [...]. Um dos campos que materializaram a discrepância em os mais pauperizados e os extratos mais ricos, foi a educação. (SILVA, LB et al., 2022, p. 2).

Com a necessidade de fechar as escolas, houve uma busca por soluções. O uso das tecnologias, então, surgiu como uma forte possibilidade de continuar atividades escolares. No entanto, como afirmam Williamson et al. (2020<sup>204</sup>), há interesses mercadológicos na indústria das tecnologias educacionais, cujos atores veem na crise uma oportunidade de negócios. Em outras palavras, algumas empresas podem ver o ensino remoto “como um protótipo rápido de educação como um serviço privado e uma oportunidade de recentralizar sistemas descentralizados por meio de plataformas” (Williamson et al., 2020, p. 109, minha tradução). (SILVA, NSM, 2022, p. 6).

[...] [o] sistema educacional entrou em crise, haja vista que muitos/as estudantes não demonstram interesse pelas aulas ou não conseguem acompanhá-las, ocasionando um comprometimento significativo no processo da aprendizagem dos/as mesmos/as, tal como um declínio nos índices es-

202 DUARTE JR., J. F. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 4. ed. Curitiba: Criar, 2006. 225 p.

203 Referência não localizada no original.

204 WILLIAMSON, B., EYNON, R., & POTTER, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>

tudantis (MEDEIROS, 2020 apud BRITO; ALVES, 2021<sup>205</sup>). Os/As professoras destacaram, durante a roda de conversa, que a estrutura escolar vigente já estava apresentando deficiências e se tornando cada vez mais difícil de se sustentar antes mesmo da pandemia. (SILVA; SOUZA, 2022, p. 43).

A crise estrutural em que nos encontramos apresenta certo desenvolvimento que pode ser assim sintetizado entre o início dos anos 1970 até o início da década de 1980, consolidou-se o processo de reestruturação do capital nos países centrais, que custou a inflexão das forças sociais do trabalho na luta de classes e alavancou uma nova dinâmica ao capitalismo global, principalmente através do reordenamento político – neoliberalismo – e a dominação da sua dimensão acumulativa financeira – fictícia. Desse período até o início dos anos 1990, se compreende o movimento do capital a partir do fortalecimento da financeirização que se dá pela constituição das bases institucionais para a sua mundialização e, por conseguinte, o aumento da desigualdade socioeconômica. (SOUZA; GONÇALVES; MOREIRA, 2022, p. 178).

Diante dessa *catástrofe anunciada* ao vivo e em cores pelos veículos de comunicação de massa, como TVs, rádios, revistas e jornais, [...] faz-se necessário e urgente pensar e arguir esse “estado de exceção” (BENJAMIN, 2013<sup>206</sup>) no qual, como um pesadelo, todos e todas (sobre)vivemos. Em tempos de quarentena e distanciamento social, instaura-se um outro tempo, um tempo de incertezas frente à complexa crise na qual todos estamos enredados: uma crise da própria medicina (os debates em torno de como tratar a pandemia em si), uma crise econômica (que afeta todo o sistema produtivo e cujos impactos não sabemos antever) e uma crise pessoal, de nossas próprias condições mentais, de como cada um/uma está vivendo esse período de (pós-)pandemia. (TAVARES, 2022, p. 4).

---

205 BRITO, C. M.; ALVES, F. I.B. M. A Educação Infantil no Contexto da Pandemia: O Processo Ensino e Aprendizagem fora das Escolas. **Id on Line Rev. Psic.** Out 2021, V.15, N. 57, p. 808-815, ISSN 1981-1179. Disponível em: <http://idonline.emnuvens.com.br/id>. Acesso em: 11 maio 2022.

206 BENJAMIN, W. **O Anjo da História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

A escrita literária é entendida como “processo, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido” (DELEUZE, 2011, p. 14<sup>207</sup>). Nessa travessia, as passagens de vida da literatura são tomadas como técnica de cuidado com a alma (TODOROV, 2009<sup>208</sup>), entendimento que convoca articulações entre as noções de técnica, cuidado e alma. A técnica pensada aqui como modo singular-plural de fazer: como arte da criação, como poética. O cuidado como atenção sensível à vida que busca articular as exigências do mundo e os próprios desejos. A alma como anima, sopro e princípio de vida, experiência que intensifica a existência e a torna mais real. (ALMEIDA; FERREIRA; CARVALHO, 2022, p. 8).

Mesmo sabedores da complexidade que advém em pensar as consequências da pandemia para a Educação Profissional brasileira, arriscamo-nos a apontar em direção ao futuro, baseados nas ideias de Marcos (2020<sup>209</sup>) de que a nossa autonomia deve estar orientada para o cuidado com o outro e para a mitigação da vulnerabilidade humana. Tudo isso, segundo o autor, configura de forma intensa e viva uma ética de si e do cuidado mútuo e nos ensina que todos dependemos de todos. Trata-se de uma postura obrigatória para qualquer pessoa antes, durante e, especialmente, depois dessa e de qualquer outra pandemia. (ANJOS; CARDOSO, 2022, p. 13).

De acordo com Quadros, Cunha e Uziel (2020, p. 3<sup>210</sup>), o acolhimento psicológico em tempo de pandemia pode ser compreendido como uma “prática de cuidado, constituindo-se, assim, na afirmação da vida e da saúde num contexto em que o outro é posto como fonte de ameaça, e a morte está sendo trivializada”. Não é possível desconsiderar como o contexto da pandemia afeta tanto os clientes como as estudantes: o medo de morrer, de perder as pessoas que ama, de não se adaptar às novas exigências sociais e de lidar com o inesperado. (BARROS, 2022, p. 11).

Não há como formarmos psicólogos/os, professoras/es, seres vivos sem que ajamos com coerência para com as/os referenciais teóricos que utilizamos. O tecer e o conversar como inspirações para

---

207 DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. Editora 34, 2011.

208 TODOROV, T. **A literatura em perigo** (2a ed., C. Meira, Trad.). Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

209 MARCOS, Alfredo. Com Covid y Sin Covid: la vulnerabilidad humana. **Educación & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, 2020.

210 QUADROS, Laura Cristina de Toledo; UZIEL, Claudia Carneiro da Cunha<sup>1</sup> e Anna Paula. Acolhimento psicológico e afeto em tempos de pandemia: práticas políticas de afirmação da vida. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 32, p 1-15. set. 2020.

uma prática do cuidado, uma ética do estar presente em intensidade, pois, no fundo, nossos movimentos são para constituir uma sala de aula na qual as relações sejam aliançadas com o encantamento, com as muitas histórias que podem surgir, com o estar e pensar de e com o corpo todo. O cuidado, então, é um tecido composto por muitas linhas e com muitas pessoas, um tecido poroso, por entre os fios passam muitas histórias e vidas; a partir do qual nos é possível experimentar a contaminação necessária a nossa sobrevivência (TSING, 2022<sup>211</sup>). (BATTISTELLI; CÉSAR; CUEVAS, 2022, p. 20).

O trabalho de cuidado exige muita dedicação para as mulheres. Dedicam-lhe cerca de oito horas por dia, o que significa um dia de trabalho em tempo integral; enquanto os homens dedicam esse tempo ao dever da esfera pública. (BATTHYÁNY; FERRARI; SCAVINO, 2015<sup>212</sup>). A iniciação precoce das tarefas de cuidado influencia as decisões que as jovens tomam durante a transição juvenil (MIRANDA; ARANCIBIA, 2018<sup>213</sup>), e as maiores responsabilidades que recaem sobre elas podem limitar suas possibilidades de assumir outros tipos de atividades educativas ou laborais, ou mesmo suas atividades de lazer, afetando particularmente mulheres jovens das camadas populares. (CORROCHANO; ARANCIBIA; MIRANDA, 2022, p. 8).

O cuidado de si foucaultiano nos põe no lugar de um sujeito que se compõe, se constrói, (re)cria sua ética da existência. É uma atitude, uma ação, fundada nas práticas e técnicas de si. Reflexão, meditação, conhecimento do si, autorregulação, a relação consigo mesmo, a escrita de si são técnicas que levam a um poder-saber sobre si mesmo. Esses movimentos individuais, sempre vigilantes de si frente às suas representações, são atravessados pelo outro, constituindo uma prática social (FOUCAULT, 2010<sup>214</sup>). (COSTA; OLIVEIRA; AIKAWA, 2022, p. 109).

O trabalho muito nobre de cuidado (acolhimento, zelo psicológico) com a saúde, o bem-estar com a autoestima das pessoas na prática odontológica constitui-se como prática social, pois só se concretiza em sociedade, sendo, portanto, de interesse público. É importante pensar o direito de ser na saúde é ter ‘cuidado’ com as diferenças dos sujeitos – respeitando as relações de etnia, gênero, raça, orientação sexual, idade/geração – que são portadores não somente de deficiências ou patologias, mas de necessidades específicas. O cuidado é um ‘modo de fazer na vida cotidiana’ que se caracteriza pela ‘atenção’, responsabilidade, ‘zelo’ e ‘desvelo’ com pessoas e coisas em lugares e tempos distintos de sua realização. (CRUZ; CRUZ, 2022, p. 301).

---

211 TSING, A. L. **O cogumelo no fim do mundo**: sobre a possibilidade de vida nas ruínas do capitalismo. São Paulo: n-1 edições, 2022.

212 BATTHYÁNY, K.; FERRARI, F.; SCAVINO, S. Juventud, representaciones sobre el trabajo no remunerado y brechas en el uso del tiempo. Dichos y hechos. In: BOADO, M. (coord.). **El Uruguay desde la sociología**. Montevideo, 2015. Disponível em: <https://bityli.com/mDKsy>. Acesso em: 02 fev. 2019.

213 MIRANDA, A.; ARANCIBIA, M. La ambición es autobiográfica: género, espacio y desigualdad social entre jóvenes mujeres en el Gran Buenos Aires. **Revista Sudamérica**, n. 9, p. 95-116, 2018. Disponível em: <https://bityli.com/eLH1F>. Acesso em: 22 abr. 2020.

214 FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

[...] o regime patriarcal e o sexismo enraizados, a romantização da maternagem e a ideia de que a ‘mulher nasceu para ser mãe e para cuidar’, aqui agravadas pelas condições de raça e classe, exacerbam as históricas desigualdades sociais que relegaram às mulheres a responsabilidade pela economia do cuidado, que se configura em um enorme montante de trabalho não-remunerado, ou mal remunerado, como é o caso da docência, e que, mesmo sendo essenciais para a reprodução social da vida, acabam por condenar a mulher à esse lugar fixo. Há uma noção compartilhada na sociedade de que “o trabalho de cuidado seria uma manifestação de amor e, por essa razão, deveria ser prestado gratuitamente” (QUEIROZ, 2021<sup>215</sup>). (DINIZ; LOPES, 2022, p. 53).

O termo ‘cuidado’ pode representar um trabalho, uma atitude ou uma virtude, conforme assevera Kittay (2011, p. 52<sup>216</sup>), como trabalho visa “[...] manter os outros e a nós mesmos quando estamos em estado de necessidade”; como atitude “[...] denota um vínculo afetivo positivo e investimento no bem-estar do outro” (Kittay, 2011, p. 52). Como virtude, “[...] o cuidado é uma disposição manifestada no comportamento de cuidar (o trabalho e atitude) [...] relações de afeto facilitam o atendimento, mas a disposição pode ser direcionada tanto a estranhos quanto à íntimos” (Kittay, 2011, pp. 52-53). (FREITAS; BOFF, 2022, p. 6).

[...] houve também a sobrecarga do trabalho não remunerado com o trabalho assalariado, ou seja, realizar um serviço para geração de renda, simultaneamente, ao cuidado da casa, filhos e todas as demais demandas domésticas. (PIRES, 2021<sup>217</sup>). Essa disparidade entre os gêneros pode ser entendida por meio da teoria do *care*, ou cuidado, pois assume que o trabalho de reprodução social remeta apenas à manutenção do bem-estar e do cuidado e, por isso, está vinculado socialmente às mulheres. Essa função social faz com que as mulheres fiquem limitadas e segregadas no âmbito doméstico e social, ou a atividades, profissões e ações que remetam a este segmento. (HIRATA E GUIMARÃES, 2012<sup>218</sup>). (GUIMARÃES; SECATTI; SOUZA, 2022, p. 627).

A atenção é uma arte, porque depende de um ritual para promover a possibilidade do cuidado e do acolhimento, criando a ocasião para que aconteçam. Trata-se ainda de uma questão de dosagem, no sentido do que os gregos chamavam de *pharmakon*. Conforme seu uso, seu modo de preparo e sua dosagem, ela pode ser remédio ou veneno, podendo cuidar e alimentar, ou envenenar. Dar ou prestar *muita* atenção a algo não constitui, em si, um ato de cuidado. Mesmo o cuidado em demasia pode asfixiar e sufocar. As fronteiras entre relações atencionais que vigiam e controlam e que cuidam

215 QUEIROZ, Christina. Economia do Cuidado. **Revista Fapesp**, Edição 299, jan. 2021. Disponível em: [https://revistas.fapesp.br/wp-content/uploads/2021/01/032-037\\_economia-do-cuidado\\_299.pdf](https://revistas.fapesp.br/wp-content/uploads/2021/01/032-037_economia-do-cuidado_299.pdf).

216 KITTAY, E. F. (2011). The Ethics of Care, Dependence, and Disability. **Ratio Juris**, 24(1), 49-58. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9337.2010.00473.x>

217 PIRES, A. **A Covid-19 e a Educação Superior no Brasil: usos diferenciados das tecnologias de comunicação virtual e o enfrentamento das desigualdades educacionais**. Educación, Lima, v. 30, n. 58, p. 83-103, 2021

218 HIRATA, H.; GUIMARÃES, N. A. (org.). **Cuidado e cuidadoras: as várias faces do trabalho do care**. São Paulo: Atlas S.A, 2012.

e ampliam estão em constante tessitura. Não são rígidas, não são dadas. Elas se constituem de modo situado, em cada relação. (KASTRUP; CALIMAN; GURGEL, 2022, p. 4-5).

A dimensão do cuidado nas práticas de extensão envolve, portanto, saberes articulados com práticas e sensibilidades aos territórios e às demandas das comunidades. Educar passa a englobar então uma atitude ética e estética frente a si mesmo e aos outros, que parte da criação de dispositivos e tecnologias vinculares, como as escritas de si, as cartas, as fotografias, as práticas corporais, as rodas de conversa, e vão em direção ao infinito de nossa imaginação [...]. E, desse modo, micropoliticamente inventando, cutucando e forjando novos modos de nos relacionar com as ecologias de saber através da arte, do corpo, dos afetos, dos encontros, caminhamos em direção às práticas de liberdade, a novos modos de subjetivação pautados por uma arte de existir (a vida como obra de arte) [...]. (LISBOA; VICENTIN; GRAMKOW, 2022, p. 22).

Mesmo com as enormes dificuldades envolvidas nas tentativas de se deslocar da lógica mercadológica e de controle que perpassa o conjunto da saúde pública, insistimos em afirmar que a educação em saúde também pode favorecer relações e práticas de cuidado que escapem, em alguma medida, de tal lógica. A educação popular em saúde, por exemplo, quando valoriza o diálogo e os modos de cuidar advindos da experiência, quando busca ampliar a autonomia de sujeitos e grupos vinculando o cuidado ao compromisso com a construção da existência humana, pode produzir espaços de diferenciação e até mesmo de fuga aos padrões preponderantemente disseminados em nossa sociedade. (LOPES; RODRIGUES, 2022, p. 586).

[no período pandêmico] Pouco ou quase nada era considerado no entorno da subjetividade docente. Nunca foi tão necessário o olhar institucional de cuidado sobre a saúde física e mental do professor/a, uma vez que agora lhe são impostas, de forma mais intensa, os efeitos das mazelas sociais, condução e atalho a um processo de adoecimento emocional. Nesse sentido, além da garantia das condições materiais e estruturais com vistas a um processo formativo emancipatório, o olhar voltado à subjetividade docente deve se constituir também enquanto possibilidade de conhecimento para fomento de ações a serem contempladas pelo Estado brasileiro, por meio de políticas públicas educacionais. (MAGALHÃES; NASCIMENTO; PASSOS, 2022, p. 16).

Nas palavras do médico sanitaria Teixeira (2020<sup>219</sup>), “As favelas não são a periferia do mundo, mas o seu verdadeiro centro porque é dele que emana uma ética do cuidado”. É contra essa ética do cuidado, é contra essas formas de vida, é contra uma multidão de “comunidade dos sem comunidade” [...], que o bionecropoder investe com todo seu ódio, todo seu descaso, todo seu preconceito, toda sua

---

219 TEIXEIRA, Ricardo. Live “Experiência em APS na pandemia: as favelas no enfrentamento da Covid-19”. **Informa-SUS**. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hJU3WMSfBvM>. Acesso em: 08 set. 2021.

canallice, toda sua mentira, buscando tomar de assalto e vampirizar a vida (PELBART, 2015<sup>220</sup>). Mas a vida de mulheres, negros/as, pobres, LGBT, deficientes, jovens, idosos/as, teimam obstinadamente em sua positividade indomável, como nos diz o mesmo filósofo (PELBART, 2015). (OLIVEIRA; DUQUE, 2022, p. 97).

[...] quanto menor o Estado, menor as políticas sociais, as políticas de cuidado, os sistemas de bem-estar e, em nosso ver, maior a concentração de responsabilidade desse cuidado nos corpos das mulheres, das mães e(ou) outro cuidador, ou seja, no neoliberalismo individualizamos o cuidado, alguém deve cuidar e de forma isolada, por si e per si, mas não coletivamente. Mas a pandemia de Covid-19 e o isolamento social faz exatamente isso: conjuga-os e descortina as relações desiguais entre essas duas esferas, cuidado e neoliberalismo. Para o sistema funcionar, alguém tem de cuidar, mas esse cuidar não conta para a ordem, é do campo da família, do íntimo, do privado e portanto pouco valorizado socialmente. (PIRES; CARNEIRO; SARAIVA, 2022, p. 15).

Foucault (1995<sup>221</sup>) faz o convite para uma escolha ético-política. Para o autor, precisamos, a cada dia, determinar qual é o perigo principal; é preciso nos conectarmos com as questões de nosso tempo. O estudioso rejeita pensar, por exemplo, que os gregos ofereçam alternativa atraente para as questões éticas atuais ao discorrer sobre as transformações da noção do cuidado de si durante os séculos e de como, na idade clássica, o cuidado de si estava ligado a uma estética política, já que a mestria de si enquanto efeito do cuidado produzia um duplo valor na existência: uma vida bela e o governo do outro (pois quem governa a si poderia governar o outro). (ROBERTO; ROBERTO, 2022, p. 7).

[...] o ato de cuidar do/a outro/a, por exemplo, por meio da preparação de alimentos, organização do espaço físico, dentre outras ações, era considerado parte fundamental para as ações do movimento [social de resistência]. Destacamos, ainda, que além dessas ações as mulheres participavam do chamamento e do convencimento de outras pessoas para a participação das reuniões, das discussões e dos encaminhamentos ocorridos durante reuniões e manifestações, o que remete ao cuidado, conforme Leonardo Boff (2004, p. 6<sup>222</sup>) apregoa, aquele em que “cuidar do outro é zelar para que esta dialogação, esta ação de diálogo eu-tu, seja libertadora, sinérgica e construtora de aliança perene de paz e de amorização”. (SOUZA; NOVAIS, 2022, p. 18).

Sabemos, desde a Antiguidade Clássica, desde os gregos, que uma sociedade se autodefine a partir da maneira como ela lida com os seus mortos. O cuidado com a vida e o cuidado com os mortos seriam os fundamentos da vida social. Os gregos sabiam, desde *Antígona* de Sófocles, que a sociedade

220 PELBART, Peter Pál. Políticas da vida, produção do comum e a vida em jogo... **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 24, supl. 1, p. 19-26, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/SBMnsPgx7Q5mzDWdnhLQ6D/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.

221 FOUCAULT, M. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: RABINOW, P.; RABINOW, H. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.

222 BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. 193 p.

que nega e interdita os rituais de memória de seus mortos potencializa a dificuldade de sua sobrevivência histórica e política bem como dificulta a sua sobrevivência social, independentemente de quem sejam os seus mortos. (TAVARES, 2022, p. 4).

[...] o aumento da demanda por cuidado, nas circunstâncias da emergência sanitária, sobrecarrega as mulheres, em geral, de muitas maneiras, já que, historicamente, são atribuídas a elas a responsabilidade pela atenção às crianças, aos idosos e à casa e, não por acaso, elas são a maioria entre os profissionais que lidam com esse aspecto, como os da saúde, por exemplo. A pesquisa “Sem parar: o trabalho e a vida das mulheres na pandemia”, realizada pelas instituições Gênero e Número e Sempreviva Organização Feminista, entre abril e maio de 2020, mostra que 50% das mulheres brasileiras passaram a se responsabilizar pelo cuidado de alguém, durante a pandemia e, entre as que cuidam de crianças, 72% indicaram o aumento da demanda por cuidados dentro do domicílio. (VIVIANI; KAIMOTI, 2022, p. 188).

Não se pode mais permitir que a escola, que para a maioria dos povos ainda é a única via de acesso à cultura, seja apenas umas das flores do mal do novo milênio. A origem social dos estudantes figura, para Bourdieu e Passeron (2018<sup>223</sup>), como o fator de diferenciação de maior relevância, mais que o sexo, a idade, a afiliação religiosa; ou seja, são os fatores culturais mais que os fatores econômicos que determinam as escolhas, o prolongamento da escolarização, o sucesso escolar. É nesse sentido que, para os autores, as condições sociais se tornam fundamentais, possibilitando baixo ou alto capital cultural na formação de indivíduos que vivem num processo de luta constante por recursos escassos. (ANJOS; CARDOSO, 2022, p. 13).

Partindo do pressuposto que a Alfabetização Científica é o conhecimento que devemos possuir para entender os resultados divulgados pela ciência (HAZEN, 1991<sup>224</sup>), compreendemos que esse movimento deve fazer parte do híbrido “cultura científica escolar” (SASSERON, 2015<sup>225</sup>) [...]. A ideia de hibridismo entre a cultura científica e a cultura escolar está relacionada à incorporação dos elementos das práticas e normas sociais da ciência aos elementos didáticos. Nesse sentido, o ensino por investigação, por meio do exercício da argumentação que lhe é intrínseco, permite a reflexão em torno de um problema, instigando a participação ativa do alunado na busca pela solução de conflitos (SASSERON, 2015). (ARAÚJO; CORTE; GENOVESE, 2022, p. 9).

Defendemos a ideia de que as crianças compõem um grupo social, geracional, histórico e cultural, sendo produtoras de cultura, e não apenas consumidoras dela. Contudo, a cultura infantil tem atravessamentos da cultura escolar, que pode ser entendida como um conjunto de saberes que, organizado e didatizado, compõe a base de conhecimentos sobre a qual trabalham professores e alunos. (FORQUIN, 1993<sup>226</sup>). A escola possui sua cultura estabelecida para além de uma organização enquanto sistema educacional e institucional constituindo-se enquanto cultura firmada em um tempo e

---

223 BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os Herdeiros**: os estudantes e a cultura. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

224 HAZEN; T. **Science matters**. Achieving scientific literacy. New York: Anchor Books Doubleday, 1991.

225 SASSERON, L. H. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 17, n. especial, p. 49-67, nov. 2015.

226 FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

um lugar próprio. É a escola que promove esses entrelaçamentos de cultura, por meio da potência do trabalho do professor nas ações que visibilizem a cultura infantil. (BAHIA; LIMA, 2022, p. 309-310).

[...] a C(c)ultura pode ser compreendida por dois ângulos: (i) aquela erudita, da arte, da literatura, da música e da ópera lírica e, (ii) aquela antropológica, que envolve os valores, as regras sociais, de organização de comportamentos, assim como as necessidades humanas (alimentar-se, vestir-se, etc) [...]. Apesar da resistência por parte dos alunos, acreditamos que trabalhar com a cultura erudita seja de grande relevância, pois é nosso papel, enquanto docentes e universidade pública, oportunizar aos brasileiros a expansão de conhecimento de mundo. Logo, compreender uma cultura é uma forma de compreender uma língua. Para que o sujeito seja competente comunicativamente, ele precisa da língua, ou seja, do objeto comunicativo, o qual se constrói, no entanto, em um ambiente cultural determinado. (BELONI, 2022, p. 11).

Desde a perspectiva do multiculturalismo crítico (MCLAREN, 1997<sup>227</sup>), a sociedade, a cultura e a democracia não são vistas como espaços, dimensões e esferas ausentes de conflitos nem a diversidade é compreendida como uma meta. Recomenda-se, ao contrário, estar sempre atento à noção de diferença. Se por um lado as diferenças tornam o consenso um desafio complexo, o autor argumenta que elas enriquecem a cultura quando esta é entendida como uma atividade de formação simbólica. A noção de multiculturalismo que ele defende afasta-se, assim, de quaisquer tendências de assimilação cultural geralmente sustentadas por argumentos de que vivemos em uma cultura igualitária porque seríamos uma humanidade comum e universal. (FERNANDES; MERCADO, 2022, p. 123).

[...] o estudante das classes populares inserido neste sistema escolar já ingressa com desvantagem, com maior tendência ao fracasso, visto que a escola não é neutra e reproduz a dominação de classe. A cultura das classes dominantes é valorizada pela escola, disseminando-a como padrão, desprezando o conhecimento do aluno das camadas populares, pois a considera inferior. Dito isso, Lenardão, Lenardão e Karpinsk (2016<sup>228</sup>) apontam que os principais fatores que influenciam no fracasso escolar é a herança familiar, bem como o baixo nível socioeconômico. Quanto mais pobre, menor é o acesso ao capital cultural (conhecimento científico, erudito, cultura letrada), sendo que a escola reforça a distribuição desigual do capital cultural, excluindo aqueles que não se ajustam ao padrão estabelecido. (FONSECA; AGUIAR, 2022, p. 4).

A investigação adotou os critérios de Byram (2000<sup>229</sup>) para a avaliação da experiência intercultural. Nestes critérios se incluem o interesse por conhecer o modo de vida de outras pessoas e por apre-

---

227 MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

228 LENARDÃO, E.; LENARDÃO, E.; KARPINSKI, A. L. 'Proposições para o ensino do futuro': contribuições de Pierre Bourdieu a uma 'pedagogia racional'. **Imagens Da Educação**, v.6, n.3, p. 37-48, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/29315>. Acesso em: 10 mai. 2021.

229 BYRAM, M. Assessing intercultural competence in language teaching. **Sprogforum**, v. 18, n. 6, p. 8-13, 2000.

sentar a própria cultura a outros, a habilidade para mudar de perspectiva, o conhecimento da própria cultura e da cultura do outro para a comunicação intercultural e o conhecimento sobre o processo de comunicação intercultural. Os resultados mostraram que a maioria dos exemplos encontrados pertencem à categoria do interesse por conhecer o modo de vida de outras pessoas e por apresentar a própria cultura a outros. A segunda categoria com maior número de exemplos foi o conhecimento da própria cultura e da cultura do outro para a comunicação intercultural (VINAGRE LARANJEIRA, 2010<sup>230</sup>). (GASPAR; GUEDES; CLÉRICO, 2022, p. 105-106).

“Na concepção vigotskiana, a cultura objetiva-se nos signos ou instrumentos culturais, dispostos sob a forma de instrumento cultural material e instrumento psicológico, como é o caso da linguagem” (MARTINS E RABATINI, 2011, p. 348<sup>231</sup>). As autoras explicam que à medida em que cultura é possibilitada ao ser humano, são criados os signos ou instrumentos, pois são formas de utilização das quais se tem a interação com materiais culturais, como por exemplo, a linguagem, a escrita e estas servem para que a comunicação do pensamento seja disseminada, assim como, as outras formas de cultura e organizações sociais sejam passadas adiante. (MARTINS E RABATINI, 2011). (GUIMARÃES; SECATTI; SOUZA, 2022, p. 619).

Para os dois pensadores [Paulo Freire e Lev S. Vygotsky], homens e mulheres não se constituem sozinhos, mas uns com os outros, por mediação social e no ambiente social e cultural no qual estão imersos. A ruptura dos processos de opressão e a humanização precisam, portanto, do acesso a uma educação libertária, a qual é dependente de uma escola fortalecida e de um trabalho pedagógico consciente do seu papel. É a apropriação da cultura humana que pode modificar esse contexto, que dá origem às formas diferenciadas de comportamentos, modificando a atividade das funções psíquicas e gerando novos níveis de desenvolvimento humano. (LUMERTZ; NUNES; MENEGOTTO, 2022, p. 15).

A lógica vigente da sociedade contemporânea está associada à cultura massificadora e homogeneizadora, a qual “não se propõe a reproduzir e reconduzir o esforço dos grandes gênios das gerações anteriores. Ela está subordinada a três fins específicos: o fim econômico, o fim político e o fim científico” (LAVAL, 2004, p. 21<sup>232</sup>). Essa tríade ignora as camadas mais pobres da sociedade; faz com que as pessoas mais vulneráveis à marginalização se alinhem à ideologia utilitária e não crítica, funcional e não criativa. A pandemia deixou notória a necessidade de novas lentes hermenêuticas sobre o sujeito e sua realidade. (MANTOVANI, 2022, p. 575).

230 VINAGRE LARANJEIRA, M. El aprendizaje intercultural en entornos virtuales de colaboración. *RESLA*, v. 23, p. 297-317, 2010.

231 MARTINS, L. M.; RABATINI, V. G. **A Concepção de Cultura em Vigotski**: contribuições para a educação escolar. *Psicologia Política*, São Paulo, v. 11, n. 22, p. 345-358. Dez, 2011.

232 LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

[...] o papel do professor é planejar o que será ensinado aos seus alunos, com intencionalidade, para que os mesmos se apropriem da cultura elaborada historicamente pelo conjunto de homens, de modo que favoreça a emancipação humana. Na escola, conforme anuncia Mello (2009<sup>233</sup>), é o professor quem mediará intencionalmente a apropriação da cultura pelo aluno, voltada para o ensino, aprendizagem e desenvolvimento, pois, como assegura a autora, a cultura é “[...] uma fonte de qualidades criadas e desenvolvidas ao longo da história pelos homens e mulheres que nos antecederam e guarda [...] as palavras, habilidades, [...] formadas e desenvolvidas no processo de criação dos objetos da cultura” (MELLO, 2009, p. 365). (NAKAMURA et al., 2022, p. 962-963).

Ensinar e aprender não são processos culturalmente neutros, mas dão-se a partir dos condicionantes culturais que conformam esse processo. A cultura não tem influência apenas sobre o quê se aprende, tem-no também sobre o como se aprende. Embora haja algum grau de mutação daquilo que se aprende determinado pela cultura do tempo/espço em que se aprende, há conteúdos que permanecem razoavelmente inalterados no tempo e no espaço, não obstante enormes mudanças culturais tenham ocorrido a sua volta. O mesmo não parece ser verdade em relação ao como se ensina e como se aprende: neste campo o impacto da cultura é avassalador. (NONATO; CAVALCANTE, 2002, p. 26).

Tanto os Kuruaya como outros povos indígenas, em interação com artefatos não indígenas, passaram a produzir diversos tipos de adereços: colares, pulseiras, brincos e outros. Entretanto, cada adereço produzido pelos indígenas tem marcas personalizadas que identificam a etnia que fabricou o artefato, assim como a pintura corporal. Apreciamos que os símbolos culturais não perderam seus sentidos, que são próprios de cada etnia. Nesses termos, o antropólogo Geertz (1989<sup>234</sup>) destaca que a cultura é uma teia de significados tecida pelo homem, e é ela que orienta a existência humana; o homem e a cultura só podem ser compreendidos e interpretados a partir dessa teia. (PINHO; SILVA; RODRIGUES, 2022, p. 355).

Para Bakhtin (2011a<sup>235</sup>), a literatura é parte inseparável da cultura e não pode ser compreendida fora do contexto pleno de sua época. Dessa forma, ao trabalhar com uma obra literária, é oportuno analisar todo o conjunto cultural que a cerca, o tempo-espço e os seus sujeitos. Assim, a literatura permite o cruzamento de sentidos, fazendo com que, mesmo em outras épocas e culturas, o diálogo seja possível. As obras literárias são repaginadas e atualizadas de acordo com a cultura vigente e com o horizonte pessoal do leitor. Ademais, é sempre possível apresentar à cultura do outro, novas questões, provocar novos olhares, que só se tornam possíveis por meio do diálogo. Nesse outro lugar procura-

---

233 MELLO, S. A. Cultura, mediação e atividade. In: MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. (org.). **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura acadêmica, 2009. p. 365-376.

234 GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

235 BAKHTIN, M. Os estudos literários hoje. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011a, p. 359-266.

mos respostas a essas questões, e a cultura do outro nos responde. (ROSA; ROJAS; GONÇALVES, 2022, p. 4-5).

[...] para propiciar meios que auxiliem as crianças em situações de cálculo, é preciso que o currículo da instituição articule a relação entre a cultura e a educação, dialogando com os diferentes contextos culturais, promovendo a pluralidade cultural “[...] buscando a liberdade cultural sem preconceitos com postura crítica e, por meio de um currículo multicultural [...]”, isto posto, um currículo multicultural “[...] pode harmonizar os conhecimentos comuns a todos com as particularidades culturais de cada grupo, enfrentando a contradição entre a igualdade e as desigualdades sociais e culturais” (TEIXEIRA; BEZERRA, 2007, p. 57<sup>236</sup>). Neste sentido, um contexto curricular multicultural torna-se importante para romper com a transmissão da cultura dominante [...]. (SANTOS; CIRÍACO, 2022, p. 71).

Alguns críticos argumentam que o multiculturalismo não consegue resolver de forma duradoura as desigualdades entre os diferentes grupos dentro de uma sociedade, assumindo noções essencializadas de “cultura” – isto é, apenas o fato de reconhecer a diferença e a pluralidade cultural entre os alunos não propõe uma verdadeira integração de todos na comunidade. Considerando que cultura é um conceito polissêmico e de difícil definição – mas que pode ser entendido como o modo de vida próprio de cada povo, compreendendo ideias, comportamentos e artefatos –, o conceito de “multiculturalismo” abrangeria, então, a existência de múltiplas culturas convivendo em um mesmo lugar, isto é, a consciência e a aceitação de uma diversidade cultural. (SILVA; PIERRO, 2022a, p. 171).

Mas, o que seria gênero? Para Guacira Louro (2008, p. 18<sup>237</sup>) “ser homem e ser mulher constituem-se em processos que acontecem no âmbito da cultura” e tanto as construções de gênero como de sexualidade se dão ao longo da vida de forma contínua por meio de aprendizagens e práticas, “é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado” (LOURO, 2008, p. 18). Ao utilizarmos a perspectiva de gênero, precisamos perceber como se constituem as representações normativas que são, atualmente, instituídas em nosso contexto social. (STUMPF; SOUZA; SILVA, 2022, p. 4).

[...] a valorização da cultura africana contribui, do mesmo modo, para que os quilombolas se sintam pertencentes a uma construção coletiva, de uma história e de uma identidade. Nesse bojo, o fortalecimento identitário dos quilombolas possibilita opor-se à imposição de uma cultura branca e cristã que reside desde o Brasil colônia. Visto que a dominação da cultura europeia elitista, por muito tempo, organizou-se para sobrepor as demais culturas consideradas “primitivas”, “irracionais” e “in-

236 TEIXEIRA, Célia Regina; BEZERRA, Roseane Dal Bello. Escola, currículo e cultura (s): a construção do processo educativo na perspectiva da multiculturalidade. *Dialogia*, v. 6, p. 55-64, 2007. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=1102>. Acesso em: 8, jan. 2020.

237 LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, São Paulo, 19 (2), maio/ago, p. 17-23, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2021.

feriores”, dentre elas a cultura africana, criando mitos e preconceitos que discriminam e diminuem a importância e o papel dos negros no desenvolvimento da estrutura social, econômica e tecnológica do mundo inteiro. (TRINDADE et al., 2022, p. 4-5).

Na contemporaneidade, vivemos um momento histórico saturado pela lógica do “tempo é dinheiro”, uma equação produzida pelas sociedades capitalistas, em que o trabalho dialoga com a questão do lazer e o tempo é tomado como mercadoria (THOMPSON, 2005<sup>238</sup>). Em suas reflexões, produzidas a partir da estruturação do trabalho pela sociedade industrial na Inglaterra vitoriana, [Edward P.] Thompson (2005) estabelece um contraponto entre o tempo da natureza e o tempo da cultura, regulado pelo relógio. O autor analisa mudanças no âmbito da cultura intelectual da Europa Ocidental, entre os anos 1300 e 1650, em que se constituiu a noção moderna de tempo, regulada pelos calendários e pelo relógio, discutindo a reestruturação dos hábitos de trabalho em sua relação com a notação interna do tempo. (VELOSO et al., 2022, p. 2).

Palange (2009<sup>239</sup>) atenta que “a estrutura da comunicação envolve uma questão de mediação, de cultura. Mais do que conhecimento, é reconhecimento, é um espaço de práticas culturais, de negociação de sentidos, em que ocorre o jogo das significações e ressignificações da vida cotidiana” (p. 380). O comunicante elabora sua mensagem a partir de aspectos e elementos de sua cultura, do mesmo modo que o receptor utiliza para sua leitura aspectos que lhe são conhecidos e legitimados culturalmente. Dessa maneira, os códigos e significados presentes na cultura do receptor são os mesmos que darão subsídios para a leitura e compreensão de todas as mensagens recebidas. A efetividade desse processo está diretamente ligada ao conhecimento dos códigos culturais envolvidos. (WEBER, 2022, p. 410).

---

238 THOMPSON, Edward. P. **Costumes em comum**. 2ª reimp. São Paulo: Companhia da Letras, 2005. 493p.

239 PALANGE, Ivete. Os métodos de preparação de material para cursos on-line. In Litto, Frederic; FORMIGA, Marco Formiga. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

# CURRÍCULO



O currículo, enquanto prática, é o lócus privilegiado para a identificação das tensões, das intenções e contradições que se estabelecem entre o prescrito nos documentos e políticas educacionais e o dia a dia da sala de aula, na construção em interação entre professores e alunos – autores e protagonistas do processo de ensino e de aprendizagem. Nem o currículo, nem a prática são neutros, estão sempre investidos de intencionalidades, marcados social e historicamente, datados, e associados a contextos específicos. Professores, alunos, a escola, as famílias, a comunidade, todos se apresentam com suas histórias, referências e repertórios que são afetados indelevelmente pelos interesses, pela configuração política e social e por estarem inscritos em um tempo e lugar e navegando em um processo dinâmico. (ALMEIDA; SILVA; SOSTER, 2022, p. 7).

No livro, *Educação como Prática da Liberdade* (1967<sup>240</sup>), o currículo praticado não é determinado por um programa oficial, de suposto caráter nacional ou genericamente comum. Trata-se de um currículo tecido a partir da leitura do mundo que se faz a partir das situações existenciais a quem interessa fundamentalmente a educação como prática da liberdade e não a educação como prática da acomodação a uma realidade imposta pelas classes dominantes. Transpondo a experiência dos Círculos de Cultura para o que nos desafia no nosso tempo, é importante dizer que os interesses das classes dominantes agora não concederão à educação popular uma oportunidade de leitura do mundo de acordo com os seus temas existenciais nas restrições da epidemia. (BERINO; SANDIM, 2022, p. 8).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), o currículo desta etapa é um conjunto de práticas que busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. Aqui o currículo emerge e se concretiza a partir dos encontros como “[...] acontecimentos dialógicos entre culturas, histórias, representações e narrativas” (DCNEI, BRASIL 2010 p. 12<sup>241</sup>), envolvendo a criança no seu dia a dia nas Unidades da Educação Infantil como algo vivo e dinâmico, não havendo, assim, possibilidade de desvinculá-lo da vida. (BONFIM; CASTRO; RODRIGUES, 2022, p. 72).

---

240 Referência não localizada no original.

241 Referência não localizada no original

[...] o currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação etc., e que, enquanto são subsistemas em parte autônomos e em parte interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. Âmbitos que evoluem historicamente, de um sistema político e social a outro, de um sistema educativo a outro diferente. Todos esses usos geram mecanismos de decisão, tradições, crenças, conceitualizações etc. que, de uma forma mais ou menos coerente, vão penetrando nos usos pedagógicos e podem ser apreciados com maior clareza em momentos de mudança. (CARDOSO; ROCHA, 2022, p. 5).

Ainda que a tensão das prescrições e das predeterminações fundamentalistas se faça presente, interessa destacar que currículos se constituem em redes de ações complexas estabelecidas em um plano de imanência não aprioristicamente determinado. Não o currículo, mas currículos! Nessa perspectiva, não há um sentido de currículo que lhe seja intrínseco (um sentido nele mesmo), apesar dos currículos prescritivos, pois seu sentido é sempre derivado das contingências de dizeres e fazeres que dão consistência ao vivido escolar por forças diferenciais em relação. São currículos vivenciados e impulsionados por forças e desejos coletivos, currículos enredados pelos encontros, pelas experimentações coletivas, pelos acontecimentos. (CARVALHO; ZOUAIN; LIMA, 2022, p. 3).

[...] o currículo inclusivo, como trajetória fundamentada na valorização e respeito às diferenças, busca prestigiar as vivências, saberes e culturas construídas por educandos e educadores em espaços escolares e não escolares. O currículo alinhado ao paradigma inclusivo preza, assim, pela multiplicidade de conhecimentos para o acesso e êxito no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos (Costa-Renders et al., 2020<sup>242</sup>) [...]. Deixar o currículo prescritivo e seletivo (tradicionalmente entendido) rumo ao currículo vivido e acessível implica ofertar variadas possibilidades de trajetórias educativas, reconhecendo as necessidades, saberes e interesses peculiares dos sujeitos aprendentes. (COSTA-RENDERS; SOUS; VALVERDE, 2022, p. 8-9).

Refletindo acerca das políticas curriculares, nosso pássaro no joelho faz-se presente numa lembrança com Rubem Alves quando este traduz em fábulas uma nuance de currículo não raro presente nos documentos norteadores de uma certa educação, neste caso, a dos urubus: “Parece que havia um acordo entre os participantes do grupo de trabalho, todos urubus, é claro: os pensamentos dos urubus eram mais verdadeiros; o andar dos urubus era o mais elegante; as preferências de nariz e de língua dos urubus eram as mais adequadas para uma saúde perfeita; a cor dos urubus era a mais tranquilizante; o canto dos urubus era o mais bonito. Em suma: o que é bom para os urubus é bom para o resto

---

242 COSTA-RENDERS, E. C., BRACKEN, S., & APARÍCIO, A. S. M. (2020). O Design Universal para Aprendizagem e a Pedagogia das Estações: as múltiplas temporalidades/espacialidades do aprender nas escolas. *EDUR – Educação em Revista*. 36, e229690. <https://doi.org/10.1590/0102-4698229690>

dos bichos. E assim se organizaram os currículos [...]” (ALVES, 2000, p. 71<sup>243</sup>). (COSTA; OLIVEIRA; AIKAWA, 2022, p. 100).

[...] dormimos com os Parâmetros Curriculares Nacionais e acordamos com a aprovação de uma BNCC, sob o pretexto de termos sido amplamente ouvidos [...]. Pela forma como foi elaborada e imposta, a BNCC produz(iu) uma reforma arrogante, indolente e malévola, como adjetiva Maria Luiza Süsskind, no intento de promover alterações na maneira como o conhecimento é/era organização nas escolas, ou seja, nos modos em que “deve” (ou não) ser ensinado nas escolas brasileiras. Com isso, assumiu categoricamente o caráter prescritivo e regulatório do currículo escolar, desconhecendo as histórias de vida de sujeitos que compõe a escola, de quem faz o currículo acontecer. (DUTRA-PEREIRA; TINÔCO, 2022, p. 3).

Inspirado na ousadia de Deleuze e Guattari (2011<sup>244</sup>), esse movimento de pensar outros currículos, outros modos de ser e de estar na escola, não só é possível, como deve ser criado, experimentado e, como passarinhos (BARROS, 2018<sup>245</sup>), se desprender das formas e ter a liberdade de voar, a qualquer tempo, fazer proliferar o contágio e estar disponível para sonhar. Faz-se necessário, assim, pensarmos acerca dos diversos currículos que podem compor o cotidiano escolar em tempos de pandemia e, para além deles, na lógica da criação de micropolíticas ativas, a fim de potencializar os currículos inventivos [...]. (GABRIEL; SILVA, 2022, p. 10).

Compreende-se que do ponto de vista das teorias críticas de currículo não há como dissociar o fato da seleção e do privilégio de determinados conhecimentos em relação a outros [...]. Estas disputas tornam o currículo um solo fértil de persuasão e controle, constituindo-se em um campo de influência, em que ocorrem ferrenhas disputas de interesses e ideias entre grupos dominantes. Todavia, em uma perspectiva pós-crítica, o currículo não só tem efeitos, como sofre efeitos. Assim, embora ele seja influenciado por mecanismos de mercado, que, cada vez mais, potencializam a lógica empresarial, produzindo valores de competitividade, de meritocracia e de privatização, ele ainda produz, de certo modo, esses conhecimentos, por meio da relação poder-saber (SILVA, 2009<sup>246</sup>; LAVAL, 2019<sup>247</sup>). (MATOS; AMESTOY; TOLENTINO-NETO, 2022, p. 2-3).

243 ALVES, Rubem. O currículo dos urubus. p. 69-74. In: ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**. Campinas: Papyrus, 2000.

244 DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2011, 128 p.

245 BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

246 SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

247 LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019. 326 p.

[...] o currículo vivido ou experimentado, segundo Zabala (1998<sup>248</sup>), compreende a vivência do currículo, quando ele se desenrola em sala de aula e nos demais ambientes educacionais, por meio das relações interpessoais nestes ambientes, das metodologias de ensino, da intervenção pedagógica. Assim, entendemos que o currículo experimentado pelos licenciandos é aquele que teve significado na sua formação, deixando marcas, positivas ou não, a partir da prática do professor-formador e dos processos de ensino [...]. Cumpre destacar que currículo é um conceito plural, mas independente da concepção, há consenso de que ele evidencia uma ação comprometida com a construção do conhecimento. Quando essa ação integra as TDIC ao ensino, novas habilidades cognitivas são construídas pelos licenciandos (NONATO; COSTA, 2022, p. 7).

A análise aqui proposta compreende currículo prescrito como aquilo que é, historicamente, construído por meio de disputas políticas e de diferentes projetos de educação e nação, de forma que a seleção e a organização dos conhecimentos tidos como importantes são realizadas com base em princípios e valores estabelecidos nas relações de saber-poder com o propósito de produzir subjetividades desejadas. Assim, considera-se que o currículo não está dado e não é constituído de forma ingênua e neutra [...]. Currículo não é um mero substantivo masculino desconectado da realidade. Na verdade, como termo, precisa de contexto para ganhar corpo. Currículo pode ser um conjunto de disciplinas, mas um conjunto à mercê de uma política de sentido própria, particular, a serviço de sistemas, de pessoas, de conjunturas. (OLIVEIRA; PEREIRA; FERREIRA, 2022, p. 175).

Entre o que deve ser ensinado a todos e o que deve ser reservado a poucos, confirma-se “o dualismo perverso da educação brasileira [que propõe uma] escola do conhecimento para os ricos e uma escola do acolhimento social para os pobres” (LIBÂNEO, 2012, p. 13<sup>249</sup>). Esta é a lógica central subjacente à definição de uma base comum de conhecimentos e competências num currículo em âmbito nacional. Como destacado, esta lógica já estava em curso desde antes da pandemia, colocando-se na esfera política neoliberal que visa reduzir a escola pública aos elementos básicos, tanto para reduzir gastos públicos quanto para mercantilizar o conhecimento e renunciar à igualdade na educação, propondo um currículo que seja diferenciado segundo a origem social dos estudantes. (PEIXOTO, 2022, p. 45).

[...] o currículo é ressignificado pelo movimento colaborativo estabelecido na vivência das mais diferentes situações de aprendizagem. O currículo está sendo compreendido aqui como projeto formativo (PACHECO, 2001<sup>250</sup>) socialmente construído, por isso é intencional, é território de disputa e negociação, é um produtor e difusor de sentidos. De fato, não é neutro e nem sua construção é feita

---

248 ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

249 LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012.

250 PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 2001.

desinteressadamente. Nele projetam-se e materializam-se sistemas de representações e valores, normatizações, condutas, manifestações de ordem material e simbólica que corporificam, mas também legitimam interesses de classes, políticos e ideológicos. (REIS; NEGRÃO, 2022, p. 180).

[...] as interfaces digitais são dispositivos que lidam com linguagens permitindo a arquitetura de diferentes novos processos de ensino e aprendizagem, inclusive na formação de mestres e doutores. Ao contrário do que muitos defendem, as interfaces e dispositivos digitais não são meras ferramentas. Concordamos com Castells (1999, p. 51<sup>251</sup>) que “as novas tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos.” Assim, entendemos que currículos *online* devem ser processos a serem desenvolvidos pela comunidade que deve ser autora de novas arquiteturas, que preferimos nomear como desenhos didáticos *online*. (SANTOS; SALES; VELOSO, 2022, p. 4).

Marise Ramos (2010<sup>252</sup>) menciona que, pensar em um currículo integrado é um desafio permanente que vai além da forma, haja vista que não se trata só de somar os currículos ou as carga/horárias referentes ao Ensino Médio e as habilidades profissionais, é necessário que se organize os currículos problematizando-os em múltiplas dimensões, de tal maneira que, à medida que os conceitos, os conhecimentos e as teorias vão surgindo, possa-se dar sentido e integrá-los aos componentes curriculares e as práticas pedagógicas. (SILVA, VS et al., 2022, p. 407-408).

Há um consenso entre os pesquisadores de que o currículo escolar deve contribuir na superação do caráter monocultural e etnocêntrico das instituições educativas [...]. É evidente que lidar com as dimensões *global* e *local* do currículo sempre será um desafio no cotidiano escolar, pois é preciso capacitação e disposição para articular os conteúdos mais gerais – definidos pelos sistemas educativos – com as questões da comunidade. Mas mesmo que a construção de um currículo considerado adequado varie de acordo com os territórios e os problemas que neles incidem, o debate sobre o tema em nível global é importante inclusive para melhorar as condições da prática docente. (SILVA; PIERRO, 2022a, p. 172).

[...] a estruturação por habilidades presente na base [nacional comum curricular], objetiva que o estudante desenvolva as competências específicas de cada componente curricular. Com esse fim, o currículo é composto por objetos de conhecimento, habilidades (aprendizagens) e unidades temáticas (tem caráter amplo). As habilidades podem ser pensadas como o centro do processo formativo, relacionadas aos objetos do conhecimento, e estes, estão organizados em unidades temáticas. Na definição das habilidades, escolhas são realizadas, o que nos permite inferir que ao eleger o que

251 CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

252 RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. Cap. 2 p. 42 a 58

será contemplado e o que não será abordado, situa-se no campo das disputas curriculares. (SILVA; LUCINI, 2022, p. 5-6).

O currículo é Ganga Zumba, Dandara, Acotirene, Aqualtune “[...] é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (SILVA, 2005, p. 147<sup>253</sup>). O currículo somos nós, na atuação incansável pela busca da garantia da democracia e liberdade dos corpos. E esse currículo, tem que fornecer aos estudantes a capacidade de descolarem as questões do cotidiano e se conectarem às temáticas trabalhadas na sala de aula para a produção dos sentidos. (SILVA; LUCINI; SANTOS, 2022, p. 15).

Compreendendo o currículo enquanto produção político-discursiva, identificamos, a partir dos discursos das professoras, que a produção do currículo em suas práticas curriculares no cenário pandêmico da COVID-19 envolveu diferentes processos de negociações-articulações: entre as demandas das propostas políticas incorporadas pela secretaria de educação e as demandas que emergiam das necessidades e possibilidades dos/as alunos/as em relação aos modos de desenvolvimento das atividades curriculares, nos processos de ensino-aprendizagem remoto emergencial. Essas, por último, imprevistas e conflituosas, implicando singularidades ao modo de dar vida ao currículo em suas práticas. (VELOSO; ALMEIDA, 2022, p. 13).

---

253 SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: Uma introdução as teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

# DEMOCRACIA



Em geral, os que abdicam da luta pela justiça, ensoberbecem-se de poder e corroboram com a morte das democracias, são favoráveis à arrogância dos fascistas e ao crescimento dos extremistas. “Onde a dor alheia, o não reconhecimento da alteridade e a perversão do prazer transformam-se em objetivo máximo das relações interpessoais”, conforme Jessé Souza (2017, p. 49<sup>254</sup>), é sinal que a sociedade sofre de uma grave patologia social. Nossa terra tem se encharcado de sangue e acumulado injustiças inimagináveis, devido a ambição desregrada daqueles que odeiam a palavra democracia. Certamente as lições do vírus deixarão cicatrizes eternas. (BARBALHO, 2022, p. 50-51).

Compreendemos com Freire que a democracia é o conjunto de ações e conquistas exercidas coletivamente, e todo esse processo movido por diálogo, respeito e decisão, os quais constituem a própria humanização a busca para ser mais. Ademais, aborda que “O homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento do ser mais”, ou seja, continuamente e naturalmente em processo (ibidem, p. 72<sup>255</sup>). Daí a trazer como possibilidade uma política da incompletude, a insatisfação a trazer movimento, mobilização. Na busca por um inédito viável confiantes que durante a travessia podemos esperar. (BERINO; SANDIM, 2022, p. 7).

A expansão do acesso ao ciberespaço, ainda que a tecnodemocracia não tenha alcançado a todos, promoveu mudanças de hábitos de sociabilidade e de comunicação que transformaram o modelo de construção unilateral do conhecimento, no qual a escola foi e que ainda está alicerçada. As novas formas de sociabilidade, de produção e distribuição da informação promovidas pelo advento das tecnologias digitais e do surgimento do ciberespaço requer da escola esforço para incorporar os novos modos comunicacionais à dinâmica do fazer docente para que, de forma crítica e reflexiva, colabore com a formação dos novos sujeitos, os nativos digitais. (CARDOSO; SOUZA; SANTOS FILHO, 2022, p. 129).

É perceptível que o colonialismo foi ancorado em estruturas de poder, de dominação e exploração política do trabalho e da economia, criando espaços e comportamentos que contribuíram e contribuem para a formação de identidades geoculturais, a exemplo dos países colonizados pelos povos europeus como os da América Latina e da África, entre outros. Essa lógica, no que diz respeito ao conhecimento, interfere na cultura organizacional das instituições e nos aspectos subjacentes a demo-

---

254 SOUZA, Jessé. **A Elite do Atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

255 FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184 p.

cracia, tornando-se responsável por [re]produzir uma hegemonia cultural e intelectual que traz, em seu bojo, a ideia de que existe o centro e a periferia colonial. (CORTE; MOROSINI; FELICETTI, 2022, p. 7).

Ser professora de História, Geografia e Sociologia, em escolas públicas e privadas da rede estadual paulista, fazia-nos defender a importância do regime democrático e, por meio dele, sobretudo, a garantia da liberdade e igualdade de direitos. Embora, lamentavelmente, em nosso país, tenhamos convivido com poucos intervalos de democracia, a experiência autoritária se sobrepuja ao longo da história brasileira. Ainda que breves, os ventos democráticos trouxeram ganhos que parecem de pouco valor, ledô engano. As possibilidades geradas na ampliação dos direitos sociais, de espaços sociais inclusivos, aumento da mobilidade social são ganhos mais notórios quando nos vemos ameaçados pela perda deles. (DIAS, 2022, p. 3-4).

Para Morin, a democracia não é apenas um regime político. Ela também é uma forma complexa de regeneração e fortalecimento do circuito indivíduo e sociedade, pois os cidadãos produzem a democracia, e a democracia, por sua vez, produz cidadãos. Assim, a democracia não pode ser simplificada ou reduzida, devendo prezar pela diversidade de opiniões e os antagonismos. É um sistema político complexo, dialógico, nutrido pelo ideal de liberdade, igualdade e fraternidade (MORIN, 2011<sup>256</sup>). Por essa razão, é importante para a educação pós-pandemia retomar a essência da democracia, a fim de fomentar seu real sentido e propósito dentro e fora das instituições. (GOMES; PEDROSO, 2022, p. 15).

[...] as ideias que sustentam o discurso da educação presencial como serviço essencial, tais como estabelecidas no PL [projeto de lei] 5595/2020, são de cunho liberal e concebem a essencialidade da educação independente das determinações sociais que a comunidade esteja experimentando. Assim, seus argumentos são passíveis de refutação se situamos os fatos historicamente. Por isso, defender a educação, no sentido radical de sua missão, jamais será enquadrá-la como um serviço, ainda que adjetivado de essencial. Sua defesa implica legitimá-la como instituição em prol da democracia, isto é, capaz de formar sujeitos autônomos, criativos e críticos; aptos a construir uma sociedade plural e contraditória, onde a dignidade de si e do outro possam ser reconhecidas, exercidas e respeitadas. (GUIMARÃES, JMM, 2022, p. 13-14).

[...] retomamos Nussbaum (2015, p. 8<sup>257</sup>), que alerta que “nenhum sistema educacional funciona bem se seus benefícios só alcançam as elites abastadas. O acesso a um ensino de qualidade é uma questão presente em todas as democracias modernas”. Em vista disso, efetivar um processo educacional de qualidade a todos os sujeitos escolares é condição necessária e primordial para que o princípio político-pedagógico inclusivo realmente aconteça no contexto escolar e sob distintas circunstâncias sociais,

256 MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2a. ed. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

257 NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos: porque a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

políticas e econômicas. Isso posto, compreendemos que as mudanças que a pandemia da Covid-19 trouxe para a vida das pessoas e para o desenvolvimento das práticas pedagógicas no decurso dos anos letivos de 2020 e 2021 são distintos e de difícil mensuração. (KRAEMER; LOPES; GIORDANI, 2022, p. 11-12).

Vidas ceifadas pelos duros golpes à democracia brasileira, que já vinham acontecendo antes da pandemia acometer o país, em março do ano de 2020, atingindo sobremaneira essas famílias mais fragilizadas. Pandemia que não escolheu a quem atingir, mas deu à desigualdade uma espécie de elixir do poder de trazer para si mais e mais pessoas: mulheres e homens que morreram mais, que tiveram mais sequelas, que perderam mais (pessoas, trabalho, condição social). Assim, a pobreza se avolumou no país, bem como a desigualdade, a invisibilidade, o descaso, a distância. (MENEZES; GIL, 2022, p. 5).

[...] ressaltamos a importância do diálogo entre representantes do governo federal e os gestores das IES públicas, buscando-se o planejamento de ações para a destinação de maiores verbas públicas e recursos governamentais as universidades, o que pode fornecer um acesso mais democráticos das tecnologias digitais (e.g., *smartphone* e *notebooks* para acompanhar as aulas remotas) aqueles alunos em vulnerabilidade socioeconômica, o que conseqüentemente oportunizará a construção de uma verdadeira democracia digital na Educação Superior em crise tempos de crise deflagrada pela pandemia de COVID-19 (CAMACHO et al., 2020<sup>258</sup>). (PEREIRA et al., 2022, p. 539).

Mouffe (2014<sup>259</sup>) oferece-nos pistas que possibilitam a criação de condições para outra hegemonia, que pode recuperar o sentido de escola pública no qual apostamos, rasurando o sentido particular de escola que vem sendo propagado e reafirmado em tempos de ameaças a essa instituição. Para essa autora, nas lutas pela significação e hegemonização de um sentido particular de democracia, o desafio consiste em arquitetar uma composição de lutas “parlamentares e extraparlamentares” (Mouffe, 2014) que se baseie nas demandas dos grupos em oposição ao hegemônico que favoreça “a emergência de toda a diferença, plasmada em demandas sociais, no campo da discursividade política, de diferentes sociedades” (Rodrigues, 2017, p. 27<sup>260</sup>). (RAVALLEC; CASTRO, 2022, p. 7).

Educação se faz na coletividade, nas relações de trocas, no processo ensinar e aprender, são processos sistematizados, enriquecidos nas interações. Se o sujeito aprende na interação com o objeto e com o outro, a mediação do professor e dos pares converge para a construção de conhecimentos com

258 CAMACHO, Alessandra Conceição Leite Funchal. Alunos em vulnerabilidade social em disciplinas de educação à distância em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, São Paulo, v. 9, n. 7, p. 1–12, maio 2020.

259 MOUFFE, C. **Agonística**. Pensar el mundo políticamente. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014.

260 RODRIGUES, L. P. Nem só da esquerda ou da direita, o populismo vem das multidões. Entrevista Concedida a João Vitor Santos. **Revista IHU On-line**, São Leopoldo, n. 508, ano XVII, p. 24-33, 2017. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/6940-populismo-e-conceito-chave-para-pensar-a-politica-hoje>. Acesso em: 7 jan. 2021.

perspectivas de acesso, permanência e qualidade mais elaborados. O conhecimento é uma produção social e as IES têm a função e a responsabilidade social de atender as demandas da sociedade, principalmente abrangendo as pessoas mais vulneráveis, com vistas a fortalecer a democracia e o exercício de cidadania. (SANTANA; SOUZA; CHAMON, 2022, p. 15).

[...] é indispensável reforçar a ideia de democracia enquanto um projeto não terminado. Experimentamos uma maior ou menor proximidade com o ideal democrático de acordo com a presença de alguns elementos, tais como a garantia da pluralidade e de confrontação pública, ou seja, uma conformação de sistema político que permite oposição e competição. No Brasil, isso inclui considerar também os interregnos autoritários que marcaram nossa histórica recente, bem como a inconclusão e a instabilidade de nossas instituições. Nossa hipótese é de que nosso grau de democracia está relacionado, dentre outros fatores, a laicidade do Estado. (SEPULVEDA; MENDONÇA, 2022b, p. 394).

O cenário nacional contemporâneo, a nível analítico, constitui expressão *sui generis* das implicações sociais das fraturas na democracia, e as continuidades e rupturas que têm se desenhado na última década nos falam das especificidades da experiência democrática brasileira: instituições, agentes, lutas, formas de participação e bandeiras têm se atualizado diante das transformações correlacionais nos níveis internacional, nacional e local. A complexidade que marca a arena política brasileira desde os movimentos de 2013 até os nossos dias tem ganhado atenção da comunidade científica em múltiplas áreas do conhecimento, demonstrando a difícil tarefa dos intelectuais no sentido de interrogar o tempo presente (ROSA, 2015<sup>261</sup>). (SILVA, CF, 2022, p. 3).

[...] urge aprofundarmos a necessidade urgente de nos empenharmos para o fortalecimento das democracias, sobretudo em nosso país, no sentido de se ter políticas públicas que, de fato, façam a inclusão social/digital, que permitam um verdadeiro exercício democrático em defesa de uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade para todos(as) os(as) cidadãos(ãs) brasileiros(as). Guardar a ligação e a memória entre o passado recente, ainda presente, é poder ser solidário e humano. A pandemia é a ameaça de morte constante a que todos nós fomos submetidos. (SILVA, DG, 2022, p. 9).

Na atualidade, a universidade no Brasil se vê confrontada com a crise política e cultural que se instalou e se torna uma esfera institucional importante e referente para a defesa da democracia, para o combate ao autoritarismo e para a constituição de perspectivas cidadãs. Nesse sentido, embora possamos argumentar e conceber que os projetos liberais e republicanos, que se tornaram uma das marcas do pensamento moderno no Brasil, tenham sua herança na cultura europeia, também podemos evidenciar que eles, em parte, foram complementados por perspectivas críticas que evidenciaram e denunciaram os diferentes modos de opressão e dominação dos povos que aqui viviam. (SILVA; CANABARRO, 2022, p. 138).

---

261 ROSA, Hartmut. **Social acceleration**: a new theory of modernity. New York: Columbia University Press, 2015.

[...] conhecer profundamente o financiamento da educação em seus meandros constitui-se como ferramenta fundamental para que haja um acompanhamento e controle social mais eficazes. Por outro lado, é necessário entender que, mesmo tendo tal conhecimento, a correlação de forças entre as classes dominante e trabalhadora pode inviabilizar tal acompanhamento e controle social. Ainda assim, na democracia liberal, a curto prazo, este é o único meio para tentar inibir a dilapidação dos recursos públicos da educação no país. (SOUZA, FA, 2022a, p. 20).

A pandemia pelo coronavírus alcançou o Brasil em fevereiro de 2020, em meio a uma situação de crise econômica, política, social e sanitária, que para além de ser conjuntural soma-se a uma crise estrutural do capital. O país se encontrava e ainda se encontra em meio as consequências de uma “democracia suicida”, com o “[...] o povo iludido por falsas promessas, no exercício de sua soberania”, no qual sofre as consequências de votar “contra si mesmo elegendo seus próprios algozes.” (Saviani, 2020, p. 23<sup>262</sup>). (SOUZA; GONÇALVES; MOREIRA, 2022, p. 174).

No pensamento freiriano, a democracia é um estado humano de construção histórico-social, que se orienta na/para humanização, por meio da educação e da política, “e que todo ser humano, sem exceção, é um ser imperfeito em busca da perfeição” (FREIRE, 1996, p. 53<sup>263</sup>). A única diferença é que esses indivíduos, muitas vezes, e por diferentes motivos, encontram-se em estados únicos de consciência, podendo serem transformados por meio da ética e do respeito ao “outro”, no compromisso como práxis (ação e reflexão da realidade), carregada de humanismo e de responsabilidade no modo de agir (FREIRE, 2001b<sup>264</sup>). (SOUZA; MELLO, 2022, p. 4).

A democracia nas atividades desenvolvidas é algo que pode ser observado claramente na definição das regras, divisão do trabalho e artefatos mediadores, pois esses elementos permitem aos envolvidos interagir com o grupo, através de discussões via utilização de tecnologias síncronas de comunicação. Da mesma forma, pode-se constatar através dos relatos dos alunos as características de uma rede democrática no contexto deste artigo. A dinamicidade, relacionada à modificação fluida das informações e atualizações dessas, está implícita nas discussões em grupo elencadas nas regras e operacionalizadas através dos artefatos mediadores, assim como a dessegregação, que foi possibilitada em virtude da utilização dos artefatos mediadores. (WEIAND; PEREIRA; BARCELLOS, 2022, p. 11).

262 SAVIANI, D. (2020). Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavirus e educação – o desmonte da educação nacional. *Exitus*, 10, 1-25. Recuperado de <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463/858>.

263 FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

264 FREIRE, P. **Política e Educação**: ensaios. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

# DESIGUALDADE



A epidemia do coronavírus tornou transparente o fosso que separa os mais ricos da imensa maioria dos mais pobres, que não tiveram nem caixão, nem flores, nem oxigênio, deixando claro que tanto a morte quanto a vida são marcadores inconfundíveis das desigualdades sociais que determinam quem tem e quem não tem direito à vida. Um passar de olhos nas manchetes de jornal mostra os números dessa desigualdade; por exemplo, no Brasil, “a burguesia, que representa 1% da população, controla mais de 50% da riqueza nacional. Por outro lado, os 50% mais pobres detêm apenas 1% dos bens do país” (TEODORO, 2021a<sup>265</sup>). (ARAÚJO; TRINDADE; FARIA, 2022, p. 36).

Para além das desigualdades educacionais e sociais, somaram-se desigualdades digitais. No Brasil, embora diferentes políticas educacionais, como o Plano Nacional de Educação 2014-2024, prevejam a ampliação da conectividade e do uso de tecnologias digitais no processo educacional (Moreira, Lima e Brito, 2019<sup>266</sup>), pesquisas indicam grandes desigualdades. Dados da pesquisa Tecnologia de Informação e Comunicação (TICs) Educação, cujo objetivo é compreender o acesso, o uso e a apropriação das TICs em escolas privadas e públicas brasileiras, são reveladores desse cenário. Nesse levantamento, apenas 14% das escolas públicas declararam utilizar alguma plataforma ou ambiente virtual de aprendizagem em 2019, número que chega a 64% nas escolas particulares. (CAMPOS; AZEVEDO, 2022, p. 566-567).

Com as orientações do CNE (Conselho Nacional de Educação] através do parecer 05 de 2020, a internet se torna mais um recurso catalisador das desigualdades já existentes. Pois professores e alunos ficam limitados, sem considerar questões como a capacitação dos docentes e demais recursos necessários para o ensino e aprendizagem dos estudantes. É necessário humanizar essa desigualdade, pois não são somente escolas sem internet ou internet banda larga, mas estudantes e professores em condições desiguais com outros pares. Quantificando, no país, são 12.139.338 estudantes no ensino fundamental anos iniciais, onde somente 62% das 85.365 escolas possuem acesso à internet. (CARDOZO, 2022, p. 13).

Com diferentes consequências e implicações, as marcas visíveis das desigualdades de gênero no mercado de trabalho podem ser observadas em várias frentes: a diferença de remuneração ou hiato

---

265 TEODORO, Plinio. Brasil: 1% mais rico é dono da metade da riqueza, 50% mais pobres detêm 1%, diz estudo. **Fórum**, 07 dez. 2021a. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/brasil/brasil-1-mais-rico-e-dono-da-metade-da-riqueza-50-mais-pobres-detem-1-diz-estudo/>. Acesso em: 03 jan. 2022.

266 Referência não localizada no original.

salarial, a jornada de trabalho, a segmentação horizontal do trabalho – ou seja, a incidência de mulheres em certos ramos de atividade mais do que em outros – e verticais – que encontram os homens nos cargos de maior hierarquia, poder e remuneração. A partir de uma abordagem interseccional, as desigualdades baseadas em raça, classe, gênero e sexualidade são analisadas como identidades sobrepostas em sistemas de opressão que se cruzam e interagem (COLLINS, 2019<sup>267</sup>; HIRATA, 2014<sup>268</sup>). (CORROCHANO; ARANCIBIA; MIRANDA, 2022, p. 7-8).

[...] vivemos o aprofundamento das desigualdades sociais, bem como o abismo entre os ditos incluídos e os excluídos socialmente. De tal modo, vivemos mais que uma crise sanitária, em especial porque a economia continua se sobrepondo em relação à valorização da vida (GOUVÊA, 2020<sup>269</sup>). O trabalho com o uso de TD no contexto da pandemia COVID-19 tem contribuído estrategicamente para a intensificação da jornada de trabalho e para a ampliação das formas de extração de mais-valor (ANTUNES, 2018<sup>270</sup>). Todavia, em contradição, é neste momento que identificamos mais claramente uma racionalidade docente que não se submete complementemente ao fetichismo tecnológico. (ECHALAR; ALONSO, 2022, p. 19).

Pesquisas demonstram que a maior escolarização não resolve a questão da desigualdade de gênero, e a melhora do capital cultural da mulher não se converte automaticamente em ganhos significativos no que se refere a oportunidades de trabalho ou salários (MADEIRA, 1997<sup>271</sup>). Mesmo as mulheres tendo níveis superiores de educação ao dos homens, em quase todos os países industrializados, a desigualdade persiste, expressando-se fortemente na inferioridade salarial que atinge as mulheres no mercado de trabalho, além de uma sobrecarga quanto ao trabalho doméstico e do cuidado (HIRATA, 2018<sup>272</sup>), que é ainda mais pesada para as mulheres negras e pobres. (EUZÉBIO; ZAN, 2022, p. 15).

A desigualdade social anterior à pandemia da Covid-19 impactara a vida de todos os estudantes, mas, indubitavelmente, aqueles mais pobres, em situação de vulnerabilidade social, com menos ou

267 COLLINS, P. H. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Editora Boitempo, 2019.

268 HIRATA, H. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo social**, v. 26, n. 1, p. 61-73, jun. 2014. Disponível em: <https://bityli.com/UPivX>. Acesso em: 03 jan. 2020.

269 GOUVÊA, M. M. A culpa da crise não é do vírus. In: MOREIRA, E.; GOUVEIA, Rachel; GARCIA, J.; ACOSTA, L.; BOTELHO, M.; RODRIGUES, M.; KREZZINGER, M.; BRETAS, T. **Em tempos de pandemia**: propostas para defesa da vida e de direitos sociais. Rio de Janeiro: Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Escola de Serviço Social, 2020, p. 19-28. Disponível em: [http://www.cress-es.org.br/wp-content/uploads/2020/05/1\\_5028797681548394620.pdf#pandemia.indd%3A.22648%3A229](http://www.cress-es.org.br/wp-content/uploads/2020/05/1_5028797681548394620.pdf#pandemia.indd%3A.22648%3A229). Acesso em: 21 fev. 2022.

270 ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

271 MADEIRA, Felícia. A trajetória das meninas dos setores populares: escola, trabalho ou... reclusão. In: MADEIRA, Felícia (Org.). **Quem mandou nascer mulher?** Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Record, Rosa dos Tempos, 1997, p. 45-133.

272 HIRATA, Helena. Gênero, patriarcado, trabalho e classe. **Revista Trabalho Necessário**, n.29, p. 14-27, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4552>. Acesso em: 01 de maio de 2022. <https://doi.org/10.22409/tn.16i29.p4552>

nenhum acesso ao ensino remoto, foram os que mais sofreram. É inegável a importância do papel do Estado na criação de medidas governamentais para a superação da desigualdade social, bem como de ações que tragam melhorias no processo de ensino-aprendizagem, para que o aluno se sinta de fato incluído na Rede de ensino, afinal não podemos perder de vista que essas crianças passam grande parte da infância neste local. (FONSECA; AGUIAR, 2022, p. 12).

No contexto pandêmico e de distanciamento/isolamento social a internet ou a falta dela, de forma mais latente, acabou por evidenciar ainda mais as desigualdades socioeconômicas de uma “sociedade em rede” (CASTELLS, 2002<sup>273</sup>), que, embora conecte os sujeitos em diferentes tempos e espaços, salienta sobremaneira diferenças sociais, educacionais, econômicas e desigualdades de oportunidades. Por outro lado, o autor aponta que os detentores das condições de acesso à internet e às redes digitais, muitas vezes, são cooptados à uma “vida virtual falsa”, fazendo com que se esqueçam da vida real e as consequências são drásticas para a saúde mental e emocional. (FRANCO; PEREIRA, 2022, p. 11).

[...] autores como Bourdieu (1998<sup>274</sup>) demonstraram que essas [instituições escolares] na verdade contribuíam para reproduzir desigualdades escolares ao não conseguirem atender eficientemente os impactos que as origens sociais dos/as estudantes (etnia, sexo, classe social, raça, gênero etc.) têm nos seus desempenhos escolares. Contrário ao que se pensava, as escolas, mesmo podendo ser públicas e gratuitas, são culturalmente parciais e não garantem aos cidadãos uma igualdade de oportunidades de sucesso escolar nem de ascendência social. Na verdade, estas constituem instituições a partir das quais se reproduzem e legitimam as desigualdades sociais e os privilégios das classes dominantes, já que representam e exigem dos/as estudantes fundamentalmente pautas cognitivas e culturais dessas classes. (GUACH; VETTORASSI, 2022, p. 927).

Como característica estrutural de nossas sociedades, não delimitamos mais as desigualdades como características transitórias, mas como condição de nosso tempo, ou seja, vivemos na condição de sermos desiguais. As lutas pela cidadania, pela justiça social e pela promoção de condições de vida mais dignas a todos constituem-se como processos de individualização política em que “a economia moral das injustiças se desloca então, no sentido dos indivíduos e de sua responsabilidade” (DUBET, 2020, p. 52<sup>275</sup>). Em tal circunstância, a “privatização e a legitimação da desigualdade neoliberal tornam [as injustiças] mais intensas, mais disseminadas e mais profundamente enraizadas na vida cotidiana do que em qualquer momento desde o feudalismo” (BROWN, 2019, p. 216<sup>276</sup>). (KRAEMER; ZILIO, 2022, p. 6).

---

273 CASTELLS, Manoel. A cultura da virtualidade real: a integração da comunidade eletrônica, o fim de audiência de massa e o surgimento de redes interativas. In: CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 413-466.

274 BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

275 DUBET, F. **O Tempo das Paixões Tristes**. Trad. PINHEIRO, Mauro. São Paulo: Vestígio, 2020.

276 Referência não localizada no original.

[...] o reflexo da desigualdade entre os grupos sociais tem, frequentemente, apontado que as escolas são planejadas e desenhadas para um grupo que possui privilégios sociais, econômicos, políticos e culturais. Dessa forma, a estrutura e funcionamento da escola, bem como as metodologias de ensino e o currículo, têm auxiliado a assegurar a perpetuação da desigualdade social e econômica. Essas desigualdades, portanto, são um dos fatores que desencadeiam a desigualdade digital, ao mesmo tempo que esta, ao dificultar o acesso ao conhecimento, aprofunda aquelas, ou seja, amplia a distância entre grupos sociais. Na prática, as condições de acesso aos recursos não são as mesmas para os diferentes grupos sociais, reverberando em novas dimensões da exclusão. (LIMA; RAMOS; OLIVEIRA, 2022, p. 3-4).

Segundo os dados da PNAD Contínua (2018<sup>277</sup>), os estudantes da rede privada apresentam uma vantagem de 28,7% p.p [pontos percentuais] sobre os estudantes da rede pública de ensino. Esses dados apontam para a existência de desigualdades de acesso aos meios tecnológicos entre estudantes da rede pública e da rede privada de ensino, situação que pode ser agravada dependendo da área de residência desses estudantes, se em áreas urbanas ou rurais. Desse modo, entendemos que, se os bens tecnológicos não se encontram igualmente distribuídos a todos os estudantes, esse fato nos impede de falar de “ensino remoto” de forma genérica e ignorar “[...] as desigualdades de capital econômico e cultural e as desigualdades daí decorrentes [...]” (BOURDIEU, 2001, p. 269<sup>278</sup>) [...]. (MAGALHÃES JUNIOR; LIMA, 2022, p. 11).

Quando olhamos para a história de nosso país, vemos que o acesso à educação foi marcado por fortes desigualdades: ora pelo não acesso ao sistema escolar, ora pela exclusão dentro do próprio sistema ou, ainda, pelo acesso a padrões diferentes de qualidade educacional. Além disso, as desigualdades educacionais podem contribuir para o aumento das desigualdades econômicas por meio da corrida entre educação e tecnologia: a tecnologia define a demanda por trabalho qualificado, enquanto a educação determina a oferta de pessoas com certas habilidades. Se a demanda por trabalhadores com certo nível de qualificação é grande, porém sua oferta pequena, o diferencial do salário desse grupo será grande em relação ao salário de outros grupos de trabalhadores (MENEZES FILHO; KIRSCHBAUM, 2015<sup>279</sup>). (MOREIRA; BICALHO, 2022, p. 4).

[...] nos aliamos a Arroyo (2010<sup>280</sup>), o qual afirma ser urgente retomar a relação, não superada, entre educação e desigualdade, visto que ocorreram, no decorrer da história, mudanças de qualidade

277 BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. [https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho\\_e\\_Rendimento/Pesquisa\\_Nacional\\_por\\_Amostra\\_de\\_Domicilios\\_continua/Anual/Acesso\\_Internet\\_Televisao\\_e\\_Posse\\_Telefone\\_Movel\\_2018/Analise\\_dos\\_resultados\\_TIC\\_2018.pdf](https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Anual/Acesso_Internet_Televisao_e_Posse_Telefone_Movel_2018/Analise_dos_resultados_TIC_2018.pdf). Acesso em: 15 jan. 2021.

278 BOURDIEU, P. *Meditações Pascalianas*. Tradução Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

279 MENEZES FILHO, N.; KIRSCHBAUM, C. Educação e desigualdade no Brasil. In: ARRETCHE, M. (org.). *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 109-132.

280 ARROYO, M. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educ. Soc.*, Campinas, vol.31, n.113, p. 1381-1416, 2010.

das desigualdades e opressão que perduram na atualidade, não apenas por seu aumento, mas pelo refinamento dos tradicionais processos que as determinam. Essas desigualdades podem ser redefinidas, no contexto atual, pelos processos de concentração e de apropriação-expropriação da renda, da terra, do espaço urbano, do conhecimento, das ciências e tecnologias, da privatização do Estado, de suas agências e políticas. (MOREIRA; SANTOS; SOUZA, 2022, p. 9-10).

[...] não podemos ignorar que numa sociedade sustentada na desigualdade social, até as políticas de cuidado precisam estar associadas a um debate sobre privilégios de alguns/algumas e a ausência de direitos de muitos/as. Como não lembrar o caso emblemático da empregada doméstica que, após não ser liberada do serviço pela “patroa da zona sul”, no Rio de Janeiro, morreu de Covid-19 após ser infectada justamente no ambiente de trabalho. No caso em tela, num desejo de apagar as marcas das desigualdades e exclusões socialmente produzidas, as “comorbidades” foram acionadas para justificar a morte (vale lembrar que em nenhum momento os meios de comunicação problematizaram as condições de trabalho da vítima). (OLIVEIRA; DUQUE, 2022, p. 93).

A continuidade educacional, representada pelo tipo de regime emergencial adotado, destacava de maneira flagrante e alarmante as desigualdades que atravessavam a educação e contra as quais devíamos lutar. Então, ao adotarmos essa forma de continuidade educacional endossamos as desigualdades já existentes, impondo aos jovens estudantes e seus familiares, um ritmo abusivo de trabalho. Abuso também dos professores, que se veem na frente de um computador, sujeitos ao requisito produtivista e técnico materializado na produção de cursos que devem ser disponibilizados na forma impressa, digital ou audiovisual, além de se incumbirem de aplicar aos estudantes esquemas de controle e de avaliação que a eles também são impostos (OLIVEIRA, 2020<sup>281</sup>; ZAIDAN, GALVÃO, 2020<sup>282</sup>). (PEIXOTO; MARCON, 2022, p. 10).

[...] os níveis de satisfação com a experiência acadêmica remota por parte dos estudantes estão relacionados com a sua condição socioeconômica, desnudando, com isso, uma desigualdade digital entre os estudantes agravada pela pandemia da COVID-19 [...]. Os estudantes mais satisfeitos com o processo de aprendizagem e rendimento acadêmico foram aqueles que mais dedicaram tempo para a realização das atividades assíncronas, revelando, assim, que a satisfação acadêmica remota foi melhor compreendida pelos estudantes que souberam autorregular, reorganizar os estudos remotos e traçar estratégias para a realização das atividades nas plataformas digitais. (PEREIRA-NETO; FARIA; ALMEIDA, 2022a, p. 2639-2640).

---

281 OLIVEIRA, F. L. Educação transformada em EAD durante a pandemia: quem e o que está por trás dessa ação? In: AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R. D. (org.). **Pandemias e pandemônio no Brasil**. São Paulo: Tirant lo Blanch, p. 247-26, 2020.

282 ZAIDAN, J. M.; GALVÃO, A. C. COVID-19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada. In: AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R. D. (org.). **Pandemias e pandemônio no Brasil**. São Paulo: Tirant lo Blanch, p. 261-275, 2020.

A pandemia tem revelado muitas desigualdades e, no campo educacional, as diferenças na forma de acesso à educação ultrapassam questões geográficas (área rural ou urbana; bairros seguros ou violentos), questões de gênero (homem, mulher), questões socioculturais (maior ou menor renda; ambiente e materiais adequados para estudo, seja em casa ou no ambiente escolar) (Nascimento & Santos, 2020<sup>283</sup>). Tais questões sobrepõem-se entre si, interagindo e interferindo no modo e no acesso à educação (Gomes et al., 2020<sup>284</sup>). Com o isolamento social a única forma de manter a continuidade do sistema educacional foi por meios tecnológicos, à distância. Com isso, as desigualdades sociais foram intensificadas. (PINTO; QUITERIO, 2022, p. 3).

Se há um prognóstico possível, por enquanto, sobre o legado da pandemia para a educação escolar, esse é o da desigualdade educacional. E um exemplo dessa desigualdade se constatou no recorde de 55,3% de abstenções no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2020, o que representa mais que o dobro das abstenções verificadas no ano anterior (PILAGALLO, 2021<sup>285</sup>; OLIVEIRA, 2021a<sup>286</sup>). A desigualdade educacional é fruto da desigualdade social. A tarefa que cabe aos educadores engajados não apenas na luta pela socialização dos conhecimentos historicamente desenvolvidos pela humanidade, como também na luta por uma educação que tenha como estratégia global transcender o horizonte das relações sociais capitalistas, esbarra em questões de ordem tanto prática quanto teórica. (RODRIGUES, 2022, p. 15).

Na concepção de equidade de oportunidades, inserem-se políticas de discriminação positiva, que é uma estratégia utilizada para favorecer determinado grupo social previamente discriminado, compensando as desvantagens históricas. Uma dessas discriminações positivas é a própria reserva de vagas para determinados grupos no ensino superior. Essa discriminação, compensação histórica, seria uma forma de distribuir de forma justa para sanar as desigualdades sociais. Dessa forma, as únicas desigualdades legítimas seriam aquelas provenientes do esforço e da escolha dos sujeitos, ou seja, do mérito. No entanto, Puyol (2016<sup>287</sup>) afirma que a meritocracia é um ideal a serviço não da igualdade, mas sim da desigualdade social. (SCHNORR, 2022, p. 39).

283 NASCIMENTO, I. S., & SANTOS, P. C. (2020). A normalidade da desigualdade social e da exclusão educacional no Brasil. *Caderno de Administração*, 28, 122-130. <https://doi.org/10.4025/cadadm.v28iEdição E.53834>

284 GOMES, C. A., SÁ, S. O., VÁSQUEZ-JUSTO, E., & COSTA-LOBO, C. (2020). A Covid-19 e o direito à educação. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 1-14.

285 PILAGALLO, S. Enem: abstenção alta pode facilitar o ingresso na faculdade. *R7*, 19 jan. 2021. Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/enem-abstencao-alta-pode-facilitar-o-ingresso-na-faculdade-19012021>. Acesso em: 22 mar. 2021.

286 OLIVEIRA, E. Abstenção do Enem 2020 é de 55,3%; pedido de reaplicação deve ser feito a partir desta segunda. *G1*, 24 jan. 2021a. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/enem/2020/noticia/2021/01/24/abstencao-do-enem-2020-e-de-553percent-24-milhoes-foram-aos-locais-de-prova-neste-domingo.ghtml>. Acesso em: 23 mar. 2021.

287 PUYOL, Ángel. Igualdad de Oportunidades. In: *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. México: Fondo de Cultura Económica, 2016. Disponível em: <<https://www.fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=I&id=76&w=PUYOL>>. Acesso em: 28 de out 2021.

Mesmo que o professor, ao fim do ensino remoto decida voltar a sua didática puramente analógica, ele vai perceber a importância do trabalho colaborativo, da interação dos estudantes em ambientes não escolares, e o quanto algumas tecnologias digitais facilitam a vida do professor nestes casos. Concordamos com Teixeira (2020, p. 1<sup>288</sup>) quando afirma que: “O mais importante não é o digital, mas utilizar estratégias que desenvolvam ao máximo as capacidades dos alunos de forma a participarem ativamente na vida pública (científica, política, econômica, social e cultural). O digital não é o fim, é o meio. Assim sendo, o foco deve incidir sobre a criatividade, o “porquê das coisas” e o “para quê” do esforço em aprender [...]”. (ALVES, 2022, p. 214).

O ambiente escolar, como espaço de formação de estudantes, dos quais muitos já nasceram imersos na cibercultura, precisa inserir-se na cultura digital, abrindo-se à incorporação das tecnologias enquanto produtos e produtoras dos sentidos que reconfiguram o modo de viver, pensar, sentir e se relacionar no mundo contemporâneo (SOUZA, 2020<sup>289</sup>). Por conta disto, em meio às atividades, utilizou-se de aplicativos, plataformas e formulário online por acesso via QR code, com o intuito de despertar nos estudantes o sentimento de pertencimento e interesse na abordagem apresentada, já que o mundo digital já está no cotidiano. (BERGAMASCHI et al., 2022, p. 22).

[...] a cultura digital, promove variadas experiências e transforma a metodologia tradicional de sala de aula, por pedagogias de projetos direcionada à cultura digital. Entretanto, as tecnologias vêm transformando a forma do aluno/a, professor/a, agir, refletir na construção de competências e habilidades dando significado no aprendizado. Diante disso, a Cultura Digital na educação é necessária e urgente o seu processo de inserção e inclusão nas instituições de ensino públicas. Dito isso, entende-se que a Cultura digital já faz parte há algum tempo da sociedade mundial. Posto isso, entende-se que o seu manuseio destina-se para fins positivos e negativos. (BISPO, 2022, p. 2).

[...] concordamos com Schlemmer, Di Felice e Serra quando dizem que vivenciamos um contexto emergente, de “digitalização do mundo”, ou seja, de “[...] uma nova cultura relacional, ecoló-

---

288 TEIXEIRA, J. **A pandemia do digital na educação**. Disponível em <https://observador.pt/opiniaio/apandemia-do-digital-na-educacao/>. Acesso em 12 mar. 2022.

289 SOUZA, Maria do Socorro; TAMANINI, Paulo Augusto; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Cultura digital: tecnologias, escola e novas práticas educativas. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-19, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.4708>. Acesso em: 04 dez. 2022.

gica, ligada a indicadores e critérios de sustentabilidade, o que nos permite falar de uma Educação OnLIFE, numa realidade hiperconectada” (2020, p. 12<sup>290</sup>). Nesse contexto, faz sentido pensar nos desafios planetários de estarmos conectados e em rede, em que “[...] não [se] conectam apenas humanos, mas também as biodiversidades e as inteligências dos dados, provocando a emersão de uma ecologia inteligente, da qual os humanos são um dos membros, nem o centro e nem a periferia, mas co-produtores” (p. 15). (BOFF; POZZOBON; OLIVEIRA, 2022, p. 379).

[...] começamos a sentir nos relatos dos estudantes os primeiros sinais de fenômenos tratados em Sibilia e Galindo (2021<sup>291</sup>), tais como a aceleração da vida e as multitarefas, acentuados com a digitalização intensa durante a pandemia, trazendo como consequência o aumento da ansiedade e do cansaço. As possibilidades infinitas trazidas pela vida digitalizada, com seu “acervo virtualmente infinito de informações acessíveis em todo momento e qualquer lugar, que desaparece ou se renova sem cessar” (p. 211-212), trazem novas contradições. [...] esse horizonte ilimitado que a vida digital trouxe produz como contraponto uma crescente incapacidade de lidar com essa falta de limites proporcionada pela vida on-line. (BRANCO; PÁDUA; AMARAL, 2022, p. 70).

Beiguelman (2018<sup>292</sup>) apresenta o termo Cultura Digital como híbrido, assim como sua aplicação no contexto museal. O hibridismo entre real e virtual é um dos aspectos centrais da reflexão da autora, que propõe uma existência que permeia estes dois campos e ressalta que estaríamos vivendo um processo de digitalização da cultura. Para Beiguelman (2018), as experiências de digitalização de diferentes tipos de coleção são complexas por exigirem recursos para manutenção, exigindo esforços multidisciplinares que trafegam entre a restauração e conservação das peças durante o processo de digitalização, questões jurídicas de leis de reprodução, design etc. (CARVALHO; CAMPOLINA, 2022, p. 24).

Se no panóptico de Bentham, um observa o outro sem ser visto, hoje estamos inseridos no panóptico digital, que pressupõe uma vigilância e controle recíprocos dos fatos, onde cada um e todos controlam todos e cada um. Em vista disso, a peculiaridade do panóptico digital está no fato de os próprios indivíduos colaborarem de maneira ativa na sua construção e na sua conservação, na medida em que eles próprios se exibem e se desnudam nas redes. A saída, para Han (2017<sup>293</sup>), estaria na contemplação dos momentos vazios, em que não nos auto explorássemos a partir das redes, buscando a reflexão profunda sobre nossas vidas na tentativa de encontrar outras narrativas, entendendo

290 SCHLEMMER, Eliane; DI FELICE, Massimo; SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza. Educação OnLI-FE: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, 2020.

291 SIBILIA, P.; GALINDO, M. A. Correndo para não perder nada: Temporalidade ansiosa e a frustração do (i)limitado. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 21, n. 2, p. 203-213, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2021.2.39950>. Acesso em: 15 ago. 2021.

292 BEIGUELMAN, Giselle. Cultura Digital. In: **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília, DF: 2018

293 HAN, Byung-Chul. **Sociedade da transparência**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2017.

que a utilização das redes sociais é só um meio e não um fim em si mesmo. (CARVALHO; ZOUAIN; LIMA, 2022, p. 8).

Vivemos uma cultura ligada ao digital, à medida em que ele influencia todos os âmbitos da vida social, transformando a civilização. O documentário *O dilema das redes* (Netflix, 2020<sup>294</sup>) aborda essa dimensão do quanto as tecnologias digitais afetam a cognição humana. Nesse documentário, cuja direção é de Jeff Orlowski, ex-executivos especialistas em tecnologia e profissionais dessa área discorrem sobre como as redes sociais podem impactar a democracia e a humanidade, com as estratégias para manter usuários (inclusive se problematiza o termo fazendo referência à indústria de drogas) conectados, manipular seus sentimentos e deixar seus dados à mercê dos anunciantes. (CASA-GRANDE; ALONSO, 2022, p. 191).

Nos últimos anos a educação está vivendo o contexto da era digital, cuja principal consequência é o aumento na velocidade da geração e disseminação do conhecimento, independentemente do local de origem ou do destino. A tecnologia digital carece de uma dinâmica na linguagem de informações, mesclando imagens, textos não lineares e com diversas disposições, animações, dentre outros recursos digitais. A era digital promoveu uma disruptura nas práticas pedagógicas, até então presenciais, para atividades síncronas e assíncronas, utilizando ambientes virtuais de aprendizagem com diferentes estratégias pedagógicas e metodologias ativas de ensino (SPALDING et al, 2020<sup>295</sup>). (COSTA, DM et al., 2022, p. 377).

A natureza digital da vida contemporânea ganhou predominância e, como tal, a ‘digitalização influenciou fortemente aspectos cruciais da sociedade, incluindo crescimento, sustentabilidade, bem-estar, igualdade, segurança, economia e democracia. Esta digitalização tem impacto transformador na sociedade [...]. Pesquisas (GOMEZ, 2004<sup>296</sup>; PINTO e PEREIRA, 2016<sup>297</sup>) destacam os benefícios potenciais das tecnologias digitais, em particular a promoção de práticas mais dialógicas e emancipatórias. E apesar do aumento da mediação das tecnologias digitais na educação e no ensino, observa-se que o uso de tecnologias digitais para a educação esteve limitado e altamente disperso. (FERREIRA; FIGUEIRÓ; MATOS, 2022, p. 38).

---

294 Referência não localizada no original.

295 SPALDING, Marianne; RAUEN, Charles; VASCONCELLOS, Luana Marotta Reis de; VEGIAN, Mariana Raquel da Cruz; MIRANDA, Keila Cristina; BRESSANE, Adriano; SALGADO, Miguel Angel Castillo. Desafios e possibilidades para o ensino superior: uma experiência brasileira em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, SP, v. 9, n. 8, p. e534985970, 2020. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/5970>>. Acesso em: 02 fev. 2022.

296 GOMEZ, Margarita Victoria. **Educação em rede**: uma visão emancipadora. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004.

297 PINTO, Leonardo Felipe Correa; PEREIRA, Paulo Victor dos Santos. O uso das redes sociais como ferramenta pedagógica interdisciplinar para a educação ambiental. In: **Tecnologia na Sala de Aula em Relatos de Professores**. Christine Sertã Costa, Francisco Roberto Pinto Mattos (Org.). Curitiba: CRV, 2016.

[...] introduzir a cultura digital na escola se materializa enquanto uma estratégia didático-pedagógica que permite o desenvolvimento de diferentes metodologias, as quais vêm ao encontro do atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos. Entende-se por cultura digital os processos de transformação socioculturais que ocorreram a partir do advento das tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC). Trabalhar na perspectiva da Educação na Cultura Digital possibilita aliar aos processos e às práticas educacionais novas formas de aprender e ensinar (PARANÁ, 2018, p. 14<sup>298</sup>). (FONSECA; AGUIAR, 2022, p. 9).

Em muito pouco tempo, soluções emergenciais do universo digital vieram à tona, cada uma escolhida de acordo com as circunstâncias e disponibilidade: Moodle, Teams, Zoom, Meet e até mesmo o WhatsApp. A aprendizagem não pode parar, esse é o mote. Nas instituições mais privilegiadas, instaurou-se um cenário de apoio, em outras, entretanto, a luta se deu a ferro e fogo. Muitas vezes aos trancos e barrancos, outras vezes tropeçando, improvisando, mas sempre aprendendo e adaptando-se para poder ensinar, professores, com a potência de suas vontades, puseram e continuam pondo, de algum modo, suas imagens e vozes no ar porque, para cada qual e para o bem coletivo, a aprendizagem não pode parar. (SANTAELLA, 2020, p. 19<sup>299</sup>). (JARDILINO et al., 2022, p. 93).

A formação imersiva e urgente para melhor atuar nos ambientes virtuais foi considerada como investimento, por alguns professores. O uso intensivo das tecnologias digitais nas situações de ensino online deixou-os conscientes da necessidade de formação didático digital permanente. A cultura digital, em contínuo processo de transformação, avanços e absorção por toda a sociedade, requer formações de docentes para o uso pervasivo e crítico dos espaços de aprendizagem, muito além das urgências e emergências ocorridas nos últimos tempos pandêmicos. A nova realidade posta pela cultura digital à sociedade alcançou de forma emergencial a aula, em seu lócus presencial. (KENSKI; KENSKI, 2022, p. 21-22).

Findada a suspensão das aulas presenciais, especula-se que o ensino poderá ser híbrido, termo empregado como indicador de parcialmente presencial e parcialmente à distância [...]. No que concerne às TDIC, experiências negativas tendem a afastar o professor da tecnologia. De longa data, receio e temor marcam a relação do professor com o digital (CHAIB, 2002<sup>300</sup>). Há que se buscar os fatores que contribuem para que a tecnologia continue sendo vista como ameaça e a quem interessa que esse quadro se mantenha inalterado, cerceando a possibilidade de uma apropriação crítica e criativa dos meios em prol de uma educação pública que supere a condição de desvalorização e de precarização em que se encontra. (LOPES; COIMBRA, 2022, p. 1262).

298 PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba, PR: SEED/PRBNCC, 2018.

299 SANTAELLA, Lucia. **A Pós-Verdade é verdadeira ou falsa?** Barueri, SP: Estação das Letras e Cores, 2019.

300 CHAIB, Mohamed. Frankstein na sala de aula: as representações sociais docentes sobre informática. **Nuances**, Presidente Prudente, [s. v.], n. 8, p. 47-64, set. 2002.

“Caberá aos futuros historiadores determinar se as mudanças tecnológicas em curso podem ser caracterizadas como uma revolução. A digitalização da informação e a capacidade de partilhá-la e transmiti-la de um modo instantâneo e global têm sido consolidadas ao longo de várias décadas, como no caso dos computadores, dos telefones e da Internet (ONU, 2019<sup>301</sup>)”. Segundo a ONU (2019), percebemos ser a inclusão digital, inclusive, uma meta importante a ser atingida por todos os países que vislumbram níveis adequados e relevantes no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) estipulado pela própria organização. Sobretudo, por vivermos tempos onde as tecnologias para a informação e comunicação fazem parte fundamental do cotidiano de todos [...]. (LOUREIRO; LOPES, 2022, p. 14).

[...] grupos de interesse privado têm apresentado as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC como mecanismos de garantia de qualidade e gestão eficiente das políticas educacionais, com influentes argumentos sobre a urgência de inserção da educação na era digital. Para Licínio Lima, o processo de digitalização da educação compreende “a educação a distância e a aprendizagem digital; as aplicações tecnológicas de ensino e aprendizagem, administração, avaliação e inspeção; plataformas eletrônicas de diverso tipo; e programas informáticos especificamente orientados para a inscrição do universo da educação no chamado mundo digital” (LIMA, 2021, p. 2<sup>302</sup>). (MELLO; SANTOS; PEREIRA, 2022, p. 901-902).

[...] [o ensino remoto emergencial] implicou incorporar as mídias no planejamento didático de uma forma impensada anteriormente, em especial na educação de crianças e jovens. Professores se viram frente a um trabalho mediado tecnologicamente e que, por muitos meses, foi necessário para a realização do processo educativo, sem aglomeração e com distanciamento físico total. Vale lembrar que os letramentos necessários para a apropriação das mídias digitais, dentro dos processos educativos, eram desafios a serem vencidos desde antes da digitalização da sociedade, mas foram acelerados com a obrigatoriedade da mediação tecnológica causada pela pandemia. (PINHEIRO; CRUZ, 2022, p. 321).

A migração para o digital implica não somente em mudanças nos canais de atendimento ao consumidor, mas sim na incorporação dos recursos tecnológicos em suas atividades de forma geral. Conforme descreve Jiménez (2016<sup>303</sup>), a empresa digital não é aquela que se limita apenas a vender na internet, mas sim que faz do uso da tecnologia como uma ferramenta para alcançar objetivos tangíveis como melhores resultados de vendas e maior lucratividade. Nesse mesmo sentido Dörner e

---

301 PNUD/ONU. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Human Development Report**, 2019.

302 LIMA, Licínio. Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e249276, 2021.

303 JIMÉNEZ, Carlos. La empresa digital. **Debates IESA**, Caracas, v. 21, n. 1, p. 90-91. ene./mar. 2016.

Edelman (2015<sup>304</sup>) entendem que o digital no contexto das organizações não é uma coisa específica, mas sim uma forma de fazer as coisas, é um método que envolve criação de valor em novas divisas e em novos núcleos de negócios. (SANTOS; SILVA, 2022, p. 417).

No campo da educação, a digitalização é evidenciada pelas transposições didático-pedagógicas. Nesse contexto, antigas práticas e metodologias, bem como a organização dos currículos e cursos, se perpetuam no digital. O processo de digitalidade, por outro lado, implica nova forma de operar que emerge de um pensar digital, em rede, portanto, de outra natureza, conectiva e reticular, o que instiga a invenção. A digitalidade implica em pensar, criar, inventar, não pressupondo modelos a serem seguidos, mas instigando a criação de desenhos distintos, a partir da natureza específica que é transorgânica e, portanto, possibilita a transubstanciação. (SCHLEMMER; MOREIRA, 2022, p. 153).

Dia após dia vemos as evoluções tecnológicas impactando o modo de viver da sociedade, influenciando as atividades humanas em grandes proporções. Informações sobre qualquer assunto estão disponíveis na palma das mãos através de celulares conectados a internet [...]. Na atualidade, o digital não é mais compreendido apenas como o serviçal das pesquisas em humanidades, mas sim como o agregador de novas possibilidades quanto as respostas que se esperam dos estudos propostos. A internet se tornou o ponto de partida para acessarmos qualquer informação, já que permite a busca, a recuperação e o acesso rápido e eficaz aos dados desejados, este ambiente, na visão de Pimenta (2016, p. 23<sup>305</sup>) se tornou o novo espaço das ações sociais do ser humano. (TOMAZ et al., 2022, p. 710).

---

304 DÖRNER, Karel. EDELMAN, David. **What 'digital' really means**. [S.l.]: McKinsey & Company, 2015. Disponível em: <https://www.mckinsey.com/industries/technology-media-andtelecommunications/our-insights/what-digital-really-means>. Acesso em: 03 set. 2021.

305 PIMENTA, Ricardo Medeiros. Os objetos técnicos e seus papéis no horizonte das humanidades digitais: um caso para a ciência da informação. **Revista Conhecimento em Ação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, jul./dez. 2016.

# DIREITO À EDUCAÇÃO



[...] o direito à educação inclusiva foi sendo conquistado, e o tratamento para os portadores de necessidade específica foi evoluindo, o que assegurou ao menos o respeito às diferenças, porém na prática ainda não são garantidos todos os benefícios necessários. O que se vivencia no Brasil é “um profundo descompasso entre as intenções políticas de universalização da educação para todos e as ações políticas concretas que visam superar os péssimos indicadores de qualidade na educação” (FÁVERO, 2011 apud SOBRINHO; PANTALEÃO; SÁ, 2016, p. 522<sup>306</sup>), e aí recaímos no lema quantitativo de alunos no sistema educacional, pensado apenas para amparar o que a legislação proclama. (ALVES; CRISPIN; SOUZA, 2022, p. 6).

O direito à Educação do Campo é uma frente de luta constante dos movimentos sociais populares do campo, porque historicamente esse direito foi disputado pela classe dominante, quer seja impondo sua negação no contexto da educação rural, quer seja pela inserção do patronato rural, através do Programa de Educação Ambiental do Sistema Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), cartilhas e materiais didáticos referenciados pelas grandes empresas do agronegócio, quer seja pelo avançado processo de fechamento de Escolas do Campo (BOGO; JESUS, 2018<sup>307</sup>). (BOGO; FERREIRA; CARVALHO, 2022, p. 599-600).

[...] é possível destacar a fragilidade da garantia do direito à educação nos países considerados [Brasil, Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia e Venezuela] [...]. Com base no fato de que a educação é um direito humano, este trabalho demonstra que as autoridades políticas dos países considerados demonstraram ação insuficiente e pouca sensibilidade aos dilemas relacionados à falta de estrutura na promoção do ensino e da educação remotos, formação de professores para a situação, aprendizagem de qualidade, internet e equipamentos, entre outras questões. (CÂMARA; JIMÉNEZ; MASCARENHAS, 2022, p. 14-15<sup>308</sup>).

306 SOBRINHO, R. C.; PANTALEÃO, E.; SÁ, M. G. C. S. O plano nacional de educação e a educação especial. **CADERNOS DE PESQUISA**, São Paulo, v. 46, p. 504-525, abr./jun. 2016. (Fundação Carlos Chagas)

307 BOGO, M. N. R. de A.; JESUS, F. P. de. A inserção do Patronato Rural nas Escolas Públicas do Campo no Estado da Bahia através do Programa de Educação Ambiental Despertar. In: II ENCONTRO BAIANO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2018, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2018. p. 1-14. Disponível em: <[https://fb9959d4-1875-4fe8-a860-16f626319f49.fi.le-susr.com/ugd/97c546\\_b0f06d6ffc694e1aa2fd2c465596b047.pdf](https://fb9959d4-1875-4fe8-a860-16f626319f49.fi.le-susr.com/ugd/97c546_b0f06d6ffc694e1aa2fd2c465596b047.pdf)>. Acesso em: 06 mar. 2022.

308 Traduzido do original em espanhol.

[...] há, no contexto brasileiro atual, uma reedição piorada da negação do direito à educação aos jovens e adultos pouco ou não escolarizados. Antes, registrava-se a ausência de fontes de financiamento, utilizada como justificativa para a manutenção desta modalidade de ensino através de programas e projetos de natureza pontual e descontínua. Hoje, verifica-se a existência de uma fonte orçamentária permanente, mas que vem sendo sistematicamente negada a esses sujeitos, pelo fechamento de salas, pela suspensão de programas de apoio aos estudantes como o Plano Nacional do Livro Didático para a EJA, entre outras situações de precarização do trabalho educativo. (COSTA; ASSIS; FREITAS, 2022, p. 6).

No entendimento que ora se detém, não há modelos ideais ou mais eficazes de prática docente, currículo ou mesmo organização escolar, caso se peleje, *sub concreto*, com sujeitos e contextos assinalados pela desigualdade e a diferença. O direito à educação deve ser, desse modo, mais do que um discurso, forjado à força, de textos legais ou programáticas políticas; deve ser um exercício democrático e ordinário na ação escolar e docente para reconhecer a divergência e a exclusão e, logo após, problematizá-las como práxis social e educativa. Considerando a prerrogativa de que as sociedades são multiculturais, a educação precisa assumir o desafio da perspectiva intercultural [...]. (FARIAS et al., 2022, p. 12-13).

Talvez, esse contexto educacional [pandêmico], seja propulsor não apenas para repensar as concepções de escola, ensino e aprendizagens, mas também para impulsionar educadores, pesquisadores e comunidade escolar a reivindicar melhores condições de trabalho e educação, as quais, em muitos casos, não eram prioridades nem mesmo antes da pandemia. Esse contexto educacional instituído devido à pandemia precisa ser reconfigurado para que as crianças no ensino remoto ou presencial vivenciem novos modos de aprender e de se relacionar, mas sem permitir que o direito à educação seja negado por falta de infraestrutura e sem que a escola deixe de ser um lugar dinâmico e de múltiplas experiências. (FERREIRA; MICHEL; NOGUEIRA, 2022, p. 135).

[...] não se pode fazer qualquer proposta de adaptação de educação e afirmar que o direito à educação está sendo exercido porque foi oferecido o ensino remoto. A questão principal também não se detém a ser remoto, mas sobre qual planejamento foi feito para isso? Que público foi considerado? Quais condições do público e de todos os envolvidos para sua concretização foram buscadas? Assim, não se trata de imputar à baixa qualidade apenas a separação física, ou seja, o fato de ser a distância (COSTA; LIBÂNEO, 2018<sup>309</sup>), mas sim todo um conjunto de aspectos que precisam ser considerados, inclusive em formas diferentes de ensino adaptado, de maneira focada na qualidade pedagógica, que é a qualidade que se refere a considerar, de fato, a qualidade das aprendizagens. (GONÇALVES; COSTA, 2022, p. 38).

---

309 COSTA, Renata Luiza da; LIBÂNEO, José Carlos. Educação profissional técnica a distância: a mediação docente e as possibilidades de formação. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, n. e180600, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/010244698180600>. Acesso em: 05 maio 2021.

Considerado como um direito de natureza complexa e peculiar devido aos contrastes que o constituem, quais sejam sua caracterização como direito e dever fundamentais e o fato de se constituir, simultaneamente, como direito individual, difuso e coletivo, tendo como sujeitos e titulares os mesmos indivíduos, o direito à educação é reconhecido internacionalmente como elemento intrínseco à dignidade humana e aos direitos humanos (RANIERI, 2013<sup>310</sup>). Por se tratar de um direito que está diretamente relacionado ao pleno exercício da cidadania, condição que, para Marshall (1967<sup>311</sup>), manifesta-se na convergência de direitos civis, políticos e sociais, o direito à educação se configura como “a epítome da indivisibilidade e interdependência dos direitos fundamentais” (RANIERI, 2013, p. 5). (GUIMARÃES, JMM, 2022, p. 3).

A garantia do direito à educação em um país tão desigual como o Brasil requer, antes de qualquer ação, políticas públicas de Estado que promovam uma extensa articulação entre os entes federados, como bem define a Constituição Federal de 1988. Contudo, é necessário ainda superar as desigualdades para reconhecer a educação pública, de qualidade e socialmente referenciada, como possibilidade para a construção da cidadania e participação democrática dos sujeitos. Por fim, é preciso considerar que a pandemia não se encerrou e que continuamos vivendo tudo isso. (HORA; CORRÊA; OLIVEIRA, 2022, p. 20).

No tocante ao direito à educação, alguns dados da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2021<sup>312</sup>) demonstram que a primeira contagem global referente à situação da educação na pandemia registrava que 300 milhões de alunos em 22 países estavam sem aulas. Já os dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) destacaram que 154 milhões de estudantes estão sem aulas na América Latina e Caribe. Dados da UNESCO, de janeiro de 2021, apontam que cerca de 800 milhões de estudantes estavam com atividades educacionais interrompidas, com fechamento das escolas em 31 países e funcionamento em meio período em 48 países; 101 países ainda mantêm escolas abertas. (JARDILINO et al., 2022, p. 97).

O direito à educação, elencado no artigo 4º do ECA/1990, portanto, faz parte do rol de direitos que devem ser observados pelo poder público e assegurado com absoluta prioridade, inclusive, no contexto de privação de liberdade [...]. As atividades educativas devem fazer parte do rol das atividades ofertadas ao jovem em situação de privação de liberdade. Assim, a educação básica deve ser oferecida na unidade socioeducativa. O caráter sociopedagógico da medida socioeducativa é, justamente, o que a diferencia da noção de pena aplicada aos adultos – noção cultivada nos antigos Códigos de

310 RANIERI, Nina Beatriz Stocco. O direito educacional no sistema jurídico brasileiro. In: ABMP/TPE. **Justiça pela qualidade na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 55-103.

311 MARSHALL, Thomas H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. p. 57-114.

312 UNESCO. **Dados da UNESCO mostram que, em média, dois terços de um ano acadêmico foram perdidos em todo o mundo devido ao fechamento das escolas devido à COVID-19**. Unesco, 2021. Disponível em: <http://www.ibids.org.br/panorama/unesco-dois-tercos-doano-academico-foram-perdidos-com-o-fechamento-das-escolas-devido-a-covid-19/>. Acesso em: 09 mai. 2021.

Menores. Por este motivo, a oferta da educação básica, dentre outras atividades educativas, é importante na unidade socioeducativa, observando os parâmetros legais do direito educacional e o princípio da incompletude institucional [...]. (MIRANDA; LOPES; RAMOS, 2022, p. 11).

[...] a garantia do direito à educação estaria materializada na universalização do acesso e na garantia de permanência na escola. Porém, dados recentes mostram que a garantia desse direito é insuficiente e desigual: entre as pessoas de 14 a 29 anos, quase 20% não frequenta a escola e não conclui o Ensino Médio, sendo que 72,5% dessas são pessoas negras (IBGE, 2021<sup>313</sup>). Verifica-se, portanto, que o Estado brasileiro é incapaz de garantir que muitos dos seus cidadãos consigam ingressar, permanecer e concluir a educação básica. Ainda que, por meio da efetivação de leis, vagas nas escolas sejam ofertadas universalmente, isso por si só não têm garantido o direito à educação para todos. (MIRAPALHETA; DENTZ, 2022, p. 167).

Considerando o contexto educacional em uma pandemia, os sistemas de ensino obrigaram-se a reorganizar todos os setores e avaliar as alternativas criadas para favorecer a participação e a aprendizagem dos estudantes da Educação Especial. O direito à educação orientado pelos princípios da diversidade e da inclusão compreende a garantia de acesso e permanência e a igualdade de oportunidades de desenvolvimento humano a todos (LUSTOSA; GADELHA, 2019<sup>314</sup>). Nesse contexto, as soluções encontradas para resolver os problemas e os desafios emergentes expressam, no conjunto das políticas públicas, a correlação de forças integradas às disputas de grupos sociais, que podem resultar na conquista de direitos sociais ou acentuar os mecanismos de exploração vigentes (DOURADO, 2010<sup>315</sup>). (MOTA; MOTA; SANTOS, 2022, p. 5-6).

[...] dentre as crises advindas com a COVID-19 sem dúvidas aumentou a fragilidade do direito à educação, que já era vista ao longo de décadas – quer seja pela falta de investimentos, de estrutura física, de recursos humanos ou em razão de escolhas políticas – e poderá ter grande impacto em razão de inúmeros alunos que migraram do ensino particular. Isto porque o Estado suportará a inclusão obrigatória destes dentro do sistema, para que se cumpra o mencionado direito fundamental, independente da sua capacidade de atendimento. E, nisto, ter-se-á impacto diretamente na erradicação da pobreza enquanto fundamento da República, como posto na Carta Magna. (PILARSKY et al., 2022, p. 956).

313 IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Tecnologia da Informação e Comunicação – PNAD TIC**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro. 2021.

314 LUSTOSA, G. F.; GADELHA, R. C. Educação Inclusiva: reflexões sobre os aparatos legais que garantem os direitos educacionais de estudantes público-alvo da Educação Especial. **Teoria Jurídica Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rjur/article/view/27989> Acesso em 20 nov. 2020.

315 DOURADO, L. F. Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 11 jul. 2018.

[...] inferimos que quanto maior a escolarização, menor a chance de o sujeito se encontrar na condição de aprisionado [...]. *Grosso modo*, considerando a somatória do número de pessoas analfabetas e que cursaram apenas parte do fundamental, em relação à somatória daquelas que cursaram o fundamental completo, ensino médio (completo e incompleto) e o ensino superior (completo e incompleto), ainda podemos inferir que a educação é um “escudo contra criminalidade”. Sem dúvida, a defesa do direito à educação como bem público requer olhares diferenciados para que não seja tratada como privilégio às pessoas privadas de liberdade. (RIBEIRO; VENTORIM; OLIVEIRA, 2022, p. 881-882).

[...] as medidas do governo do estado de São Paulo para garantir o direito à educação durante a pandemia não se mostraram eficientes. Sem adentrarmos nos aspectos pedagógicos relacionados ao ensino remoto, analisando estritamente os aspectos relativos ao acesso, reconhecemos como corretas as iniciativas de manutenção do vínculo entre professor e aluno, seja por meios digitais ou por meios convencionais ou analógicos. Porém, mesmo admitindo a impossibilidade que havia de se manterem as aulas presenciais, ainda assim consideramos que as iniciativas não foram suficientes para garantir um grau de igualdade no acesso à aprendizagem que pudéssemos chamar de satisfatório. (RODRIGUES, 2022, p. 14).

A Lei n.º 13.409, de 2016 (BRASIL, 2016<sup>316</sup>), modifica a Lei n.º 12.711, de 2012, garantindo, agora com a nova redação, a reserva de vagas a pessoas com deficiência no Ensino Superior. A Lei Brasileira de Inclusão, publicada em 2015, reforça, no art. 27, o direito à educação da pessoa com deficiência, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida e prevê “acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p. 7<sup>317</sup>). (SALES; TORRES, 2022, p. 6).

Com relação aos efeitos das medidas de suspensão das aulas presenciais e a implantação das aulas remotas com base no uso do Portal Educacional, foi possível inferirmos que o Direito à Educação para todos, nos termos do que prevê o ordenamento jurídico e as políticas educacionais, encontravam-se em suspeição. Afinal, parcelas significativas dos estudantes estavam impossibilitadas do acesso à internet, aos computadores e smartphones para participar das aulas, contribuindo para o acirramento das desigualdades educacionais, econômicas e sociais, apesar das tentativas de entrega de atividades impressas nas instituições educativas, sem as efetivas condições de acessibilidade a todos. (SEEMANN; MENDES, 2022, p. 361).

---

316 BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm). Acesso em: 8 jun. 2021.

317 BRASIL. Presidência da República. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 8 jun. 2021.

Uma vez que inexistiu uma política educacional ampla e coordenada por parte do governo federal, os estados e municípios se mobilizaram no sentido de tentar garantir o direito à educação sob as mais diferentes maneiras, desde o uso de tecnologias digitais, da entrega de apostilas impressas até o emprego de outros recursos como as redes de televisão educacionais públicas. Revelando as desigualdades educacionais já existentes, vimos que a rede privada rapidamente se adaptou à nova realidade que se desenhava, enquanto o setor público demorou muito mais tempo para ofertar o ensino remoto, em razão das diferentes especificidades regionais, econômicas, sociais e culturais. (SILVA, FV, 2022a, p. 469).

As normativas do Direito Internacional dos Direitos Humanos – DIDH consolidaram o direito à educação para *todas* as pessoas. Segundo Norberto Bobbio (2004, p. 36<sup>318</sup>), “[...] não existe atualmente nenhuma carta de direitos que não reconheça o direito à instrução”. Conforme o texto do Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948, todo ser humano tem direito à educação, que deverá ser oferecida *gratuitamente*, pelo menos nos graus elementares e fundamentais [...]. Os migrantes são sujeitos dos direitos à educação e aprendizagem mencionados também nos acordos internacionais relativos à população adulta, sobretudo as Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos (CONFINTEAs) promovidas pela UNESCO. (SILVA; PIERRO, 2022a, p. 166).

---

318 BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

Saraiva, Traversini e Lockmann (2020, p. 17<sup>319</sup>) apontaram que a “[...] docência nos tempos de pandemia é uma docência exausta, ansiosa e preocupada. Que quer acertar, mas que avança no meio da incerteza e da adversidade – e que não tem a menor ideia do caminho [...]” A exaustão docente, apontada pelas autoras no contexto do ensino remoto, segue presente agora, no retorno ao presencial. O desgaste emocional das professoras foi um ponto comum no grupo focal e as estratégias de autorregulação emocional por elas empreendidas mostraram o quanto são fortes, mas o quanto estão solitárias nas salas de aula. (ANDRADE et al., 2022, p. 20-21).

[...] “a docência pressupõe sujeitos em posições e funções diferenciadas de ensino e de aprendizagem. Isso não impede que as trocas entre professoras e alunas aconteçam de distintas formas (FABRIS; DAL’IGNA, 2017, n.p.<sup>320</sup>)” Defendemos que a docência pressupõe a ação de um sujeito que está na posição de professor, e de sujeitos que estão na posição de alunos. E caberá ao docente conduzir o processo de ensino e aprendizagem. Ainda que, em modalidades híbridas ou on-line, a função docente pode diferenciar-se, é mantida como a posição do adulto referência. Nesse sentido, afirmamos este entendimento como uma luta política em defesa de que a docência é exercida pelo professor. (BAHIA; LIMA, 2022, p. 316).

“Novos tempos e novas práticas requerem dos docentes novos perfis” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 208<sup>321</sup>). Aqui é importante destacar que a atuação docente não se manteve inalterada ao longo dos séculos: ela sofreu modificações a partir do contexto histórico e social, caracterizando-se como uma atividade socialmente construída. Assim, dependendo das mudanças que ocorreram na história da humanidade, a docência foi sendo adequada às necessidades do contexto. Com o surgimento da Covid-19, o trabalho dos professores foi impactado pela necessidade de se reinventar as práticas pe-

---

319 SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 15, p. 1–24, 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289>>. Acesso em: 8 maio 2022.

320 FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL’IGNA, Maria Cláudia. Entrevista cedida a João Vitor Santos. *IHU On-Line: revista do Instituto Humanitas Unisinos*, São Leopoldo, ed. 516, 4 dez. 2017. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7152-nenhuma-escolaesta-immune-as-ondas-de-violencia-e-conservadorismo>. Acesso em: 12 dez. 2020.

321 VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

dagógicas em novos ambientes, de rever o que deve ser ensinado, que currículo poderia ser adotado, etc. (BARROS; MARINI; REALI, 2022, p. 4).

[...] nesses tempos de pandemia, de ensino remoto, de aulas on-line, de ensino híbrido, a docência tem sido colonizada por outros termos e modos de exercício, que levam os professores a se reinventar, sem que fosse dado tempo e voz para suas manifestações. Como discute Larrosa (2018, p. 42<sup>322</sup>), “[...] não é que tenhamos perdido os gestos (e as maneiras), mas sim que tenham sido ignorados e menosprezados; não é que tenhamos perdido a língua, mas sim que nos ensinaram a falar em uma que não é a nossa”. (BOFF; POZZOBON; OLIVEIRA, 2022, p. 384-385).

[na BNC-Formação] A previsibilidade, a autorresponsabilidade, a qualidade, a normatividade configuram uma docência rígida, fria, programada e calculista. Contra todas essas ideias, emolduramos um professorar que ao ousar a contestar, a indignar-se, a rasgar suas vestes fabricadas e exigidas em seu uso diário por uma relação do saber-poder, tendo punições e controles para que se cumpra o determinado. Perguntamo-nos com Saramago (1995, p. 47<sup>323</sup>): “Que faço eu aqui, perguntou-me, mas não quis responder, teve medo de que o motivo que tinha trazido a este lugar posto assim a descoberto, lhe aparecesse absurdo, disparato, coisa de louco”. (COSTA; OLIVEIRA; AIKAWA, 2022, p. 108).

A docência consiste do ato de ensinar e aprender e suas imbricações são constituídas de forma contínua e dialeticamente. Por isso, cabe ao professor, por meio de seu conhecimento técnico especializado, lançar-se à dimensão humana de sua ação docente e incorporar o mundo e subjetividades obtidas do corpo discente. Que essas dinâmicas de permanente construção do conhecimento possam retroalimentar sua curiosidade epistemológica para acomodar a cultura escolar pós-pandemia num viés crítico, rompendo com as formas hegemônicas nos processos de ensino e aprendizagem. (DIAS, 2022, p. 12).

Pensar a docência considerando-se as diferenças entre os estudantes, suas culturas, seus saberes e práticas aprendidos na família e/ou na comunidade, bem como dimensões relacionadas à construção das suas identidades, tem sido posto no contexto da Covid-19 não somente como uma urgente necessidade para promover êxitos escolares, mas também como um caminho para experiências educacionais capazes de enaltecer e produzir “mais vida, mais compaixão, mais responsabilidade com o mundo e com os outros, portanto que humanizem, educando a todos os que delas participam” (CAMPOS et al., 2015, p. 1262<sup>324</sup>) [...]. (FERNANDES; MERCADO, 2022, p. 117).

322 LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

323 SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

324 CAMPOS, Neide da Silva et al. Educação e diversidade: as experiências exitosas que reconhecem os saberes e fazeres da cultura na escola. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 4, p. 1261-1277, 2015.

A fase de entrada na carreira docente é caracterizada como um momento de tateamento que seria de sobrevivência e descoberta, e corresponde aos três primeiros anos de docência. A expressão “sobrevivência” traduz o que Huberman (1995<sup>325</sup>) denominou de “choque do real”, ou seja, o momento em que o professor iniciante percebe a distância existente entre os ideais educacionais e a realidade encontrada no contexto da escola. Já a expressão “descoberta”, por sua vez, reflete o momento em que o professor iniciante vai descobrindo o que caracteriza a profissão e começa a se identificar com ela. (FERREIRA; NOGUEIRA, 2022b, p. 3).

Independentemente da modalidade, Moran (2015, p. 38<sup>326</sup>) afirma que a docência de qualidade, em um contexto mundial de inúmeras informações, oportunidades e caminhos, é expressada “na combinação do trabalho em grupo com a personalização, bem como no incentivo à colaboração entre todos e, ao mesmo tempo, à que cada um possa personalizar seu percurso”. Essa aprendizagem colaborativa é facilitada, segundo ele, pelas tecnologias web 2.0 gratuitas. Portanto, como acontece nas redes sociais, importa cada vez mais, nos ambientes formais de aprendizagem, a comunicação entre iguais, “que trocam informações, participam de atividades em conjunto, resolvem desafios, realizam projetos e avaliam-se mutuamente”. (GOMES; KRETZMANN; PEDROSO, 2022, p. 41).

A docência na educação infantil requer conhecer a criança e, a partir desse entendimento, compreender que ela representa por meio das interações e brincadeiras, o mundo a sua volta. Assim, a criança se apresenta em seus cinco sentidos, se o adulto lhe possibilitar tempo e espaços propícios para seu desenvolvimento e aprendizagem. Ela vive, observa, explora, narra, questiona, inventa e reinventa constantemente. Se a escola, os professores e as famílias assumem essa concepção de criança e permitem que ela viva sua infância, respeitando seus tempos e espaços, temos uma criança que é rica, potente, curiosa e protagonista da sua história. (KOSCHECK; FUSSINGER; TIMM, 2022, p. 288).

Em 2020, a condição de pandemia da Covid-19 declarada pela OMS instituiu novas formas para pensar e constituir o ofício da docência. Sob essa perspectiva, e de acordo com Larrosa e Rechia (2018, p. 317<sup>327</sup>), destacamos que “o ofício supõe uma inseparabilidade entre o que se faz e o que se é”. Por conseguinte, o ofício de professor implica agregar “uma série de hábitos que constroem um éthos, um costume, um modo de ser e de atuar, um modo de viver” (p. 319-320) [...]. É sob essa condição que a docência, como princípio que considera a diferença como uma categoria política, é convocada a atribuir outros significados à normatividade da aprendizagem e do desenvolvimento de competências. (KRAEMER; LOPES; GIORDANI, 2022, p. 19).

---

325 HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. In: NOVÓIA, A. (org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

326 MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F de M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-45.

327 LARROSA, J.; RECHIA, K. **P de professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

A ciberdocência implica conhecer e praticar o ciberespaço reconhecendo-o como campo de atuação dos cibercorpos produzidos em redes de ‘*prácticasteorias*’ cibercorporais. Ritualizar uma sala de aula partindo da necessidade de se fazer presente de forma síncrona, por imagem e som, com dia e hora marcados, simulando interação através de uma janela-palco de onde ele – o professor – monologa, não é realizar uma docência online. É a tentativa de reproduzir a sanha panóptica da sala de aula presencial, com sua arrumação em filas, seus tempos, suas hierarquias e seu comprometimento com a perpetuação da produção de corpos dóceis (FOUCAULT, 2004<sup>328</sup>). (MADDALENA; NOLASCO-SILVA, 2022, p. 13).

[...] para Contreras (2002<sup>329</sup>), os professores encontram-se submetidos a uma tensão permanente do próprio trabalho, somada também às condições precárias para exercer a docência, visto que, aos professores, são atribuídas muitas funções [...]. Somado a isso, este momento de trabalho remoto contribui para agravamento de “depressões, situações estressoras, incômodos múltiplos, falta de contato social e trocas afetivas, isolamento familiar, exposição a situações incontrolláveis, desamparo, oscilação de humor e, principalmente, a sensação de solidão” conforme revela Pontes e Rostas (2020, p. 283<sup>330</sup>), o que muitas vezes pode gerar um sentimento de impotência e de culpa no professor. (MARTINEZ et al., 2022, p. 5).

A docência não pode, portanto, se pretender neutra; pelo contrário, educadores e educadoras precisam ter consciência e atuação política sobre seu contexto para fazer frente aos padrões de dominação que sobre si também se abatem, como o da busca incessante pela transmissão de conteúdos de forma unilateral aos educandos e educandas. O clamor da educadora ou do educador pode soar como um alerta no sentido de despertar nas e nos estudantes a disposição de lutar por sua liberdade e pelas possibilidades de quem eles e elas possam vir a ser a partir de uma educação libertadora. (MELO; VASCONCELOS; FONSECA NETO, 2022, p. 213).

[...] “agir da urgência e decidir na incerteza”. Perrenoud (2001<sup>331</sup>), ao formular essa frase, anunciou ser a docência uma profissão desafiante, com constantes chamados a reinvenções, mas indicou que não requer somente capacidade de improvisação, pois os princípios de uma aprendizagem efetiva precisam ser os estruturantes das ações pedagógicas. Agir com mera improvisação, sem base nos objetivos do ensino e na valorização do outro ou na naturalização de desafios impossíveis, não configura o papel da docência. Defende-se, como Perrenoud (2001), a importância de um repertório profissional

328 FOUCAULT, Michel. **Tecnologias de si**, 1982. Verve, 6: 321-360, 2004.

329 CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo, Cortez. 2002.

330 PONTES, Fernanda. Rodrigues; ROSTAS, Márcia Helena Sauaia Guimarães. Precarização do trabalho do docente e adoecimento: COVID-19 e as transformações no mundo do trabalho, um recorte investigativo. **Revista Thema**, Pelotas, v. 18, n. Especial, p. 278-300, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1923/1597>. Acesso em: 1 out. 2021.

331 PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

docente que permita quebrar lógicas de ação dominante, mas com fundamentos educacionais sólidos, intelectualidade, criatividade, pesquisa e reflexão [...]. (MESQUITA; SOUZA, 2022, p. 953-954).

Ainda que a formação continuada seja um elemento que transversalize a vida profissional de inúmeras categorias, a relação entre docência e formação continuada é especialmente demandante, visto que: a) a docência está vinculada à construção do conhecimento e, por conseguinte, supõe a condição de constante atualização da formação do ponto de vista do conhecimento acumulado a ser compartilhado no processo ensino-aprendizagem; b) a dinâmica da docência implica em um diálogo contínuo com os modos de ser e de fazer dos discentes com os quais, e em razão dos quais, dá-se o fazer pedagógico, o que demanda uma constante atualização cultural, uma inserção no *zeitgeist* com o qual os alunos estão sempre conectados [...]. (NONATO; CAVALCANTE, 2022, p. 22).

Nesse sentido, então, em alusão a experiência da metáfora dos vagalumes, (des)tecida poeticamente por Didi-Huberman, é possível acreditar em outros-possíveis modos de produção da docência que se inscrevem como subversões frente a um modelo hegemônico que a subalterniza e engessa a reflexão-ação-reflexão de *saberesfazeres* nômades e do desejo da docência de reinventar cotidianamente. Mas, apesar de toda tentativa de aniquilamento da imaginação e reinvenção de conhecimentos e significações, as professoras anunciam dimensões, modos múltiplos e plurais de produções, de *prácticas-teóricas-práticas*, pois a docência está situada nas aberturas, dos possíveis, dos lampejos, dos “apesar de tudo” (DIDI-HUBERMAN, 2011<sup>332</sup>). (ROSSATO; SOUSA; BARRETO, 2022, p. 15).

[...] a ideia de desenvolvimento profissional docente rompe com o modelo de racionalidade técnica que historicamente tem vigorado na formação de professores. De acordo com Sacristán (1998<sup>333</sup>), este modelo provoca a divisão do trabalho em diferentes níveis e estabelece relações de subordinação, reduzindo a docência à uma dimensão técnica em que cabe ao professor implementar métodos e técnicas que possibilitem conquistar resultados, sem que tenha compreensão das intencionalidades do processo de ensino que coloca em andamento [...]. Neste sentido, a ideia de autoformação e de docência como prática reflexiva tem ganhado visibilidade na formação de professores ao longo dos últimos anos. (SILVA; RAUSCH; SOPELSA, 2022, p. 46).

É fato que, por conta da desassistência no âmbito das políticas públicas educacionais que reafirmam a precarização da educação pública, os professores e as escolas possuem carências tecnológicas, financeiras, emocionais e tantas outras. Neste conjunto, o exercício da docência é cercado de dificuldades (VIGANO; LAFFIN, 2017<sup>334</sup>), mas mesmo existindo essas adversidades diante das situações ex-

332 DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos vagalumes**. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

333 SACRISTÁN, G. J. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

334 VIGANO, Samira de Moraes Maia; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. As constituições identitárias docentes. **Revista de Ciências Humanas** – Educação. FW, v. 18. n. 30, jul., p. 75-98, 2017. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2550>.

postas pela pandemia, os/as docentes da EJA mantêm a sua luta diária em prol da manutenção da vida desta modalidade nas escolas, já que, conforme Freire (1996, p. 95<sup>335</sup>) “a boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo da competência do docente e dos discentes e de seu sonho épico”. (SILVA; SANT’ANNA, 2022, p. 7).

O exercício da docência transpõe o momento da aula, implica em desempenhar outros papéis além do ensinar, isto é, demanda se responsabilizar em determinada situação e comprometer-se com a escola e seu contexto. Também é válido ressaltar outros aspectos que incidem na complexidade da docência, tais como: “as transformações sociais; as mudanças constantes que ocorrem nos sistemas educativos; as precárias condições de trabalho docente ofertadas por grande parte das redes de ensino brasileiras e, também, pela própria desvalorização social do magistério”. (PRÍNCIPE; ANDRÉ, 2019, p. 61<sup>336</sup>). (SOUZA; REALI, 2022, p. 4).

---

335 FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 26. ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

336 PRÍNCIPE, Lisandra; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. **Currículo sem fronteiras**, v.19, n.1, p. 60-80, jan/abr.2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/princepe-andre.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019.

Historicamente, o Ensino Médio tem se apresentado sob um caráter dual, marcado por um recorte antagônico de classe: a educação de qualidade nunca foi destinada prioritariamente às classes desfavorecidas da sociedade brasileira. Portanto, essa etapa da educação básica tem sido oferecida aos diversos grupos sob uma perspectiva distinta, o que mostra a desigualdade social como herança histórica das elites econômicas. A década de 1990, por exemplo, caracteriza-se como um período que manifesta a dualidade do Ensino Médio e, de forma contra-hegemônica, a emergência de reivindicações em defesa de uma escola pública de qualidade. (ALVES; CRISPIN; SOUZA, 2022, p. 12).

Paes e Freitas (2020<sup>337</sup>) realizaram um estudo com o objetivo de investigar a percepção de professores da educação básica acerca do ensino remoto durante este tempo de pandemia. De acordo com os resultados, os desafios impostos às atividades docentes se intensificaram durante a pandemia, entre eles, a sobrecarga de trabalho, dificuldades de acesso e de uso dos recursos tecnológicos e a necessidade de capacitação. Além do aumento da precarização do trabalho do professor, neste período, os autores apontaram também a responsabilização do professor por todo o processo de educação do estudante. (ALVES; ORLANDO, 2022, p. 265).

[...] o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) na EB [Educação Básica] acontece de maneira restrita, havendo, ainda, certa resistência no ambiente escolar por parte dos professores e das famílias (DE CONTI, 2017<sup>338</sup>). Além disso, algumas escolas não possuem infraestrutura (como a quantidade insuficiente de dispositivos para uso dos alunos e a baixa qualidade de conexão à internet nas escolas) [...]. Por fim, ainda deve ser considerado que há um limite de tempo diário de exposição de crianças a telas de computador, celular, tablet, principalmente quando possuem até dez anos de idade (SBP, 2019<sup>339</sup>). (BARROS; MARINI; REALI, 2022, p. 2).

---

337 PAES, Francisco Cleyton de Oliveira; FREITAS, Samya Semião. Trabalho docente em tempos de isolamento social: Uma análise da percepção do uso das tecnologias digitais por professores da educação básica pública. **Revista Linguagem em Foco**, v. 12, n. 2, p. 129-149, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4050>. Acesso em: 11 jul. 2020.

338 DE CONTI, Davi F. **Apropriações de tecnologia digital em sala de aula: resistência e identificação**. 2017. Tese (Doutorado) – USP, Campinas, SP, 2017.

339 SBP. Sociedade Brasileira de Pediatria. **Manual de orientação: Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital (2019-2021)**. Rio de Janeiro: SBP, 2019.

[...] as dificuldades concretas de ensinar Ciências Humanas e Sociais na escola, de maneira remota, confundiram-se com as fragilidades educacionais evidenciadas pelo isolamento social. Essa área vive em constante ataque quanto a sua aplicabilidade e utilidade diante da realidade. A sua importância precisa ser amplamente inserida no currículo da educação básica e não que se desobrigue a sua oferta. No horizonte de possibilidades, verificamos uma certa mudança na estrutura das escolas que permitiu a transição para o trabalho remoto dos docentes, continuidade dos estudos pelos estudantes e a proximidade da família com a escola. (BATISTA; MAIA; SANTOS, 2022, p. 23).

O Brasil conta, em 2019, com 180.610 escolas de educação básica. Desse total, a rede municipal é responsável por aproximadamente dois terços das escolas (60%), seguida da rede privada (22,9%). Nas escolas de educação básica, as etapas de ensino mais ofertadas são a educação infantil, com 114.851 (63,6%), e os anos iniciais do ensino fundamental, com 109.644 (60,7%) escolas. O ensino médio é ofertado por apenas 28.860 (16,0%) escolas. As escolas de pequeno porte (até 50 matrículas) são mais encontradas nas regiões Norte e Nordeste. Os estados com o maior percentual de escolas de pequeno porte são Acre, Amazonas e Roraima. Quanto à infraestrutura, ao avaliar a disponibilidade de biblioteca ou sala de leitura nas escolas [...], percebe-se que esse recurso é menos identificado nas regiões Norte e Nordeste do País. (DARSIE; FURTADO, 2022, p. 6).

As professoras mães ou cuidadoras de crianças, não raras vezes, enquanto lecionavam em uma sala online por meio de um computador, em outro aparelho as suas crianças participavam das suas próprias aulas como estudantes. Ao fundo, era possível escutar o som do choro ou chamado de crianças, latidos de cachorros, campainha tocando, TV ligada etc. Em se tratando de professoras da educação básica, a tarefa hercúlea de exercer algum tipo de controle e alcançar a atenção e concentração do grupo de pequenos estudantes se fez, muitas vezes, exaustiva. Some-se a isso um sentimento de haver uma pressão para que estivessem sempre disponíveis ao trabalho, a qualquer hora do dia, recebendo demandas ininterruptas via e-mails e whatsapp, não havendo assim intervalos para descanso. (DINIZ; LOPES, 2022, p. 56).

O Ensino Fundamental é um dos níveis da Educação Básica no Brasil, sendo obrigatório, gratuito (nas escolas públicas) e atende crianças a partir dos 6 anos de idade. Os anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como a Educação Infantil, funciona como uma base para as demais etapas da formação educacional, sendo de fundamental importância para o desenvolvimento das crianças, tanto no quesito acadêmico, quanto no pessoal e social. É importante que nos anos iniciais do Ensino Fundamental, seja valorizado as situações lúdicas de aprendizagem, como forma de articular com as experiências vivenciadas na Educação Infantil, para que haja novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses de sua construção nas diferentes áreas dos conhecimentos. (FARIA et al., 2022, p. 96).

[...] [a Base Nacional Comum Curricular] favorece o aceleramento dos desmontes na área, especialmente aqueles dirigidos à formação dos professores e, por conseguinte, ao seu trabalho didático no contexto da Educação Básica, pois dissemina um discurso pedagógico prescritivo e universalista, que determina o que os professores devem pensar e fazer no âmbito da ação educativa para chegar onde está previsto nesse texto curricular. A intencionalidade dos formuladores e defensores da política curricular em curso, no segundo ano da terceira década do século XXI na realidade nacional, parece muito clara, porquanto conforma uma “virada à direita na formação de professores”, pois, como advertido por Cardoso; Mendonça e Farias (2021, p. 3<sup>340</sup>) [...]. (FARIAS et al., 2022, p. 6).

Na educação básica, o ensino de ciências traz grandes desafios para os alunos, mas cabe ao professor instigá-los e motivá-los, a fim de que sejam capazes de construir seu próprio conhecimento, a partir das orientações e dos recursos que o professor disponibiliza em sala de aula [...]. Mas para que isso aconteça é imprescindível que durante a formação inicial os professores sejam preparados e capacitados adequadamente para exercer com êxito sua função de educador ao fazer uso de ferramentas e estratégias que garantam a eficácia do processo de ensino e de aprendizagem de seus alunos. (FERREIRA; COSTA; COELHO, 2022, p. 11).

Segundo Silveira (2018<sup>341</sup>), em casa e na escola, as práticas digitais de estudo de sujeitos da educação básica ainda são escassas, predominando as práticas digitais de lazer. Para alguns professores, o desafio em relação às tecnologias digitais também é grande. Paralelamente às questões de acesso e domínio, há, ainda, a questão da gestão do tempo no ensino remoto, talvez uma das mais preocupantes, uma vez que o trabalho/estudo presencial na escola passou a acontecer em casa, em “conflito” com tarefas domésticas, lazer e interação etc. não escolares [...]. O que se pode afirmar é que as tecnologias digitais provavelmente vão ocupar cada vez mais espaço na educação básica, mesmo quando houver o retorno ao ensino presencial. (FERREIRA; MATOS; SILVEIRA, 2022, p. 5).

No tocante aos professores da educação básica, eles asseveram que houve aumento das demandas burocráticas, entendido como excesso de procedimentos, de relatórios, entre outros. Ainda afirmaram que, a despeito das novas exigências emergenciais para a continuidade das aulas remotas, carecem de apoio pedagógico e de acesso às TDICs. Observou-se que a exigência de relatórios e as demandas das coordenações e gestões escolares recaíram sobremaneira nos docentes da educação básica, em vez de nos professores da educação superior, ganhando maior ênfase nas duas etapas do ensino fundamental. (FIALHO; NEVES, 2022, p. 16-17).

---

340 CARDOSO, N. de S.; MENDONÇA, S. G. de L.; FARIAS, I. M. S. de. O “ovo da serpente” na formação docente: as diretrizes paulistas como esteio da contrarreforma nacional. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 9-34, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8913. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8913>. Acesso em: 3 jan. 2022.

341 SILVEIRA, G. C. F. da. Práticas Digitais, Lazer e Adolescência: Uma Etnografia. **Licere**, v. 21, n. 4, 218–258, 2018.

O estágio supervisionado é uma etapa fundamental para colocar em prática os aspectos teóricos vivenciados pelos estudantes nos cursos de licenciatura, sendo o pontapé inicial para a jornada profissional como professor. Neste período, os estudantes são oportunizados a experimentar, sob orientação, o cotidiano das escolas da educação básica, assim como participar do planejamento e organização de aulas e conhecer as situações reais dentro de sala. Além disso, o licenciando durante o estágio supervisionado tem a oportunidade de pôr em prática os conhecimentos obtidos ao longo da graduação (LIMA, 2012<sup>342</sup>; SOUZA; PAIXÃO; MENEZES, 2018<sup>343</sup>). (MENEZES; MARTINS; MOURA, 2022, p. 154).

No Brasil, conforme pesquisa sobre a educação na pandemia realizada em 2020 pela Fundação Carlos Chagas (2020<sup>344</sup>), 81,9% dos estudantes da Educação Básica deixaram de frequentar as instituições de ensino. Na mesma pesquisa, que contou com a participação de professores de todas as regiões do país, em média 8 em cada 10 professores afirmaram fazer uso de materiais digitais, via redes sociais, como estratégia educacional. Tomadas pela situação emergencial causada pela nova realidade, as redes de ensino aderiram à utilização de tecnologias digitais, com novas estratégias de trabalho e estudo, para retornar às atividades educacionais. (MOTA; MOTA; SANTOS, 2022, p. 2).

A BNCC foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 15 de dezembro de 2017, direcionada para o ensino fundamental por se constituir a Educação Básica um setor estratégico para o encaminhamento da reforma educacional de cunho neoliberal, em articulação desde o impeachment da presidenta Dilma Rousseff (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 42<sup>345</sup>). Portanto, é nesse contexto que as prescrições da BNCC recaem sobre a escola, sobre a pedagogia dos professores e, conseqüentemente, sobre o que ensinar aos estudantes. Como documento prescritivo, produz uma série de implicações no fazer pedagógico dos professores, pois se trata de uma reforma curricular nacional visando à reorganização curricular da Educação Básica. (NASCIMENTO; BORGES, 2022, p. 145).

Infelizmente, o ensino desse componente curricular [Química] na Educação Básica perpassa inúmeros problemas, que vão desde a falta de um laboratório para a realização de experimentos, até a desmotivação por parte dos estudantes, uma vez que estes questionam frequentemente o motivo por estudá-la. As interrogações sobre a finalidade do estudo emergem da dificuldade de o professor contextualizar, ou seja, alinhar sua prática docente com o cotidiano do estudante (CARDOSO;

342 LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

343 SOUZA, F.Q.; PAIXÃO, G.C.; MENEZES, J.B.F. Desafios e anseios do ser professor: uma perspectiva de professores em formação. **Ensino em Foco**, v. 3, n. 6, p. 32-46, 2020.

344 FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Educação escolar em tempos de pandemia**. Informe n.º 01. São Paulo: FCC, 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1> Acesso em: 30 out. 2021.

345 DOURADO, L. F; OLIVEIRA, J. F. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da Educação Superior. In: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2019.

COLINVAUX, 2000<sup>346</sup>). Tais dificuldades foram ainda mais agravadas em um momento pandêmico [...]. (NÓBREGA; GALEGO; CAIRES, 2022, p. 89).

Como afirmam Borba, Machado e Caliman (2008<sup>347</sup>), as emoções são elementos fundantes nas relações entre os indivíduos, pois potencializam (ou não) o processo de desenvolvimento com vistas às transformações dos sujeitos [...]. Em uma situação comum do cotidiano escolar, muitas vezes, nos anos iniciais, há demasiado número de alunos em sala de aula, por volta de 30. Essa quantidade por vezes gera certa ‘ausência’, visto que há 1 professora para os 30 alunos, ainda assim, essa ‘ausência’ se mostra ‘presença’, uma vez que em sala de aula o estudante tem uma relação mais estreita com seu professor e seus colegas. Já no trabalho remoto, muitos desafios foram impostos, principalmente para a educação básica [...]. (RODRIGUES; MENDES; NOVAES, 2022, p. 10).

É a BNCC quem normatiza as aprendizagens essenciais que devem ser levadas aos estudantes em todo o país ao longo da Educação Básica, para que lhe sejam assegurados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme preconiza o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2018<sup>348</sup>). Para direcionar a construção do conhecimento, o desenvolvimento de competências e habilidades e a formação de atitudes e valores, a BNCC apresenta 10 Competências Gerais da Educação Básica que devem se interrelacionar e se desdobrar pelas etapas da Educação Infantil (EI), EF e EM. (SANTOS; ADINOLFI, 2022b, p. 220).

Segundo o art. 212 da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) (BRASIL, 1988<sup>349</sup>), no mínimo 25% das receitas resultantes de impostos e transferências devem ser aplicadas, anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) [...]. Apesar dos recursos vinculados constitucionalmente através de percentual mínimo, a educação básica conta com outras fontes de receitas para financiá-la, quais sejam: o salário-educação, as participações governamentais oriundas da exploração e produção de recursos naturais (petróleo, pré-sal, hídricos e minerais); as transferências voluntárias, os serviços educacionais, convênios, entre outras receitas menos expressivas. (SOUZA, FA, 2022b, p. 3).

346 CARDOSO, S. P.; COLINVAUX, D. Explorando a motivação para estudar química. *Química Nova*, v. 23, n. 3, p. 401-404. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-4042200000300018>. Acesso em: 10 fev. 2021.

347 BORBA, V. R. de S.; MACHADO, A. da S.; CALIMAN, R. A. Afetividade na sala de aula: concepções de algumas docentes. *Nucleus*, [s. l.], v. 5, n. 1, 2008.

348 BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2018.

349 BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*, Brasília/DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui\\_cao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui_cao34.htm). Acesso em: 11 dez. 2021.

Santos e Oliveira (2021<sup>350</sup>) afirmam que a educação básica sofreu com a falta de organização, regulamentação e direcionamento no início da pandemia de Covid-19, sendo que em muitos casos os professores foram obrigados a tomar decisões autônomas para não perder contato com os alunos e aumentar ainda mais as complicações provenientes deste período. Apesar desse contexto pouco animador para a área educacional, Nóvoa e Alvim (2020<sup>351</sup>) defendem os professores como pilares para todo e qualquer futuro cenário educativo, contanto que os docentes promovam um espaço público comum para a criação de novos ambientes escolares. (TARDIN; ROMERO, 2022, p. 5).

A pandemia e seus efeitos, dentre eles, a necessidade de confinamento e distanciamento social, deixou em suspenso, em um primeiro momento, alguns modos pelos quais estivemos significando o social e nos impôs a necessidade de investirmos radicalmente na disputa pela construção de novas significações, sobretudo no campo da educação (COSTA; PEREIRA, 2020<sup>352</sup>). Mas também atuou, principalmente, reativando alguns sentidos que vinham buscando se hegemonizar no debate político educacional, sobretudo no campo das políticas de currículo da educação básica, em específico das políticas-práticas curriculares pensadas-vividas no desenvolvimento do currículo dos anos iniciais do ensino fundamental. (VELOSO; ALMEIDA, 2022, p. 2).

---

350 SANTOS, J. C.; OLIVEIRA, L. A. Percepções sobre as ações das redes públicas de ensino durante a pandemia. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 6, n. 3, e5412, 2021.

351 NÓVOA, A.; ALVIM, Y. Nothing is new, but everything has changed: a viewpoint on the future school. **Prospects**, [S.l.], v. 49, p. 35-41, 2020.

352 COSTA, Hugo Heleno; Talita Vidal, PEREIRA. Discursos curriculares em disputa pela significação do mundo: os acontecimentos e a suspensão das verdades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 614-620, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/apresentacao.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2021.

Com o advento dessas legislações pela busca da acessibilidade, espera-se que oportunidades devam surgir para pessoas surdas em diversos âmbitos, tais como a inserção efetiva do surdo no espaço educacional, conforme assegura a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 que explana em seu capítulo V que a educação especial como uma modalidade de ensino, recomenda a promoção do desenvolvimento das faculdades de pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE), e apresenta um conjunto de recursos educacionais especializados para apoiar e complementar as atividades educacionais no ensino regular, de forma que possa diminuir os índices de exclusão escolar. (AGUIAR; AGUIAR, 2022, p. 2-3).

Para Vaz, Barcelos e Garcia (2021<sup>353</sup>), durante o ensino remoto, as formas individualizadas de ensino como, tecnologia assistiva e Plano de Ensino Individualizado, seguem sendo indicadas, assim como eram no ensino presencial. O estudante atendido pela Educação Especial é, da mesma forma, responsabilizado pelo seu processo de escolarização. O discurso da individualização destes estudantes está pautado na flexibilização curricular (VAZ, 2021<sup>354</sup>). Estas condições fazem parte da história da Educação Especial, caminhos diferentes são traçados para os estudantes atendidos por esta área, com o discurso do respeito às diferenças individuais, esta realidade não é diferente durante a pandemia da COVID-19. (ALVES; ORLANDO, 2022, p. 274).

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2001<sup>355</sup>), respeitando os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas devem garantir aos estudantes que possuem necessidades educacionais especiais acessibilidade curricular por meio de flexibilização e adaptação, bem como promover o encaminhamento para o trabalho, contando com a participação do setor de educação especial do sistema de ensino [...]. Os estudos sobre a diferenciação curricular no contexto dos IFs [Institutos Federais] são escassos, sendo

353 VAZ, Kamille; BARCELOS, Liliam Guimarães de; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Propostas para a educação especial em tempos de pandemia: exclusão escancarada. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16018>. Acesso em: 20 mar. 2022.

354 VAZ, Kamille. Educação Especial, pandemia e o projeto educativo do capital: a produção de um consenso: THE PRODUCTION OF A CONSENSUS. **Revista Linhas**, v. 22, n. 49, p. 106-131. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20062>. Acesso em: 29 jan. 2022.

355 BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diário Oficial [da] União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

que a maioria discute questões relacionadas às adaptações curriculares. Alguns institutos oferecem orientação aos docentes que atuam junto aos estudantes PAEE para que possam melhorar sua prática pedagógica. (BUENO et al., 2022, p. 10-11).

Inclusive a Resolução CNE/CP n.º 2, de 10 de dezembro de 2020, que institui diretrizes nacionais orientadoras para a implementação das normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade (BRASIL, 2020e<sup>356</sup>), não cita a Educação Especial ou o Atendimento Educacional Especializado em momento algum. Essa ausência, por si só, pode indicar uma não preocupação do prejuízo causado aos alunos com necessidades educacionais especiais no isolamento social. Esse “esquecimento” do público-alvo da Educação Especial não é algo novo aos professores e aos pesquisadores que atuam neste campo. (CALIXTO; BRASILEIRO, 2022, p. 4-5).

Com a ascensão das políticas de inclusão e das reformas educacionais da década de 1990, o professor da Educação Especial é *reconvertido* para atuar com recursos e materiais adaptados no interior das escolas regulares (VAZ; GARCIA, 2015<sup>357</sup>), “secundarizando a apropriação do conhecimento produzido historicamente.” (VAZ; GARCIA, 2016, p. 12<sup>358</sup>). Perdem-se, em consequência, as especificidades do/no ensino dos estudantes pela proposição de um modelo de profissional multifuncional. Tal realidade sustenta o status social das instituições como especialistas, um dos elementos que nos permitem entender o papel assumido por elas no atual contexto. (CAMARGO; AMARAL; MONTEIRO, 2022, p. 15-16).

Muitas vezes, a demanda da Educação Especial chega às escolas antes da capacitação profissional dos professores, dificultando o papel que se espera que estes desempenhem no contexto educacional, conforme discussão fomentada por Zerbato et al. (2021<sup>359</sup>), ao afirma que a maioria dos profissionais com formação em Educação Especial é contratada em regime temporário. Isso significa

356 BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 10 de dezembro de 2020.** Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14 040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, 2020e. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=167921-rces001-20&category\\_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167921-rces001-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 dez. 2020.

357 VAZ, K.; GARCIA, R. M. C. Modelos de formação do professor de educação especial: estratégias de consolidação da política educacional. **Educação e Fronteiras On-line**, Dourados, v. 5, n. 13, p. 47-59, maio/ago. 2015.

358 VAZ, K.; GARCIA, R. M. C. O professor de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: reflexões acerca da articulação entre o modelo de professor e o projeto de escola. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO SUL, 11., 2016, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: Anped, 2016. p. 1-15. Disponível em: [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo22\\_KAMILLE-VAZ-ROSALBAMARIA-CARDOSO-GARCIA.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo22_KAMILLE-VAZ-ROSALBAMARIA-CARDOSO-GARCIA.pdf). Acesso em: 03 mar. 2022.

359 ZERBATO, A. P., VILARONGA, C. A. R., & SANTOS, J. R. (2021). Atendimento educacional especializado nos institutos federais: reflexões sobre a atuação do professor de Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 27, 319-336. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e01>

que as instituições aguardam a matrícula dos alunos para tomarem, posteriormente, providências paliativas para o acolhimento desses estudantes. Isso implica, segundo Mendes (2017<sup>360</sup>), uma maneira desorganizada e descontínua de promover ações institucionalizadas para o atendimento a essa população. (ESPER et al., 2022, p. 238).

Quando abordamos especificamente o público-alvo da educação especial, devemos lembrar que houve diversas modificações historicamente no que diz respeito aos direitos e à valorização dessa parcela da população. Inicialmente, segundo Diniz (2007<sup>361</sup>), era-se considerado apenas o modelo médico da deficiência, no qual ela era vista como incapacidade ou um fator limitante para os que a possuíam, justificando a exclusão desse grupo diante dos demais indivíduos da sociedade. [...] a deficiência se constitui como uma das características do ser humano, e as dificuldades que surgem atreladas a elas são decorrentes de uma sociedade que ainda não está estruturada para a presença de corpos plurais e fora de um padrão normativo, considerando os diferentes meios de convívio social. (FONSECA; SANTOS; OLIVEIRA, 2022, p. 5).

Por enquanto, são incipientes os trabalhos acadêmicos sobre o ensino remoto emergencial e a educação especial durante a pandemia da Covid-19. Poucos ainda são os detalhes sobre o que fizeram os professores das classes comuns para promover adequações curriculares que favoreçam o processo de aprendizagem dos estudantes PAEE, principalmente no que tange ao uso do vasto leque de opções de TDIC disponíveis na contemporaneidade. Da mesma forma que as TDIC foram - ou deveriam ser - usadas como alternativa para manutenção do ensino para os estudantes do ensino regular, tais tecnologias deveriam ter sido empregadas, com as devidas adequações, para com os estudantes PAEE. (FREITAS JUNIOR; PAIXÃO; ROCHA, 2022, p. 3).

[...] em geral, os alunos com deficiência matriculados não têm tido acesso ao conhecimento escolarizado. Constatou-se que, muitas vezes, as crianças estão nas salas de aula das escolas comuns, mas sem participarem efetivamente das atividades escolares (DAINEZ; SMOLKA, 2019<sup>362</sup>; FREITAS; MONTEIRO; CAMARGO, 2015<sup>363</sup>). A escolarização desse público tem sido um desafio e, no contexto da pandemia ocasionada pelo coronavírus, as escolas suspenderam as atividades presenciais a fim de atender às recomendações sanitárias para contenção da disseminação do vírus, e o ensino, subitamente, se tornou remoto, deixando o alunado da educação especial em um cenário ainda mais

360 MENDES, K. A. M. O. (2017). **Educação Especial inclusiva nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia brasileiros** [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação]. Repositório da UFG. <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8139>

361 DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

362 DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.45, p. 1-18, 2019. DOI:/10.1590/S1678-4634201945187853. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Sjfzqqk3cBv47szKzLpdJWD/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 27 jan. 2022.

363 FREITAS, A. P.; MONTEIRO, M. I. B.; CAMARGO, E. A. A. Contradições no/do cotidiano escolar: professores e alunos com deficiência diante do ensino na diversidade. **Horizontes**, v.33, n.2, p. 27-36, 2015. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/245>. Acesso em: 27 jan. 2022.

complexo e fragmentado, fato que afeta suas condições de ensino-aprendizagem escolar. (FREITAS; PIZZI, 2022, p. 2).

Essa compreensão acerca dos processos de compensação cultural do desenvolvimento humano em adultos com deficiência no contexto da escolarização universitária dialoga com a perspectiva inclusiva de educação especial, pautada no direito fundamental em todas as fases e níveis de aprofundamento do conhecimento escolar/acadêmico [...]. Ademais, os processos de ensino e aprendizagem no contexto educacional universitário de convívio com a diferença, com destaque para as relações interpessoais entre pessoas com e sem deficiência, como abordado nas prescrições legais e nos estudos aqui tratados, envolvidos com a educação superior da pessoa com deficiência no ERE, são indispensáveis. (GONÇALVES; FERNANDES; ROCHA, 2022, p. 9).

[...] é importante a reflexão sobre como foram constituídas políticas nesse momento de exceção para o atendimento educacional disponibilizado ao público-alvo da Educação Especial, em particular aqueles designados como pessoas com deficiência que se encontram matriculados no Ensino Superior. As pessoas com deficiência devem ter seus direitos de acesso à educação garantidos, com apoio das legislações e das políticas públicas, e para que consigam participar mais ativamente de esferas sociais distintas devem ser promovidas condições de igualdade. Para tanto, é preciso que as medidas de acessibilidade sejam respeitadas. No contexto educacional, a acessibilidade envolve também os conteúdos curriculares e metodológicos e as práticas de ensino e de avaliação. (LEITE; PAPARELLA; SOUZA, 2022, p. 23-24).

[...] a Educação Especial ainda não é discutida com veemência nos cursos de licenciatura, em que teorias da educação sobre inclusão, interatividade, metodologias lúdicas e participativas de ensino e de alfabetização em Libras são ofertadas em disciplinas isoladas e com precário aprofundamento teórico e prático nos currículos. Essa superficialidade é explicada pelo maçante número de disciplinas obrigatórias nos cursos, ou pelo curto período entre um semestre e outro (Veras & Brayner, 2018<sup>364</sup>). Assim como o Inglês e outros idiomas necessitam de prática para seu domínio oral, o ensino da Libras deveria ser ofertado de forma contínua em todos os períodos ao longo dos cursos, principalmente os cursos de licenciatura (Ramos & Almeida, 2017<sup>365</sup>). (LIMA; NOVATO; CARVALHO, 2022, p. 612).

Tal cenário, a nosso ver, evidencia que o atendimento ao público-alvo da educação especial nas instituições de ensino regulares segue com experiências pontuais, ora bem-sucedidas, ora fracassadas, e que as dificuldades desse atendimento se agravam na pandemia devido à necessidade do ensino remoto para manter o distanciamento social. Temos como hipótese que há um preconceito

---

364 VERAS, D. S., & BRAYNER, I. C. dos S. (2018). Atuação docente: Ensino de Libras no Ensino Superior. *Trama*, 14(32), 121-129. <https://doi.org/10.48075/rt.v14i32.18604>

365 RAMOS, T., & ALMEIDA, M. (2017). A importância do ensino de Libras: relevância para Profissionais de Saúde. *Revista de Psicologia*, 10(33), 116-126. <https://doi.org/10.14295/online.v10i33.606>

implícito às práticas sociais nas redes e escolas, que faz com que haja crianças, jovens e adultos que, além das barreiras existentes em razão das vulnerabilidades de suas deficiências, sofram uma outra: a barreira do esquecimento. (MIGUEL; ESTEVÃO; ROGGERO, 2022, p. 13).

[...] muitos estudantes da Educação Especial são oriundos de famílias que possuem pouca escolaridade formal e condições sociais vulneráveis. No caso dos professores, a fim de tornar possível a ação didática, muitos deles receberam ajuda dos colegas de trabalho para aprender a gravar e editar vídeos ou utilizar plataformas digitais, o que realçou a necessidade da cooperação e da colaboração, manifestações concretas do sentido da inclusão. Desse modo, fazer e aprender com o outro mais experiente impulsiona o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões e em todas as fases da vida. (MOTA; MOTA; SANTOS, 2022, p. 22).

A Educação Especial na perspectiva inclusiva é um direito de todos, e, para além da matrícula dos estudantes com NEE nas classes regulares, há muito que se discutir sobre estratégias pedagógicas, assim como a elaboração de recursos que assegurem, de fato, a inclusão desses sujeitos com práticas de ensino que atendam às suas necessidades educacionais. Tais necessidades esbarram, porém, constantemente nos novos modelos curriculares que trazem conteúdos predeterminados e fixos, que têm como objetivo a testagem de estudantes em geral (MILLER, 2014<sup>366</sup>). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um exemplo [...]. (NASCIMENTO; FELIZARDO; BRAUN, 2022, p. 4-5).

[...] embora a atuação docente do AEE tenha sido significativa, observaram-se uma grande participação e senso de responsabilidade por parte de quem atua na CC [Classe Comum], considerando um avanço nesse âmbito, provavelmente em função da política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva (MEC, 2008<sup>367</sup>). No tocante aos desafios elencados, a análise apresentada corroborou a literatura ao desnudar fragilidades no atendimento de estudantes PAEE, evidenciando a falta de apoio às professoras e aos professores relativa à escassez de orientações e de recursos tecnológicos. (PAGAIMÉ et al., 2022, p. 18).

[...] em uma situação de distanciamento social emergencial em que a decisão por iniciar o ensino remoto vem de maneira abrupta, imposta e obrigatória, o trabalho pedagógico do professor de Educação Especial pode ser bem mais complexo. Repensa-se de maneira substancial o trabalho pedagógico do professor de educação especial, especificamente no papel do professor do AEE e do professor da sala comum. Embora haja omissão considerável por parte do legislador brasileiro em relação a modalidade da Educação Especial nesse contexto de pandemia, os professores vêm buscando

---

366 MILLER, J. L. Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, 2043-2063, 2014.

367 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2008). **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Presidência da República. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducapespecial.pdf>

parcerias interativas com os pais na garantia dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, de modo específico, alunos com autismo. (RIBEIRO; LUSTOSA, 2022, p. 682).

[...] diante de condições tecnológicas e sociais precárias e adversas, em meio à indefinição de políticas públicas educacionais, os professores de Educação Especial sustentam o trabalho no coletivo escolar, na relação com as famílias, no vínculo com os seus alunos. Gestos de resistência pedagógica se expressam nos esforços dos docentes em reinventarem modos de apoiar, em criarem meios diversos de auxiliar os processos de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiências. Se, por um lado, notamos efeitos de subjetivação gerados pela indefinição de políticas de Educação Especial, que se manifesta sobretudo no contexto pandêmico, por outro, evidenciamos o compromisso das professoras com o ensino dos estudantes vinculados à Educação Especial. (SANT'ANA; DAINEZ; ALVES, 2022, p. 21).

Trabalhar numa perspectiva de educação inclusiva dentro de uma escola regular requer compreender que a educação especial transforma o espaço em um ambiente para todos. Ela favorece o múltiplo, na mesma medida em que considera que todos os alunos podem ter necessidades de aprendizagem em algum momento de sua vida escolar, independentemente de ser ou não uma pessoa com deficiência. O marco da inclusão educacional foi a Declaração de Salamanca, 1994, que ocorreu na Espanha e contou com representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais em uma assembleia que reafirmou o compromisso com a Educação para Todos. (SILVA; CAVALCANTE, 2022, p. 2-3).

O crescente ingresso de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) nos espaços universitários enseja a necessidade cada vez maior de debate qualificado sobre formação docente, acessibilidade, mundo do trabalho, dentre outras temáticas pertinentes. [...] ainda há um número bastante reduzido de trabalhos que se dedicam ao estudo de questões relacionadas à inclusão no âmbito do ensino superior. O número de pesquisas que tem como foco a inclusão no ensino superior não é tão expressivo quanto o número de estudos e publicações a respeito do processo de inclusão escolar nos demais níveis e etapas do ensino, tais como educação infantil e ensino fundamental (FERRARI; SEKKEL, 2007<sup>368</sup>). (VICTOR; UZÊDA, 2022, p. 231).

---

368 FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 27, n. 4, p. 636-647, 2007.

# EDUCAÇÃO INFANTIL



Acreditamos que a criança não deixa de ser *criança* no que concerne a seus direitos e características identitárias como a espontaneidade, a criatividade, a liberdade, a ludicidade, a potência, entre tantas outras, apenas porque ingressou nos AI [anos iniciais]; mas que essa transição de deixar o tempo/espaço da EI [Educação Infantil] deve ser entendida como um processo, e não como uma simples preparação. A Educação Infantil não prepara na perspectiva instrumental, mas proporciona um repertório de experiências que obviamente serão acionadas pelas crianças nos AI. E, também na EI, as crianças assumem lugares de alunos, haja vista a intencionalidade do ensino que também é desenvolvido nesta etapa. (BAHIA; LIMA, 2022, p. 313).

Estávamos todos diante do inesperado: escola sem criança. As professoras se viram frente a uma situação inusitada, tendo que superar limites e questionar concepções arraigadas, tais como: a Educação Infantil só se realiza em interações presenciais; a impossibilidade e a inadequação de as crianças bem pequenas interagirem por meio das Tecnologias da Informação e da Comunicação – TICs. Além disso, como assegurar os princípios expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009<sup>369</sup>), entre eles a brincadeira, as interações como eixo das propostas pedagógicas e a indissociabilidade entre cuidar e educar, no contexto de uma educação remota? O trabalho com a literatura foi uma estratégia amplamente adotada pelas escolas de Educação Infantil na tentativa de se superar esses e outros desafios. (BAPTISTA; SÁ, 2022, p. 66).

O ambiente escolar da Educação Infantil é o primeiro local onde as crianças terão contatos fora de suas zonas de conforto e passarão a interagir com outras crianças e adultos, de forma mais intensa e frequente. O ambiente escolar passa a ser a porta de entrada para a aquisição de novos conhecimentos, principalmente quando trabalha as potencialidades da criança, reconhecendo-as como seres sociais, valorizando os conhecimentos que já possuem e ampliando o seu universo cultural e de saberes. Nessa etapa da Educação Básica, orienta-se também o trabalho a partir da valorização dos sentimentos e sensações das crianças, que, ao se misturarem, acabam ocasionando um mundo de experiências, descobertas e de possibilidades diversas para elas. (BARROS; BRITO, 2022, p. 53).

Observou-se que os sentimentos despertados pela pandemia e pela suspensão das atividades presenciais foram propulsores de inovações no cenário educacional, principalmente promovendo

369 BRASIL. Parecer 20/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009

uma mudança com relação as formas de ensinar e aprender no contexto da educação infantil. Com a implantação do ensino remoto houve uma mudança no comportamento tanto dos gestores, professores e da equipe pedagógica, quando das famílias e das crianças, o qual foi marcado, na maior parte dos casos, por uma interação entre a escola e as famílias, pela valorização do trabalho docente e pelo compartilhamento de responsabilidades. (BASEI, 2022, p. 66-67).

[...] queríamos fugir de uma Educação Infantil online de forma cibertecnista. A Educação Infantil busca caminhos para que as aprendizagens façam sentido para todos os envolvidos no processo de construção e ressignificação de conhecimentos. Malaguzzi (1994<sup>370</sup>) traz a abordagem de que projetos, registros reflexivos como a documentação pedagógica e relações humanas complementam-se na construção de percursos formativos da cultura da infância. Desta forma seguimos caminhos que direcionam uma aprendizagem online que acontece em rede. Isso significa que a educação online para bebês e crianças não deve ser individualista, mas deve ser contextualizada e de forma colaborativa e participativa. (BONFIM; CASTRO; RODRIGUES, 2022, p. 78).

[...] a mini-história e as tecnologias da informação e comunicação trouxeram para a equipe, instituição, comunidade, crianças e famílias a possibilidade de continuidade, uma perspectiva, uma possibilidade de se reinventar, de sermos mais honestos com as crianças e com todos que ali habitam, a fim de proporcionar ao professor da educação infantil um olhar único sobre a sua própria prática, tendo as dimensões estéticas e a poética da infância como os fios condutores desse processo, para compreender que a estratégia da documentação pedagógica, é algo que nos inspira além de ter um papel democrático e de partilha. A mini-história repertoria a poética da infância nos contextos da casa [...]. (CERQUEIRA et al., 2022, p. 189).

O professor da Educação Infantil enfrenta diversas dificuldades em seu trabalho docente, especialmente se tratando da rede pública de ensino. Em sua rotina escolar, o professor atende até vinte crianças de forma presencial, realiza pesquisas, planejamentos, avaliações, recortes, portfólios, materiais de apoio pedagógico, com o objetivo de tornar suas aulas mais atrativas e produtivas para as crianças. Muitas vezes, os materiais de apoio são custeados pelos próprios professores, pois a instituição não dispõe desses. As horas trabalhadas na instituição não são suficientes para realizar todas as tarefas de responsabilidade do professor, sendo assim, o mesmo se vê obrigado a levar trabalhos para serem realizados em sua própria casa. (COSTA, IAR et al., 2022, p. 988).

A ANPED ainda ressalta que o currículo e avaliação da Educação Infantil consideram a organização de vivências e experiências que são concebidas por um conjunto de práticas que são extremamente prejudicadas pela falta de socialização. Enfatiza, ainda, que na Educação Infantil não cabem arranjos emergenciais [...]. As orientações do CNE para Educação Infantil são questionáveis e até contraditórias.

370 MALAGUZZI, L. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

rias, visto proporem que se considere o fato das crianças pequenas prioritariamente aprenderem e se desenvolverem brincando. Mas como colaborar para que isso aconteça sem a presença do professor que orienta as atividades e as qualificam? (FERREIRA; FERRAZ; FERRAZ, 2022, p. 16).

Pensando nisso, ontem ouvi um *live* de Paulo Focchi e Bianca Stockler sobre a situação das crianças da Educação Infantil em tempos de quarentena. O papo foi extenso e trouxe muito boas reflexões para nós que militamos na área. Uma delas se liga ao que estava abordando... à parada forçosa que a pandemia impõe, surgem reações de manutenção de uma lógica da produtividade. Daí uma infinidade de receitas de brincadeiras, de tarefas para “ocupar as crianças”. No caso das crianças que estão nas escolas particulares, há também a perversa relação de mercado que se coloca. Os pais não querem pagar sem receber um produto. Professores temem o corte de seus salários e respondem a demanda de produção para garantir seus empregos. (GUEDES; SALUTTO, 2022, p. 371).

A educação infantil é a primeira etapa na qual se dão os primeiros encaminhamentos formais, no contexto da educação básica. Momento em que a criança vai se constituindo enquanto sujeito participante e atuante na sociedade. Ao relacionar-se no espaço educacional, a criança automaticamente se integra com outros sujeitos com quem convive, produz e constrói conhecimentos e história. Essa integração entre a criança e seus pares é resultante de novas aprendizagens e relações afetivas e sociais que se estabeleceram/estabelecerão. Desta forma, a criança constrói seus próprios conhecimentos mediante situações que lhe são proporcionadas. (KOSCHECK; FUSSINGER; TIMM, 2022, p. 285).

Considerando que a expansão e a elaboração de marcos regulatórios e diretrizes curriculares para educação infantil no Brasil são muito recentes, vários responsáveis tiveram pouco ou nenhum contato ou experiência com esse nível de educação e suas práticas pedagógicas específicas, norteadas pelos eixos das interações e brincadeiras. Tal realidade reforça o protagonismo dos centros de educação infantil na elaboração de estratégias de promoção de relações família-escola mais próximas e na orientação dos responsáveis para a realização de atividades como leitura de livros infantis e outras atividades lúdicas, incluindo brincadeiras com rimas, letras, números, entre outras. (KOSLINSKI et al., 2022, p. 17).

No que diz respeito à implementação do ensino remoto na educação infantil e/ou para crianças pequenas, estudos realizados em outros países, mesmo não utilizando o campo/arcabouço analítico de estudos de implementação da ciência política, identificaram alguns entraves, tais como: barreiras pessoais (falta de treinamento e qualificação dos professores, comunicação inadequada); barreiras técnicas e/ou financeiras (falta de conexão à internet e de equipamentos), barreiras logísticas (falta de preparo das famílias, incompatibilidade com a rotina da família, insatisfação ou desconfiança em relação ao ensino remoto, incapacidade de o ensino remoto alcançar as necessidades dos alunos). (KOSLINSKI; XAVIER; BARTHOLO, 2022, p. 2369-2370).

[...] assistimos, em muitos casos, a um tratamento inespecífico ou homogeneizado da Educação Infantil, tendo esta sido pensada e realizada com base em práticas condizentes com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Entendemos que o que se revelou nesse momento de decidir sobre as práticas da Educação Infantil no contexto da pandemia foi a existência de práticas escolarizantes e dissonantes ao que estabelecem o aparato legal e o conjunto de conhecimentos voltados a essa etapa da Educação Básica, as quais já eram realizadas no contexto presencial. Em muitos casos, a resposta às práticas a serem realizadas com crianças de creches e pré-escolas no contexto remoto ocorreu por meio de propostas pedagógicas não condizentes com a Educação Infantil. (LEAL; AMORIM; LIMA, 2022, p. 111).

[...] cabe ao estágio na Educação Infantil proporcionar aos/as acadêmicos/as a compreensão de como atuam diariamente os/as professores/as desse nível de ensino, que em suas rotinas diárias precisam observar, documentar, oferecer material, coordenar situações envolvendo pequenos e grandes grupos, acompanhar e fazer parte dos vários projetos existentes na instituição, bem como interagir com as crianças enquanto trabalham, além de cuidar da merenda e organizar os momentos de repouso, a entrada e a saída diárias [...]. Portanto, nesse ínterim, faz-se primordial colocar em prática não só teorias sobre como cada criança reage e modifica sua forma de sentir, pensar, falar e construir coisas, mas, também, a visão e atuação de professores/as que atuam nesse nível de ensino nas instituições de Educação Infantil [...]. (MATOS; CAETANO; COSTA, 2022, p. 176).

[...] sempre é importante (re)afirmar que ser professor(a) não é algo vocacional, não tem a ver com dom, bem como ser professor(a) da Educação Infantil não é ser tio ou tia. Já dizia Paulo Freire (1997<sup>371</sup>) que ensinar envolve certa tarefa, certa militância e certa especificidade no seu cumprimento e, portanto, ser professor(a) implica assumir uma profissão, enquanto ser tio(a) é viver uma relação de parentesco. Sendo assim, compreendemos que educar e cuidar na Educação Infantil, requer uma profissionalização da docência. É preciso estudar, se preparar, conhecer as singularidades dos(as) bebês e crianças, teorias e/ou abordagens, para assim, propiciar práticas pedagógicas com excelência que respeitem os direitos de aprendizagem e participação desses sujeitos. (MOURA; SILVA, 2022, p. 7).

A passos lentos, apenas com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988<sup>372</sup>) as crianças pequenas passam a ser, legalmente, assumidas como sujeitos de direitos. Com base nessa premissa, a discussão sobre os espaços de cuidado e de educação a elas destinados, que de fato atendessem às especificidades da infância, ganharam novo campo no cenário educacional. O objetivo, desde então, tem sido afastar-se tanto de uma concepção assistencialista (ou higienista) de educação, como da concepção de uma Educação Infantil escrava dos demais níveis educacionais, propedêutica e escolarizante, sem definição

---

371 FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'água, 1997.

372 BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 15 jul 2021.

clara de suas intencionalidades no que tange à formação integral. (OLIVEIRA; SOMMERHALDER, 2022, p. 61).

Outra plataforma bastante utilizada em tempos de pandemia é o YouTube, sendo útil para busca por vídeos complementares ao conteúdo ministrado, atividades extras ou até mesmo para gravação e disponibilização de histórias infantis com o intuito de educar e divertir crianças da Educação Infantil. O YouTube também é intuitivo, de fácil acesso, permitindo que o professor dê upload em um vídeo próprio e compartilhe somente com seus alunos. Tais aplicativos e plataformas citados têm sido o escape para muitos docentes na condução de suas aulas no período pandêmico, entretanto reforçamos que a formação inicial precisa enxergar que tais instrumentos e recursos devem ser incorporados no discurso e na prática profissional na universidade [...] (PIRES; SILVA, 2019<sup>373</sup>). (REIS; NEGRÃO, 2022, p. 184).

A pandemia de Covid-19 mudou as significações, práticas e ações envolvendo a quase totalidade da vida cotidiana (Muratori & Ciacchini, 2020<sup>374</sup>). Assim, a interação escolar ficou impedida e as interações das crianças com adultos e a materialidade intencionalmente considerada, foi restringida ao que aconteceu nos lares (Linhares & Enumo, 2020<sup>375</sup>). As crianças aprenderam sobre a materialidade e seus usos em contextos onde não houve uma ação pedagógica planejada e guiada por objetivos; se alimentaram de acordo com as práticas de cada lar; brincaram em condições particulares e enfrentaram o seu desenvolvimento e autonomia em contextos diferentes à educação infantil. (RENGIFO-HERRERA; MIETTO; ALENCAR, 2022, p. 2).

[...] nesse contexto de pandemia, a Educação Infantil foi a mais atingida, especialmente pelo caráter que envolve essa etapa escolar, em que diferentes habilidades e competências estão ainda em desenvolvimento. Ao mesmo tempo, o papel essencial da Educação Infantil ficou comprometido, já que na atualidade educar e cuidar são seus principais pilares [...]. No caso específico da Educação Infantil, como já ressaltamos, as novas práticas pedagógicas e estratégias de ensino nas aulas remotas são ainda mais difíceis de serem implementadas, consideradas as especificidades dessa etapa escolar, na qual as atividades desenvolvidas, compreendidas pela brincadeira e a interação são peças fundamentais (SANTIAGO, 2018<sup>376</sup>). (SILVA; ABREU; MELO, 2022, p. 35).

---

373 PIRES, P. A. G.; SILVA, L. L. da. Tecnologias de informação e comunicação (TICS) e trabalho docente: desafio pedagógico. **Momento: diálogos em educação**, v. 28, n. 3, p. 201-215, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/7766>. Acesso em: 10 fev. 2021.

374 MURATORI, P., CIACCHINI, R. (2020). Children and the COVID-19 transition: Psychological reflections and suggestions on adapting to the emergency. **Clinical Neuropsychiatry**, 17(2),131-134. <https://doi.org/10.36131/CN20200219>

375 LINHARES, M. B. M., e ENUMO, S. R. F. (2020). Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. **Estudos de Psicologia** (Campinas), 37, e200089. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200089>

376 Referência não localizada no original.

Atualmente, aproximadamente 39 milhões de estudantes brasileiros frequentam as redes públicas municipais e estaduais de ensino, o que corresponde a 81 por cento das crianças e jovens do país (REDE CONHECIMENTO SOCIAL, 2020<sup>377</sup>). No entanto, considerando a educação infantil, sabe-se que uma parcela muito significativa de crianças se encontra excluída do direito ao acesso à educação escolar, especialmente aquelas de até 3 anos de idade. Deve-se lembrar que a creche não é oferta obrigatória e gratuita pelo Estado, sendo que a obrigatoriedade da matrícula se inicia aos 4 anos. (SOMMERHALDER; POTT; ROCCA, 2022, p. 5).

---

377 REDE CONHECIMENTO SOCIAL (coord.). **Retratos da educação no contexto da pandemia do coronavírus: um olhar sobre múltiplas desigualdades.** [S. l.: s. n.], 2020.

# EDUCAÇÃO/ENSINO A DISTÂNCIA

A EaD é destinada para estudantes adultos, com os conteúdos desenvolvidos para este modelo educacional, amplo envolvimento de outros profissionais além dos professores, os estudantes têm ao menos 20% de atividades presenciais, os professores têm formação para atuar nesta área e a eficácia pode ser comprovada por mais de 100 anos de atuação e pesquisas consolidadas [...]. Saviani (2020<sup>378</sup>) ainda ressalta, que mesmo para funcionar como substituto do ensino presencial seria necessário preencher alguns requisitos como: acesso de todos os estudantes e professores aos aparelhos e internet necessários para o desenvolvimento desta modalidade e que todos os estudantes sejam alfabetizados e tenham conhecimentos suficientes para o uso dos meios digitais. (ALVES; ORLANDO, 2022, p. 263-264).

Outro ponto destacado por Silva Júnior *et al.* (2017<sup>379</sup>) é o senso comum de que a modalidade EAD é “mais fácil” que a presencial, sendo que, a distância, o aluno necessita de dedicação, compromisso, serenidade e disciplina, tal qual o presencial exige, porém, proporcionando uma autonomia de local e tempo para ele, em caso de atividades assíncronas. Os autores ainda relatam um possível entrave dos alunos residentes em zona rural ou de municípios pequenos, em que possam ter dificuldades de acesso a provedores de internet, tornando-os excluídos digitais e implicando, assim, não adesão à EAD (SILVA JÚNIOR *et al.*, 2017). (ARAÚJO; BORGES NETO, 2022, p. 185).

Esta modalidade de ensino [a distância] permite que muitos estudantes do interior tenham a possibilidade de estudar em instituições renomadas e poder consequentemente ter aulas com bons professores. O ensino a distância mostra sinais de democratização ao acesso da educação, assim possibilita acesso às pessoas com baixa condições financeiras a uma educação de qualidade. Os cursos EAD custam menos que os cursos presenciais pelo fato de que os presenciais precisam de uma estrutura física, pagamentos de contas e dos profissionais entre outros gastos. [...] os ideais da EAD são mais presentes em cursos de Ensino Médio, Cursos profissionalizantes e de Ensino Superior. (CAMPOS; AZEVEDO, 2022, p. 571).

---

378 SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavirus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, v. 10, n. 1, p. 1-25, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463>. Acesso em: 23 ago. 2020.

379 SILVA JÚNIOR, Adonias Soares da *et al.* Repensando a evasão escolar: uma análise sobre o direito à educação no contexto amazônico. **Holos**, Natal, v. 2, n. 32, p. 199-213, 2017. Disponível em: Doi: <https://doi.org/10.15628/holos.2017.5667>

Na modalidade EaD o professor é responsável pela elaboração do material instrucional e estratégias de ensino, aliados, muitas vezes, com um tutor designado para dúvidas dos alunos. Já os estudantes, por sua vez, têm a flexibilidade de desenvolverem as atividades no momento em que julgarem adequado, desde que respeitem os limites de tempo das atividades que estão em andamento, o diálogo entre os pares e as produções colaborativas. Ressalta-se ainda que, nessa modalidade, o professor assume um papel de orientador e se faz presente em momentos específicos para acompanhar os alunos, mas não fica disponível de forma integral no curso (ALMEIDA, 2003<sup>380</sup>). (ESPÍNDOLA; PEREIRA, 2022, p. 106-107).

Na EAD, e, mais especificamente, nos ambientes virtuais, o monitor deve manter a comunicação entre os envolvidos e o engajamento dos estudantes nas atividades. Ele ajuda a sanar dificuldades específicas de acesso ou uso tecnológico que surgem no ambiente virtual, atendendo via celular, mensagem ou e-mail. Além destas funções, também lhe compete mediar e facilitar a aprendizagem dos acadêmicos, proporcionando motivação (NICOLA et al., 2017<sup>381</sup>). [...] o monitor estabelece junto ao seu orientador, maneiras de continuar intermediando os alunos, mesmo localizando-se geograficamente distante deles. (FURCIN; SOUZA, 2022, p. 560).

É fato que, quando se trata de ensino à distância, segundo Joye et al. (2020, p. 7<sup>382</sup>), “o termo ‘a distância’ explicita sua principal característica: a separação física do professor e do aluno em termos espaciais, não excluindo, contudo, o contato direto dos alunos entre si ou do aluno com o professor, a partir do uso dos meios tecnológicos”. Existem algumas vantagens que auxiliam no aprendizado do aluno quando se trata de atividades remotas, conforme Da Costa (2017, p. 61<sup>383</sup>), “o estudante pode definir o melhor horário e local para estudar, conforme seu ritmo e estilo de aprendizado, por meio de materiais didáticos que facilitem a mediatização dos conhecimentos e promovam a autoaprendizagem”. (GARCIA; GARCIA; SCHINAIDER, 2022, p. 68).

[...] [a Educação a Distância] caracteriza-se como uma modalidade de educação em que discentes e docentes não compartilham os mesmos espaços físicos, mas interagem em um AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) no qual a mediação é feita pelo uso de uma tecnologia para a comunicação. É a sala de aula online que permite a interação entre professores, tutores, estudantes e monitores,

380 ALMEIDA, M.E.B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e pesquisa**, v.29, n.2, p. 327-340, 2003.

381 NICOLA, Rosane de Melo *et al.* O valor da tutoria e da monitoria na educação a distância: a experiência de LETTC online. In: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: EDUCERE, 2017. p. 19418-19429.

382 JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de Covid-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. e521974299, 2020.

383 COSTA, A. R. D. A Educação a Distância no Brasil: concepções, histórico e bases legais. **Revista Científica da FASETE**, n.1, p. 59-74, 2017.

por meio de softwares (GARCIA; CARVALHO, 2015<sup>384</sup>), interagindo de forma assíncrona e síncrona. O professor na EaD passa a ter um papel ampliado, não se limitando a simples transmissão de conhecimentos, mas ainda, atua como gestor, criador de materiais e facilitador do processo (GARCIA; CARVALHO, 2015). (GOMES; PEREIRA; CARVALHO, 2022, p. 3).

Uma das estratégias adotadas mundialmente para conter a pandemia de Covid-19 foi o fechamento de escolas. À vista disso, “governos têm implementado soluções de educação a distância e lidando com a complexidade para oferecer educação de forma remota, desde o fornecimento de conteúdo e apoio a professores, até orientar as famílias e a enfrentar os desafios da conectividade” (UNESCO, 2020b<sup>385</sup>). A UNESCO tem apoiado os países a ampliar suas práticas de aprendizagem a distância, a ponto de atingir crianças e jovens em maior risco social. “A equidade é a preocupação suprema, porque os fechamentos prejudicam de forma desproporcional os estudantes vulneráveis e desfavorecidos, que dependem das escolas para receber uma gama de serviços sociais, incluindo saúde e nutrição” (UNESCO, 2020b). (KÜSTER; VIEIRA, 2022, p. 1026).

Pode-se constatar que as políticas desenvolvidas durante a pandemia não são novas, pois se inscrevem no plano macroestrutural, no amplo projeto de recuperação da crise do capital. A pandemia de COVID-19, como demonstrado, tem sido concebida e operada como oportunidade para impulsionar uma série de transformações no campo da educação superior no sentido de sua crescente privatização, mercantilização e empresariamento. No fim e ao cabo, trata-se de um processo de reconfiguração da educação superior e da formação que nela se forja. Uma das estratégias privilegiadas em tal processo é a adoção do EaD, o que, por sua vez, exige a remodelação do trabalho docente, com as implicações aqui apontadas. (MELO; SOUSA; VALE, 2022, p. 13).

O que distingue a educação presencial da educação a distância é o fato de, nesta última, a localização dos sujeitos em lugares e tempos diversos se dar de forma mais estendida, uma vez que, na educação presencial, além dos horários regulares de aulas presenciais, as demais atividades também se dão com professores e estudantes em distintos tempos e espaços [...]. Por um lado, podemos pensar que a presença destacada da tecnologia expande o distanciamento entre o professor e o que é ensinado, visto que os conteúdos não são abordados em presença física; ao contrário, os conteúdos são veiculados por um suporte que autoriza a sua independência da presença do professor. (PEIXOTO, 2022, p. 49).

---

384 GARCIA, Vera; CARVALHO, Paulo. Educação à distância (EAD), conceitos e reflexões. *Medicina*, Ribeirão Preto, v. 48, n. 3, p. 209-213, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v48i3p209-213>. Acesso em: 20 jan. 2022.

385 UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **A UNESCO reúne organizações internacionais, sociedade civil e parceiros do setor privado em uma ampla coalizão para garantir #AprendizagemNuncaPara**. Paris: Unesco, 2020b. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/unesco-reune-organizacoes-internacionais-sociedade-civil-e-parceiros-do-setor-privado-em-uma>. Acesso em: 14 jul. 2020.

Na área da educação à distância, a estratégia da sala de aula invertida vem mostrando resultados positivos para a aquisição de conhecimentos de maneira mais eficiente pelos estudantes (CAMILLO, 2017<sup>386</sup>). Adaptando essa estratégia ao contexto remoto da pandemia, que se caracteriza por ajustar o ensino presencial ao ambiente virtual, a sala de aula invertida mostrou-se como metodologia eficaz para a aprendizagem ativa (EVANGELISTA; SALES, 2018<sup>387</sup>). Nessa proposta metodológica, o professor atua como mediador do ensino, guiando o estudante pelos conteúdos principais. (PITA-CARMO et al., 2022, p. 273).

O convívio escolar permite a convivência social, e muitas vezes é onde os estudantes encontram relações afetivas ou até mesmo fazem sua única refeição do dia. Sabe-se que a educação a distância possui qualidades específicas em nível de graduação, porém jamais possibilitará processos formativos consideráveis como o ensino presencial nas etapas da educação básica para o desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo do estudante. Mesmo se tratando de uma pandemia que originou tais circunstâncias, por vezes parece que a preocupação se mostra mais voltada ao cumprimento de carga horária letiva do que com as aprendizagens construídas ao longo do processo. (RECH; PESCADOR, 2022, p. 1277).

[...] na modalidade “Educação à Distância (EaD)”, a oferta das atividades organizadas em parte presencial e outra mediada por “Tecnologias Ciberulturais” são consideradas como “Educação Combinada”, o *Blended Learning* (ROCHA, 2016<sup>388</sup>) [...]. Um outro aspecto a se destacar na “EaD” é a quantidade de profissionais envolvidos na criação de conteúdos: uma equipe multidisciplinar composta por conteudistas; revisores de textos; web designers; programadores e desenvolvedores de softwares educacionais e objetos virtuais de aprendizagem; equipe de estúdio áudio e vídeo; equipe de TI; professores formadores; tutores presenciais em polos e tutores à distância; supervisores; coordenadores de cursos. (ROCHA, 2022, p. 11).

A educação é um processo dinâmico que possui diversas formas de condução, de maneira contínua e distintas, como na Educação a Distância (EaD), onde o discente é o protagonista do/no seu processo de aprendizagem em espaços virtuais de aprendizagem, desenvolvendo capacidades de criar e buscar novas/outras habilidades que se adéquem melhor na sua realidade cotidiana [...]. A Educação a Distância é composta por um arcabouço de formatos, como: semipresencial, remoto e híbrido. Em seu formato semipresencial é constituída por uma combinação de aulas presenciais e a distância (on-

386 CAMILLO, C. M. Blended Learning: uma proposta para o ensino híbrido. **Revista EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, n. 7, v. 5, p. 64-74, Dourados, MS, 2017.

387 EVANGELISTA, A. M.; SALES, G. L. A sala de aula invertida (flipped classroom) e as possibilidades de uso da plataforma professor on-line no domínio das escolas públicas estaduais do Ceará. **Experiências em ensino de ciências (UFRGS)**, v. 13, p. 566-583, 2018.

388 ROCHA, J. D. T. Currículo convergente da blended learning: a integração multimodal presencial e a distância na oferta de cursos de graduação na UFT. In: Isabel Cristina Auler Pereira; Maria José de Pinho. (Org.). **Perspectivas da formação docente: o programa Parfor em foco**. 1ed., Palmas – TO: EDUFT, 2016.

line), por meio do auxílio tecnológico dos ambientes virtuais de aprendizagem, criados pelas próprias instituições de educação e/ou por inúmeros programas de softwares [...] (ALVES; MARTINS; LEITE, 2021<sup>389</sup>). (RODOVALHO; PERES, 2022, p. 23).

Nos últimos anos, as TDICs afetaram de forma significativa fatores elementares da educação a distância elencados pelos teóricos nos anos 1970 e 1980, sobretudo com a ampliação das atividades síncronas e com mecanismos que facilitaram a socialização entre estudantes e professores e estimulam a criação de um ambiente virtual de pertencimento. Estudos posteriores poderão atestar o verdadeiro impacto da ampliação das atividades síncronas e do protagonismo do professor no engajamento das turmas e na provável redução dos índices de evasão nos cursos de educação a distância. (SATHLER; VARAJÃO; PASSOW, 2022, p. 6).

Um dos caminhos deliberadamente percorridos para *compensar* a diminuição dos investimentos [na educação pública] por parte do Estado, transvestido sob a mística da estratégia de universalização do acesso, é a expansão do ensino à distância. Por parte dos empresários que atuam na educação, esse caminho se apresenta como um momento de expandir seus negócios, comprimir despesas com a força de trabalho e, ao mesmo tempo, impor maior intensidade no ritmo de trabalho para valorizar mais rapidamente e com maiores ganhos os capitais investidos. Tal *estratégia* também se constituiu em um meio de grandes corporações que atuam com o desenvolvimento de TICs ampliarem suas margens de lucro, ao ofertar as ferramentas que mediam a efetivação da educação virtual. (SILVA, JLL, 2022, p. 37).

A EaD é caracterizada como uma modalidade de ensino que pressupõe o uso de diversas tecnologias, em que professores e estudantes concordam, previamente, em estar separados no espaço e, em alguns casos, no tempo. Assim, há a possibilidade de realização de atividades síncronas, quando professor e estudante estão ao mesmo tempo em aula, e assíncronas, quando os agentes envolvidos no processo realizam suas atividades educacionais em momentos diversos (KAPLAN; HAENLEIN, 2016<sup>390</sup>). A EaD contempla as possibilidades de ensino totalmente online ou no modo híbrido, no qual as atividades curriculares são desenvolvidas parte de forma virtual e parte presencial. (SILVA; ZAPSZALKA; RAZZOLINI FILHO, 2022, p. 5).

---

389 ALVES, Francione Charapa; MARTINS, Elcimar Simão; LEITE, Maria Cleide da Silva Ribeiro. O PIBID e a aprendizagem do fazer docente em tempos de pandemia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1586-1603, jun. 2021.e-ISSN: 1982-5587. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15299/11259>. Acesso em: 20 out. 2021.

390 KAPLAN, A. M.; HEANLEIN, M. Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the cookie monster. **Business Horizons**, Indiana, v. 59, n. 4, p. 441-450, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2016.03.008>. Acesso em: 8 abr. 2021.

No contexto educacional brasileiro, a implantação da EaD volta-se hegemonicamente à economia de custo (PESCE, 2007<sup>391</sup>). Nesse movimento, a EaD é pensada como modelo educacional em larga escala e com escalonamento das funções inerentes ao ofício docente, expropriando o professor do papel central nos processos educacionais da educação formal. Em meio a tal expropriação, cabe ao professor conteudista (alguém de notório saber na área de conhecimento) pensar os conteúdos de ensino; ao design educacional, pensar em como trabalhá-lo, explorando da melhor maneira possível os recursos da linguagem hipermídia (SANTAELLA, 2014<sup>392</sup>); ao tutor, interagir com os estudantes. (VASQUEZ; PESCE, 2022, p. 186-187).

Como vemos em Mill e Veloso (2021<sup>393</sup>), a inserção da EaD representa inovação e gera estranhamento ou mesmo desestabilização de uma ordem culturalmente incorporada. Muitas instituições, com todos os seus recursos, organização e estrutura tradicionalmente adequados e direcionados à educação presencial, deparam-se com uma efervescência quando da incorporação de cursos a distância que, em diferentes medidas, subvertem a ordem institucional, efervescência esta que, estando ligada à percepção dos sujeitos, gera muitas resistências. Por desconhecimento ou mesmo pela disputa por recursos, aqueles mais engajados com a educação presencial tendem a apresentar preconceito com relação à EaD, rechaçando-a ou, de diferentes formas, resistindo a ela. (VELOSO; MILL, 2022, p. 3).

Nas práticas mediadas pelas tecnologias digitais, é preciso ressignificar para o papel dos materiais didáticos. Weber e Nunes (2012<sup>394</sup>) atentam que os materiais didáticos produzidos para a educação a distância atuam como mediadores em tais processos comunicativos que ocorrem entre professores e alunos e, por consequência, na qualidade e efetividade do ensino e da aprendizagem. Os materiais didáticos são elementos imprescindíveis no suprimento das necessidades vinculadas aos processos de ensino e aprendizagem. No material didático estão, ou devem estar, dispostos todos os elementos que poderão desencadear a aprendizagem. (WEBER, 2022, p. 409).

391 PESCE, Lucila. As contradições da institucionalização da educação a distância, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação. **Revista HISTEDBR (UNICAMP)**, Campinas, v. 1, n. 26, p. 183-208, jun. 2007. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4991/art11\\_26.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4991/art11_26.pdf). Acesso em: 2 set. 2021.

392 SANTAELLA, Lúcia. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 9, p. 211-221, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/Z96vv4RWJy4Qb8hghKmt-vCL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 set. 2021.

393 MILL, Daniel; VELOSO, Braian. Reflexões sobre a institucionalização da modalidade de Educação a Distância. In: MILL, Daniel; SANTIAGO, Glauber (org.). **Luzes sobre a Gestão da Educação a Distância: uma visão propositiva**. São Carlos: SEAD-UFSCar, 2021. p. 95-113.

394 WEBER, Dorcas; NUNES, Helena. de S. Organização Visual de Conteúdos em Materiais Didáticos para Formação de Professores de Música a Distância. In **Ensino Superior – Inovação e Qualidade na Docência**. 01 ed. Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, v.01, 2012. (pp 2919-2935).

# EDUCAÇÃO/ENSINO *ON-LINE* ≡

A produção de um desenho didático que contemple os pressupostos da educação online, ou seja, com situações de comunicação interativa e produção colaborativa pode ser mais complexo do que produzir apostilas padronizadas para cursos de formação docente. Entretanto, o professor formado nesta perspectiva vivencia uma experiência de uso imersivo das tecnologias da qual irá reproduzir nas suas práticas. O contrário também é verdadeiro. Se o professor participa de uma formação tradicional com foco na tecnologia, sem atividades autorais, com poucas situações de interatividade e produção de trabalhos colaborativos, ele vai reproduzir essa fórmula na sua prática pedagógica. (ALVES, 2022, p. 217-218).

De acordo com Tori (2017<sup>395</sup>), será mais comum para o estudante do século XXI estudar a distância e, quando em interações presenciais, manter-se conectado com o espaço virtual e isto também tem sido reconhecido por educadores, não separando o ensino online do presencial. Contudo, o ensino presencial e o online também apresentam problemas: se por um lado, no contexto presencial existem superlotação de turmas e o *feedback* aos estudantes é realizado em tempo real, no ensino online este *feedback* não é imediato e, salvo exceções, pode apresentar maiores dificuldades (TORI, 2017), cabendo ao professor balancear as estratégias e modalidades de ensino que utilizará em suas aulas. (AMORIM; COSTA, 2022, p. 308).

Outras questões que permeiam alguns educadores é o medo e o estresse, uma vez que são colocados sob diversos tipos de pressão, tais como a necessidade de se adaptar às ferramentas de ensino *online*, sem o devido treinamento; estar disponível, muitas vezes, além de sua carga horária, para tirar dúvidas dos alunos e responsáveis; alterar seu planejamento para o formato de ensino remoto. Com o retorno de parte dos alunos ao ensino presencial, deve novamente alterar, para o ensino híbrido, no qual ações didáticas e pedagógicas alinham-se por meio de atividades presenciais e *online* desenvolvidas dentro ou fora do ambiente escolar (BACICH et al., 2015<sup>396</sup>). (GALINDO; MESCUA; VEZZARO, 2022, p. 69).

---

395 TORI, Romero. **Educação sem distância**: tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. 2ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

396 BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. (Org.). **Ensino Híbrido**: Personalização e Tecnologia na Educação. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/ensino-remoto/professor/apostilas-e-livros/ensino-hibrido.pdf/>. Acesso em: 25 jul.2021.

Embora diferentes universidades brasileiras (como a instituição dos professores participantes desta pesquisa) e estrangeiras tenham disponibilizado internet e laptops para alunos, como todos têm celulares, Saroyan (2020<sup>397</sup>) acredita ser tempo de se começar a pensar no uso desses equipamentos para a educação *on-line*. Fica evidente que a promoção de uma educação digital, seja por meio do ensino remoto, ou de outras modalidades ou métodos ativos de aprendizagem, demanda docentes bem preparados; adequação curricular; bem como das atividades e das dinâmicas da sala de aula, que precisam valorizar a metacognição e ser de fato significativas e desafiadora para engajar os estudantes num aprendizado com profundidade. (GOMES; KRETZMANN; PEDROSO, 2022, p. 52).

Para Pimentel e Carvalho (2020<sup>398</sup>), a perspectiva de educação *on-line* pressupõe o reconhecimento de determinados princípios que, correlacionados, compõem um conjunto coerente de concepções e ações necessárias para a sua efetivação [...]. Nessa perspectiva, a educação *on-line* não pode ser compreendida como aquela que se realiza apenas no ERE, mas como uma abordagem didático-pedagógica que emerge da aproximação entre a comunicação e a educação. Ela está pautada nas ações de troca e de colaboração mediadas pelas TDIC e não se limita apenas à noção de estar conectado. Por este motivo, a autoria, o compartilhamento, a conectividade e a colaboração são marcos que definem a abordagem da educação *on-line*. (GOMES; ZEN; D'ÁVILA, 2022, p. 1461-1462).

Na contramão da EaD e do ensino remoto, está a perspectiva da educação online, que antevê metodologias ativas que dão visibilidade a uma aprendizagem mais significativa, baseada na interação mútua entre os sujeitos, ao invés de uma relação meramente reativa (PRIMO, 2000<sup>399</sup>). Trata-se de uma abordagem didático-pedagógica que se posiciona como um fenômeno da cibercultura, capaz de intensificar a comunicação colaborativa em rede e o exercício da autoria, além de oportunizar o desenvolvimento da autonomia docente e discente em seus percursos formativos. Por assim dizer, ela nos auxilia na qualificação dos modelos anteriormente discutidos. (JORGE; LIMA, 2022, p. 6).

Os recursos didáticos digitais para o ensino online se multiplicam de forma veloz. Há necessidade não só de conhecer e saber usar os recursos selecionados para as aulas, mas também de identificar com precisão a adequação aos propósitos do ensino, aos contextos e aos sujeitos envolvidos no ato de ensinar. A preocupação didática vai muito além da seleção dos materiais, dos recursos e atividades que serão disponibilizados no ambiente virtual para serem desenvolvidos em cada aula. Na

---

397 SAROYAN, A. **Horizontes da Educação: Dimensão Pedagógica**. In: WEBINARES NACIONAL E INTERNACIONAL ENFRENTAMENTO À COVID-19: HORIZONTES DA EDUCAÇÃO, 22 a 24 julho 2020. Disponível em: <https://horizontesdaeducacao.org.br/>. Acesso em: 21 jul. 2020.

398 PIMENTEL, M.; CARVALHO, F. S. P. Princípios da Educação On-line: Para sua aula não ficar massiva nem maçante! **SBC Horizontes**, maio 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacao-online>. Acesso em: 07 maio 2021.

399 PRIMO, Alex Fernando Teixeira. Interação Mútua e Interação Reativa: uma proposta de estudo. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, nº 12, junho 2000, p. 81-92. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/revistafamecos/article/view/3068>. Acesso em: 30 jun. 2021.

produção do curso há necessidade de ir além da formatação da aula como “uma lista de conteúdos publicados na rede” (Beurlen, Coelho & Kenski, 2006<sup>400</sup>). (KENSKI; KENSKI, 2022, p. 14).

A Educação *online* está permeada por diversas potencialidades e desafios. De acordo com Pimentel e Carvalho (2020<sup>401</sup>), ela está baseada no conhecimento como “obra aberta”, curadoria de conteúdo online, ambientes computacionais diversos, aprendizagem colaborativa, conversação e interatividade, atividades autorais, mediação docente ativa e avaliação baseada em competências, formativa e colaborativa. Para os autores, no quesito colaboração, possibilita, além da avaliação de conhecimentos, avaliar habilidades, atitudes, presença, participação, processos formativos baseados na interação social, compartilhamento, negociação e diferença, assim como permite uma formação no coletivo. (MAIESKI; CASTRO; MACIEL, 2022, p. 266).

Com a suspensão das aulas presenciais, os gestores, professores e estudantes tiveram o desafio de adaptar-se para o ensino remoto, criando um novo modelo educacional, com o apoio de tecnologias digitais e novas metodologias de ensino. Alguns professores migraram para o ensino *on-line*, outros apenas entregaram as aulas impressas. As práticas pedagógicas típicas, das aulas presenciais tiveram que ser reinventadas e transferidas da sala de aula para algum desses espaços, tudo feito com extrema emergência (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020<sup>402</sup>). (MARASCHIN; BRANCHER; ROBAINA FILHO, 2022, p. 11).

[...] contamos com um artefato curricular de suma importância para a educação online: o vídeo. Sejam eles videoaulas, hipervídeo, videoconferências, microvídeos e outros, provocando sensações, significações e sentidos que potencializam os processos de ensino e aprendizagem. Visto que as possibilidades dos vídeos são inúmeras: “pode-se exemplificar uma situação não imaginável ou disponível, a ilustração de conteúdos curriculares, a comunicação midiática como método de trabalho pedagógico e o desenvolvimento de habilidades cognitivas” (MARTINS, 2019, p. 395<sup>403</sup>). Exemplificação, ilustração e comunicação com estudantes são algumas das possibilidades do trabalho com vídeos. (MARTINS; QUATTRER, 2022, p. 190).

Entre as dificuldades enfrentadas, podemos citar a vivência dos professores, que rapidamente tiveram que se adequar à cultura digital, replanejar os componentes curriculares e suas atividades,

---

400 BEURLEN C.; COELHO, M.; KENSKI, J. **Feedback em e-learning**: possibilidades e desafios. Fev./2006. Disponível em: <http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc048.pdf>. Acesso em 07/ abril/2022.

401 PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte. Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante! **SBC Horizontes**, maio, 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacao-online>. Acesso em: 4 out. 2021.

402 MOREIRA, J.A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, [S.L.], n. 34, p. 351-364, 3 jun. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5585/dialogia.n34.17123>. Acesso em: 15 out. 2020.

403 MARTINS, Vivian. A educação online e a formação para a videodocência na cibercultura. **Revista Educação – Unisinos**, Rio Grande do Sul, v.23, n. 3, 390-407, jul-set/2019.

em uma perspectiva de formato de aula online, em que muitos não estavam acostumados ou não conheciam as plataformas e recursos digitais. Como nos aponta Paiva (2020<sup>404</sup>), alguns professores estão se comportando no ensino online de forma muito semelhante ao que faziam em sala de aula: ministrando aulas expositivas e apoiando-se em slides; porém outros estão aprendendo a fazer vídeos, valendo-se da grande quantidade de ferramentas digitais e perdendo o medo de usar a tecnologia. (MOLINA et al., 2022, p. 195-196).

O ensino baseado em tecnologia, especialmente a educação *online*, tornou-se a alternativa mais apropriada para manter as atividades educacionais em muitas partes do mundo durante o período de pandemia. A educação *online* se tornou um meio eficaz para executar atividades educacionais e prevenir a possível perda da continuidade das aulas devido ao bloqueio na maior parte do mundo. Nesse sentido, o ensino à distância e o *e-learning*, em particular, são temas amplamente populares há mais de 20 anos, relacionados para a transformação digital na educação. Todavia, antes da pandemia do coronavírus, o *e-learning* foi mais ou menos uma área da ciência, ao invés de uma prática generalizada. (MORESI; PINHO, 2022, p. 251-252).

A colaboração é um dos pilares da Educação *On-line*, conforme a propõem Mariano Pimentel e Felipe da Silva Ponte de Carvalho (2020<sup>405</sup>). De acordo com os autores, Educação *On-line* (EOL) é uma abordagem didático-pedagógica que difere da Educação A Distância (EAD). Enquanto esta última seria de base instrucionista e massiva, automatizando atividades a fim de ampliar número de vagas e alcance e baratear custos, a primeira partiria “da compreensão de que vivemos, hoje, em um (ciber)espaço-tempo propício à aprendizagem em rede: conectar-se, conversar, postar, curtir, comentar, compartilhar, colaborar, tornar-se autor, expor-se, negociar sentidos, cocriar...” (PIMENTEL; CARVALHO, 2020). (NARDIM et al., 2022, p. 432).

[...] é preciso sublinhar [...] alguns princípios da Educação *On-line*, sobretudo os que dizem da importância de assumirmos as nossas itinerâncias no ciberespaço como ponto de partida ou de apoio para as nossas propostas curriculares em ambiências digitais. Isto é, não faz sentido ignorar nossos hábitos, nossas expressões cotidianas na Internet quando passamos a usá-la para darmos ou assistirmos aulas. Hipertextos, hiper mídias, multi-plataformas, comunicações síncronas e assíncronas, digitalização e uma variedade de outras artes de fazer na/com a Cibercultura podem compor os nossos repertórios didáticos nos Ambientes Virtuais de ‘*Ensinoaprendizagem*’ (AVE). (NOLASCO-SILVA; MADDALENA, 2022, p. 112).

404 PAIVA, V. L. M. de O. Ensino Remoto ou Ensino a Distância: efeitos da pandemia. **Estudos Universitários: revista de cultura**, v. 37, n. 1 e 2, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/view/249044> Acesso em: 26 jul. 2021.

405 PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte. Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante! **SBC Horizontes**, maio 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/principios-educacao-online>. Acesso em: 10 fev. 2022

Hodges et al. (2020<sup>406</sup>) indicam a comparação da experiência de aulas on-line com o EaD e o questionamento da qualidade do que se oferece nesse período emergencial. Pode-se observar, como exemplo, o tempo disponibilizado para o planejamento das atividades e conteúdos. A mudança para ensino on-line trouxe a possibilidade de manter o aprendizado, mas exige que professores e alunos aprendam e improvisem diante das circunstâncias não ideais [...]. Para que isso ocorra, faz-se necessário pensar e desenvolver diversas formas de transformar o ambiente virtual em uma comunidade de aprendizagem, em que todos possam contribuir na construção do conhecimento (Hodges et al., 2020). (PINTO; QUITERIO, 2022, p. 4).

A falta de domínio de programas e plataformas desenvolvidas para o “Ensino Online”, somam-se às outras dificuldades, a exemplo da plataforma Moodle, muito comum nas universidades sem atualização há muito tempo, além da linguagem estrangeira de aplicativos e dificuldades de mediar o trabalho pedagógico com as ferramentas de reunião *online* como *Google Meet*, *Zoom*, *Microsoft Teams*. A grande maioria das ferramentas de tecnologias digitais são produtos estrangeiros, sem versão para o português, como os aplicativos que são configurados em língua inglesa. (ROCHA, 2022, p. 14).

Enquanto fenômeno nascido da cibercultura, a educação online é uma perspectiva pedagógica potencializadora de situações de aprendizagem que podem ser mediadas por encontros presenciais, a distância ou em processos híbridos. A concepção de educação on-line que fundamenta essa investigação reconhece o papel fundamental do docente no processo formativo dos aprendizes, para o que faz-se necessária uma mediação ativa na busca pela aprendizagem colaborativa, o que pressupõe a promoção da interatividade. [...] Na promoção da aprendizagem colaborativa o docente deve fomentar que todos participem e articular o diálogo entre os sujeitos do grupo. (SALES; ALBUQUERQUE; SANTOS, 2022, p. 5-6).

[...] pautando-se na avaliação formativa/mediadora (HOFFMANN, 2000<sup>407</sup>), é preciso se apropriar das vantagens do suporte digital *online*, em especial sua plasticidade, capaz de agregar vários tipos de linguagens (textos, sons, imagens estáticas e dinâmicas, hipermídias), permitindo que forjemos currículos online como espaços comunicacionais interativos de aprendizagem e formação. Podemos agregar em nossos dispositivos não só possibilidades de acesso, difusão de várias linguagens, mas sobretudo o compartilhamento desses sentidos. É preciso garantir a comunicação interativa entre conteúdos e seus autores, que podem estar fisicamente distantes e geograficamente dispersos. (SANTOS;SALES; VELOSO, 2022, p. 8).

406 HODGES, C., TRUST, T., MOORE, S., BOND, A., & LOCKEE, B. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 2, 1-12.

407 HOFFMANN, J. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2000.

No que cabe aos aspectos que propiciam a exclusão e a desigualdade do ensino *online*, além daqueles associados ao acesso aos recursos tecnológicos e à complexidade do ambiente familiar (no caso do ensino remoto emergencial), há fatores pedagógicos, tais como, definição de objetivos claros, propostas coerentes e flexíveis, acompanhamento e avaliação consistentes e claros, e ainda os relacionados aos diferentes níveis de interação e engajamento (CARRILLO; FLORES, 2020<sup>408</sup>). A natureza do ensino *online* tem especificidades, não se caracterizando em ser um espelho da aula física, portanto, em seu interior as funções e competências docentes também possuem particularidades. (SOUZA; REALI, 2022, p. 20).

[...] a educação *on-line*, sempre foi cogitada apenas para o ensino superior e considerada inadequada para o ensino fundamental e médio, o que fez com que houvesse um retardamento no processo de desenvolvimento de programas de aprendizagem online, mesmo em países que já fizeram grande investimento na estruturação de planos e aquisição de equipamento (TABOR, 2020<sup>409</sup>). Para Korkmaz (2020<sup>410</sup>) as escolas que já possuíam um sistema de gestão adaptado e docentes preparados ou que investiram em recursos de tecnologia digital saíram-se melhor. (THEODORO; GOMES, 2022, p. 238).

---

408 CARRILLO, Carmen; FLORES, Maria Assunção. COVID-19, and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices, **European Journal of Teacher Education**, v. 43, n. 4, p. 466-487, 2020. Disponível em 10.1080/02619768.2020.1821184. Acesso: 04 jan. 2021.

409 TABOR, Joshua W. Chaos: exploring an engaging online model for rapid application during the pandemic. **Educational Technology Research and Development**, p. 1-4, 2020.

410 KORKMAZ, Güneş; TORAMAN, Çetin. Are we ready for the post-COVID-19 educational practice? An investigation into what educators think as to online learning. **International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)**, v. 4, n. 4, p. 293-309, 2020.

# EDUCAÇÃO/ENSINO SUPERIOR

[...] a internacionalização do ensino superior não é um fenômeno novo, mas a pandemia proporcionou-lhe a possibilidade de pausar, refletir e corrigir o seu GPS para abandonar de uma vez por todas o caminho competitivo e seguir o caminho menos percorrido da cooperação internacional e da mobilidade virtual. O que resta perguntar é por que este assunto continua cada vez mais popular nas agendas do ensino superior [...]. Considerando que as IES brasileiras possuem, em sua maioria, mais acordos de cooperação com IES do Norte Global, podemos dizer que a internacionalização no Brasil ainda é restrita ao financiamento do Norte, reforçando o modelo competitivo. (AMORIM; FINARDI, 2022, p. 9<sup>411</sup>).

No governo Lula (2003-2010), o FIES sofreu mudanças expressivas que aumentou a presença da iniciativa privada no ensino superior e criou o Programa Universidade para Todos (PROUNI) pela Lei 11.096/2005, que também contribuiu com essa presença. Talvez seja por isso que tenhamos um número maior de professores nas instituições privadas [...]. Isso não significa que no ensino superior das instituições públicas, sobretudo nos dias atuais, as questões referentes ao trabalho docente estejam melhores, temos visto ataques do governo Bolsonaro (2019-2022), que tem precarizado as instituições públicas e o trabalho docente com cortes orçamentários, enfraquecimento da gestão democrática, dos sindicatos entre outros. (BARBOSA, ZJ, 2022, p. 10-11).

De acordo com o relatório do ano de 2019 emitido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2021<sup>412</sup>), as IES privadas correspondem a 88,4% do total de instituições no Brasil (302 públicas e 2.306 privadas). Relatório anterior (INEP, 2020<sup>413</sup>) indicava que, dos 384.474 docentes da educação superior em exercício no país, 210.606 atuam em instituições particulares de ensino (54,8%). Adicionalmente, dados de 2019 revelam que as vagas em cursos de gradua-

---

411 Traduzido do original em inglês.

412 INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. 120 p. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf). Acesso em: 18 maio 2021.

413 INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2018** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. 99 p. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2018.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2018.pdf). Acesso em: 18 maio 2021.

ção em IES da rede privada de educação superior correspondem a 94,9% do total de vagas oferecidas nas modalidades presencial e a distância no Brasil (INEP, 2021). (DEIMLING; REALI, 2022, p. 458).

Na docência na educação superior, especialmente na pós-graduação *stricto sensu*, pesquisa e ensino andam lado a lado e fazem parte da rotina dos professores. Conciliar tarefas como lecionar e atender a demandas de produtividade científica, muitas vezes, faz com que a didática esteja em segundo plano. Defender que mudanças são necessárias no ensino tradicional predominante na educação superior já é um exercício árduo, e, em um contexto emergencial de ensino remoto, esse tema ficou ainda mais complexo, pois trouxe para o debate necessidades que antes passavam despercebidas, como o domínio das tecnologias. (FÁVERO; ROCHA; MIKOLAICZIK, 2022, p. 14).

[...] a Educação Superior pode sair fortalecida da pandemia se realmente as gestões institucionais buscarem desenvolver inovações acadêmico-pedagógicas (no sentido amplo da expressão). Isso significa valorização do ato de ensinar como processo coletivo e autoral, especialmente se articulado com a pesquisa e a extensão. Aquelas IES que reduzem o ensino à transmissão de conhecimentos, muitas vezes automatizado, relegando o professor a um mero repassador (ou controlador de aplicativo), estão condenando o país ao retrocesso [...]. Entende-se que só há Educação Superior (que mereça esse nome) se houver protagonismo de gestores, docentes, discentes e técnicos-administrativos. (FRANCO; FRANCO; LONGHI, 2022, p. 19).

Na pandemia de COVID-19, a suspensão de aulas presenciais desafiou o ensino superior, especialmente os cursos das ciências da saúde que privilegiam a aprendizagem em cenários de prática. Ao autorizar a substituição por aulas em meios digitais, a legislação federal respeitou a autonomia universitária, por isso cada instituição discutiu internamente quando e como interromper a suspensão dos calendários acadêmicos, além de se e como retomar as aulas práticas (presencial e/ou virtualmente), observando as normativas municipais e estaduais. Esse cenário resultou em uma enorme diversidade de respostas por parte das instituições de ensino superior. Em algumas, o debate sobre como formatar o ensino remoto emergencial se estendeu por meses [...]. (FRANZOI; LEITE, 2022, p. 113).

[...] os desafios impostos pelo cenário de crise sanitária na educação superior pública brasileira, no tocante ao funcionamento e ao processo pedagógico, foram impactados sobremaneira pela conectividade e pelos equipamentos precários por conta das condições materiais de vida de uma parcela expressiva da população estudantil das instituições públicas de ensino superior. A universalização do ensino superior já apresenta desigualdade social no funcionamento presencial; e, com a pandemia, essa situação aumentou consideravelmente em função dos problemas existentes relacionados às barreiras tecnológicas. (GONÇALVES; FERNANDES; ROCHA, 2022, p. 20).

[...] compreendemos o processo de ensino na universidade ou no ensino superior como um lugar privilegiado para a disseminação do conhecimento elaborado historicamente e concebemos sua

importância, todavia, assumimos consciência que para muitos indivíduos, o acesso a tais formas de conhecimento é negligenciado, a partir daí, tem-se uma problemática a ser explorada. Baseado nas definições conceituadas acerca do Desenvolvimento Humano através da perspectiva Histórico-Cultural, insere-se a lógica de que o processo de ensino é propiciado, de maneira intencional, por instituições de Ensino Superior. Considera-se que este espaço é privilegiado de conhecimento e oportunidades, então, é necessário entender questões como as desigualdades que perpassam tais processos. (GUIMARÃES; SECATTI; SOUZA, 2022, p. 621).

Professores universitários, em sua maioria, estão em estado de esgotamento socioemocional, causado não somente pela pandemia, que vem açoitando milhares de famílias brasileiras e mundiais com altos índices de infecção e mortalidade, mas também com o estresse provocado pela introdução imposta com o uso das tecnologias digitais e comunicacionais disponíveis ao professor, oriundo de uma educação de vanguarda. Sobre o questionamento de como promover a docência no ensino superior com ERE, o conjunto de respostas mais frequentes indicou que a missão do professor vai além dos desafios fomentados pela escola tradicional de formação pedagógica mais conservadora, alicerçada em atos repetidos de prestar atenção, decorar e observar. (JESUS; GONÇALVES; SILUS, 2022, p. 234).

A inclusão no Ensino Superior no Brasil ainda é um processo que carece de muitos estudos e ações. Embora o número de estudantes com deficiência neste nível de ensino esteja em crescimento, ou seja, em 2009 eram 20.530 e, em 2019, 50.638 matrículas, ainda, representa apenas 6% do total das matrículas do Ensino Superior (BRASIL, 2017<sup>414</sup>; 2021<sup>415</sup>). Para além da luta pelo ingresso de pessoas com deficiências ou necessidades educacionais especiais (NEE) no Ensino Superior, a permanência e o sucesso são temas caros para a inclusão. (KLAUS; GÓES; BONDEZAN, 2022, p. 248).

[...] buscamos formas de romper com os modelos paradigmáticos da formação inicial no ensino superior, pautadas em práticas tradicionais dos processos formativos de ensinar e aprender. Ainda, no que diz respeito às inovações pedagógicas no ensino superior, Cunha (2004, s/p<sup>416</sup>) destaca que as tentativas de aplicação revelam um desejo de romper com a racionalidade técnica expressa pelas duas possibilidades de conhecer: os modelos formais da lógica e da matemática e o empírico, herdado das ciências naturais. A busca por inovações pedagógicas “almeja uma nova reconfiguração de saberes, ultrapassando a perspectiva dicotômica da modernidade” (CUNHA, 2004, s/p). (MELO; HOEPERS; MARTINS, 2022, p. 6).

---

414 BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2016**. Brasília, DF: Inep, 2017.

415 BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2019**. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3AaaJAg>. Acesso em: 17 fev. 2022.

416 Referência não localizada no original.

[...] as pesquisas indicam ainda a fadiga e o cansaço vivido pelos docentes do ensino superior nesse período se devem a inúmeros fatores. Um deles é de ter de executar seu trabalho no ambiente doméstico, muitas vezes improvisado, utilizando os poucos recursos tecnológicos que têm e ainda tendo de dar conta de todas as tarefas cotidianas, sem se descuidar dos acadêmicos. Com o desenvolvimento do trabalho remoto no âmbito de suas residências os docentes tiveram de criar, de construir, um ambiente que se tornou cansativo, cumulativo de trabalho e muitas vezes oneroso – por gerar mais despesas com água, energia elétrica com ar condicionado, equipamentos novos –, pois tinham de ficar disponíveis o tempo todo (MELO; SOUSA; VALE, 2022, p. 9).

[...] o ensino remoto emergencial tem sido um dinâmico e ao mesmo tempo desafiador modelo de ensino, e que as Instituições de Ensino Superior, assim como seus professores e alunos, têm se esforçado bastante para adquirir os recursos e as competências necessárias, inclusive a digital, para dar continuidade às suas atividades acadêmicas da melhor forma possível. Destarte, para que se obtenha os resultados esperados, a definição adequada das estratégias didáticas e das plataformas virtuais, bem como a seleção/criação e preservação dos recursos educacionais digitais utilizados, são ações fundamentais. (MENEZES; SILVA, 2022, p. 15).

Santos (2020<sup>417</sup>) explica que, nos últimos 40 anos, o neoliberalismo crescente e dominado pelo capital financeiro global sujeitou todas as áreas sociais ao modelo de negócio do capital, entre elas a educação, a saúde e a segurança social. Destaca-se o forte investimento do setor privado e a retirada do setor público, que passou a ser depreciado e caracterizado como ineficiente e corrupto. O Ensino Superior no Brasil também segue essa lógica e, nesse sentido, as universidades públicas não absorvem todos os estudantes que sonham com a formação superior. Resta recorrer às instituições privadas, que se apresentam como possibilidade diante das lacunas deixadas pelo Estado. (NEUENFELDT; SCHUCK; PAVAN, 2022, p. 121).

[...] de acordo com Masetto (2003, p. 14<sup>418</sup>) muitas são as exigências que se colocam no dia a dia dos professores: “formação continuada dos profissionais, bem como novas capacitações, por exemplo de adaptabilidade ao novo, criatividade, autonomia, comunicação, iniciativa, cooperação” [...]. Conforme Masetto (2003), ao exercer a docência na educação superior, o professor é desafiado atualmente a desenvolver uma atitude e compreensão mais abrangente do processo de aprendizagem, com ênfase no acadêmico como sujeito do processo e no desenvolvimento da docência para que a aprendizagem aconteça. “Só eles podem aprender. Ninguém aprenderá por eles” (p. 23). (NYARI; JULIANI; LEAL, 2022, p. 3-4).

---

417 SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

418 Referência não localizada no original.

A questão da expansão do ensino superior brasileiro necessita de especial atenção pois segundo Pinto (2022<sup>419</sup>) verifica-se que não houve o mesmo empenho na adequação das instalações, das políticas, dos processos educativos e do atendimento das expectativas do principal agente envolvido nesse contexto, isto é, o estudante universitário. Na busca da compreensão da interação entre os estudantes de ensino superior e as instituições acadêmicas, a satisfação acadêmica é uma das variáveis de destaque nessa temática, permitindo formular estratégias a fim de melhorar a aprendizagem dos estudantes. A insatisfação dos estudantes pode frustrar suas expectativas no ensino superior, gerando baixo desempenho acadêmico, integração mais reduzida à vida universitária, insucesso profissional e, até mesmo, abandono do curso. (OSTI; ALMEIDA, 2022, p. 6).

No Brasil, nas últimas décadas, houve um aumento de matrículas de estudantes no Ensino Superior (ES) associado a uma expressiva diversidade psicossocial e cultural [...]. Considerado um marco histórico da educação brasileira, esse processo proporcionou uma qualificação científica e tecnológica da população em geral e democratizou o acesso ao ES de grupos étnico-culturais menos favorecidos, proporcionando uma mudança significativa no perfil dos estudantes ingressantes. As vagas nas IES, antes destinadas exclusivamente aos filhos de uma elite socioeconômica, devido ao processo de expansão das universidades e às políticas de democratização do acesso ao ES, passaram a ser preenchidas por um “novo público”, caracteristicamente heterogêneo e diversificado. (PEREIRA-NETO; FARIA; ALMEIDA, 2022b, p. 2).

A atual perspectiva inclusiva na educação superior é resultado de uma série de políticas públicas e movimentos que foram se constituindo ao longo dos últimos anos, com vistas a legitimar o direito à escolarização de pessoas com deficiências nos níveis mais elevados de ensino. No final da década de 1980 e início da década de 1990, por exemplo, com a Constituição Federal (BRASIL, 1988<sup>420</sup>), concebeu-se a educação como um direito de todos e, ainda, ao Estado é atribuído o dever da efetivação da garantia ao acesso de todos aos níveis mais elevados de ensino [...]. No entanto, era um período em que a inclusão escolar na educação básica vivenciava complexos problemas, logo ainda era difícil vislumbrar a chegada desses estudantes no Ensino Superior. (SALES; TORRES, 2022, p. 3).

[...] uma parcela significativa de professores/as da Educação Superior teve que ajustar seu planejamento didático para criar dispositivos de ensino e avaliação adequados ao contexto remoto, restringindo-os ao esquema: aula expositiva síncrona ou gravada (assíncrona), envio de tarefas para os/as estudantes, correção e atribuição de pontuação avaliativa. Em vários aspectos, esse esquema recupera a dinâmica da instrução programada, evidenciando, mais uma vez, que em um contexto de restrições

---

419 PINTO, Nelson Guilherme Machado et al. Satisfação acadêmica no ensino superior brasileiro: uma análise das evidências empíricas. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 3, n. 2, p. 3-17, dez. 2017. ISSN 2447-3944. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/1600>. Acesso em: 10 mar. 2022.

420 BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 19 mar. 2021.

de condições de trabalho e de interação com estudantes, e de pressão por desempenho eficiente, a simplificação do ensino resulta na alternativa encontrada pelas instituições para manterem seu funcionamento. (SEVERO; TEIXEIRA; MASCARENHAS, 2022, p. 18).

[...] o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (2004<sup>421</sup>) se apresentou como marco legal na sistematização das bases e fundamentos para a criação de uma política de avaliação do ensino superior, corroborando uma concepção gerencialista ('nova gestão') à aferição da qualidade do ensino superior. Aliás, termos como eficácia e efetividade são próprios de programas de avaliação de políticas públicas. Coimbra, Silva e Costa (2021<sup>422</sup>) a suas vezes, reforçam que se trata de termos básicos para a concepção de um programa de avaliação [...]. Os autores argumentam que um sistema de avaliação está interligado com os fins e princípios assumidos pela instituição, com sua 'responsabilidade social'. (WEGNER, 2022, p. 12).

---

421 BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004.

422 COIMBRA, Camila Lima; SILVA, Leonardo Barbosa e; COSTA, Natália Cristina Dreossi. A evasão na educação superior: definições e trajetórias. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e228764, 2021.

# EDUCAÇÃO/ENSINO TRADICIONAL

[...] para a superação da escola tradicional e das práticas educativas hegemônicas, com o objetivo de possibilitar a compreensão efetiva da realidade atual e a construção intencional da sociedade contra-hegemônica, é imprescindível, a reorganização do currículo escolar com a incorporação intencional dos fundamentos científicos. “O indivíduo só se tornará contemporâneo à forma social atual se assimilar essa contradição, apreender seu significado e empenhar-se na luta para superá-la em direção a uma sociedade verdadeiramente emancipada” (SAVIANI, 2013, p. 87<sup>423</sup>). (BAPTISTA; COLARES; MEDEIROS NETA, 2022, p. 15).

[...] os professores de maneira geral encontraram dificuldades na saída do ensino tradicional para o ensino remoto, devido a este ter como metodologia o uso das tecnologias. Este fato gerou um movimento de desordem, o que demonstrou a necessidade de formação continuada com foco nas plataformas digitais e nos aplicativos, ou seja, conhecimentos específicos necessários para o desenvolvimento do ensino remoto com qualidade. A complexidade da relação ordem/desordem/organização surge, segundo Morin (2015, p. 63<sup>424</sup>), “quando se constata empiricamente que fenômenos desordenados são necessários em certas condições, em certos casos, para a produção de fenômenos organizados, os quais contribuem para o crescimento da ordem”. (BOLFE; PORTILHO, 2022, p. 224).

[...] o trabalho com os educandos jovens e adultos durante o ensino remoto emergencial, sobretudo com aqueles que já estão no mercado de trabalho ou buscam sua inserção, têm reunido ainda mais particularidades e pressionado professores e gestores rumo à construção de estratégias criativas e alternativas para que esse público entre e permaneça nas escolas. Por isso, conforme Sales e Fischman (2019<sup>425</sup>) nos levam a problematizar, uma perspectiva de educação tradicional, conservadora, bancária, estereotipada e burocrática não atende a estas especificidades, contribuindo para aumentar a evasão e o fracasso escolar sobretudo nesta modalidade de ensino. (BORBA; RABELO; MORAIS, 2022, p. 14).

[...] o estudante que sente falta do acompanhamento do professor durante o período remoto é indicativo de falta da devolutiva e de um apoio em relação aos seus desafios e aprendizagens, pois os da-

423 SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.

424 MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. 5. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

425 SALES, S. R.; FISCHMAN, G. E. Promessas, políticas e interrogações sobre as identidades dos sujeitos da EJA. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 19, p. 1131-11411, 2019.

dos mostram que: “Para 92,9% dos alunos, a presença do professor no ensino do conteúdo faz diferença para a sua educação escolar. E, por consequência, quando questionados sobre se a forma adotada pela escola poderia ser diferente, 57,1% disseram que sim” (NEIVA; MELO, 2021, p. 13<sup>426</sup>). Por outro lado, Both (2012<sup>427</sup>) questiona se o fato de os estudantes sentirem essencialmente a necessidade da devolutiva dos professores no processo avaliativo é de não se reconhecerem como partícipes ativos de suas aprendizagens, uma consequência de séculos de ensino tradicional e passivo da escola brasileira. (BORTOLIN; NAUROSKI, 2022, p. 14).

“[...] Pois é só lutando contra sua própria inércia que a linguagem pode se constituir em palavra de um sujeito, isto é fazer-se pergunta que instaura o espaço da comunicação” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 18<sup>428</sup>). É com base nesta comunicação que rompe a inércia, que a pesquisa destaca a educomunicação, este paradigma que rompe com a educação tradicional e convida cada ator e atriz social atuante na educação a se manter persistente e questionar sobre os temas da vida, entre eles os motivos que levam uma criança ou adolescente a abandonar a escola, por exemplo. (BRITO; SENRA; LUIZ, 2022, p. 359).

Com a mudança dos métodos de ensino tradicional para on-line, os professores ficaram propensos à insônia, tensão, irritabilidade, fadiga e outras emoções negativas, resultando em vários graus de esgotamento profissional (CHEN et al., 2020<sup>429</sup>) [...]. Os professores são, então, desafiados a criar, manter e melhorar o ensino a distância ou medir e validar o aprendizado (MEDA; SLONGO, 2020<sup>430</sup>), por meio de um novo ambiente de aprendizagem, no qual apenas alguns docentes têm habilidades com os recursos digitais e TICs. E, diante do contexto, é natural que os professores vivenciem níveis mais elevados de estresse e ansiedade, sendo imprescindível apoio socioemocional para enfrentar a pressão, que está sendo colocada sobre eles para fornecer aprendizagem [...]. (CALDAS; SILVA; SANTOS, 2022, p. 3-4).

Este [o ensino frontal] concebe o professor como um transmissor de conhecimentos e a sala de aula é organizada com o professor ou professora na frente do quadro-negro, verde ou branco, as carteiras enfileiradas e se enfatiza a apresentação de modo expositivo dos chamados conteúdos que devem ser ensinados, seguida de exercícios e atividades de reforço. Esta concepção é considerada con-

426 NEIVA, G.; MELO, Â. Avaliação escolar antes e durante a pandemia: como os alunos enxergam esse momento. **Redib**, [S.l.], v. 10, n. 16, p. 1-18, 2021.

427 BOTH, I. **Avaliação**: “voz da consciência” da aprendizagem. Curitiba: Intersaberes, 2012.

428 MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. Tradutoras Maria Immacolada Vassallo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014.

429 CHEN, H. *et al.* Are You Tired of Working amid the Pandemic? The Role of Professional Identity and Job Satisfaction against Job Burnout. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, China, v. 17, n. 24, p. 9188, 9 dez. 2020.

430 MEDA, N.; SLONGO, I. Caution when linking COVID-19 to mental health consequences. **Brain, Behavior and Immunity**, Pádua, v. 87, n. 152, jul. 2020.

figuradora da educação escolar na perspectiva da educação tradicional, corrente pedagógica que surge a partir do século XVI e persiste, com diferentes versões, até hoje [...]. Em outras palavras, concebe a cultura escolar como os conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e repassados aos alunos e alunas como verdades consideradas universais. (CANDAUI, 2022, p. 6).

Não é tarefa fácil deixar de lado a educação tradicional. Para nos distanciarmos desse modelo, devemos levar em consideração os objetivos a serem alcançados no processo de ensino-aprendizagem de modo que os alunos se aproximem cada vez mais do letramento científico, como versa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017<sup>431</sup>). É imprescindível que os docentes busquem estratégias para promover o interesse na área das Ciências da natureza e suas tecnologias (CUNHA, 2017<sup>432</sup>). Uma estratégia para que os alunos se interessem pelas Ciências são as práticas de ensino que se realizam em espaços não-formais de educação. (DANTAS; SOARES; TOLEDO, 2022, p. 3).

A pandemia nos “alertou” acerca do sistema de ensino tradicional, despertando-nos para a necessidade de repensar estratégias que visem à interação por meio de tecnologias digitais. Por mais que as tecnologias venham trazendo vantagens, facilitando na comunicação, interação, em pleno século XXI, ainda encontramos uma parte da população em desvantagem mediante a dificuldade de acesso a recursos tecnológicos. Pesquisas precisam ser apresentadas, e, assim, alcançar novas metodologias diante da realidade pós-pandemia. As metodologias adotadas por professores são o reflexo de uma relação direta entre professores e alunos (as). (FARIAS; VIANA; COSTA, 2022, p. 578).

[...] o ensino tradicional, centrado no professor e tão comum no espaço acadêmico, ainda é capaz de formar pessoas para o mercado de trabalho e para a transformação social? Ao tentarmos responder a essa questão, imediatamente nos remetemos ao papel do professor, uma vez que a maneira como ele conduz seu trabalho em sala de aula tem uma grande influência no processo de ensino e aprendizagem, pois ele desperta o desejo e o interesse do aluno para o tema trabalhado. É uma de suas responsabilidades envolver o discente nas atividades. Sendo assim, é necessário investir diariamente em situações que proporcionem a elaboração de atividades diversas. (FÁVERO; ROCHA; MIKOLAICZIK, 2022, p. 3).

Também não se trata de dar prosseguimento aos conteúdos da escola, pelo intermédio da internet, como se nada efetivamente de perverso estivesse acontecendo com a humanidade. Muito acontece e Freinet nos ajuda a compreender e nos inspira a não ceder. Obstinação, continuamos procurando por caminhos mais empíricos, quer sejam *online*, mas sempre mobilizadores dos afetos, tentando outros contornos para a educação tradicional, escolástica. Assim como propôs Freinet, necessitamos de vivências humanizadoras para a sala de aula, utilizando-nos da capacidade natural de interagir com

---

431 BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Versão Final. Ministério da Educação: Brasília, 2017.

432 CUNHA, R. B. Alfabetização científica ou letramento científico? **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 68, 2017.

o mundo e fazendo com que os estudantes passem a questionar a própria realidade transformando-a e transformando-se a si mesmo. (FORTUNATO; PORTO; BARROS, 2022, p. 10).

[...] uma educação antidialógica, ligada a uma forma de educação tradicionalista, não reconhece a pluralidade dos sujeitos em interação e também não se pauta nas múltiplas necessidades da vida coletiva. Esta, entendida como Educação Bancária, se faz dogmática, negando as contribuições do diálogo ao processo educativo e desumanizando os educandos por meio da reprodução da opressão. Ao compreender as bases que nos torna oprimidos, a educação passa a funcionar como um importante meio para a libertação da situação de opressão e essa libertação ocorre mutuamente, num processo de comunhão, já que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2021, p. 25<sup>433</sup>). (GOMIDES; RODRIGUES; PONTES, 2022, p. 4).

Percebe-se ter havido avanços em relação ao uso da tecnologia e a constatação de que as barreiras físicas podem ser facilmente transpostas, democratizando o acesso à educação e amplificando o modo de ensino tradicional. Por outro lado, o momento vivenciado expôs as contradições da mediação do ensino pela tecnologia, pois o seu uso excessivo cria novas barreiras, desta feita barreiras interacionais. A compreensão da complexidade das vivências, sentimentos e relações criadas na pandemia e seus impactos na sociedade e no ensino ainda é incipiente e demandará tempo e estudo. (LECHAKOSKI; VIEIRA, 2022, p. 19).

O professor inovador deve romper com a educação tradicional e conectar-se ao mundo do conhecimento, auxiliando o estudante a interpretar e relacionar os dados para o exercício social. Nesse sentido, a transformação digital possibilita avanços, mas, ao mesmo tempo, exige mudanças que o ser humano precisa estar disposto a fazer para se adaptar aos novos desafios em diversos setores da sociedade, inclusive, no setor educacional. É muito mais do que simplesmente migrar conteúdo de uma prática presencial para uma prática remota, mediada por TDIC. É uma mudança de paradigma que requer organização e formação específica para inovar com criatividade e dinamismo. (MELO; FLORÊNCIO; MERCADO, 2022, p. 272).

[...] a educação deve ter um caráter construtor na vida do educando. Entretanto, segundo Barbosa (1998<sup>434</sup>) a educação tradicional, que corresponde à formulação da educação bancária, é fundamentada na pedagogia da desautorização, ocorrida quando o professor nega os conhecimentos que os educandos possuem e não permite na eles a participação em uma construção colaborativa de seu próprio aprendizado [...]. Nesse contexto, entende-se que a figura do professor também precisa ser alterada. Ou seja, necessita-se modificar a ideia do professor transmissor de conteúdo. (NARDIM et al., 2022, p. 434).

433 FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

434 BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Educação para a formação de autores cidadãos. In: Barbosa, Joaquim Gonçalves (org.). **Multirreferencialidade** nas ciências e na educação. São Carlos: EDUFScar, 1998.

As críticas de Dewey ao modelo de educação tradicional revolucionaram as ideias sobre o processo de ensino e aprendizagem, que refletiram em diversos movimentos que reivindicaram novos modelos para a educação, como é o exemplo do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932. No cerne da Educação Renovada, as diferentes formas de diálogo entre a educação e a realidade social do educando ganham relevo na formulação de métodos que transformem a prática educativa em uma prática libertadora. Esta foi a defesa de Paulo Freire (1921-1997), educador e filósofo brasileiro que discorreu sobre a perspectiva da reflexão crítica na prática pedagógica como forma de melhorar o processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo os aspectos do aluno e considerando os saberes inerentes a estes. (NASCIMENTO et al., 2022, p. 145).

[...] a dificuldade foi demonstrada em um aspecto geral, tanto no que diz respeito as condições de acesso à internet, como também em relação a falta políticas públicas de investimento na formação docente e na infraestrutura adequadas ao mundo digital, resultando no despreparo dos docentes e das instituições escolares para trabalharem com o uso das tecnologias da informação e comunicação, onde muitos profissionais dominavam apenas o básico e assim acabavam por desenvolver práticas limitadas, reproduzindo um ensino tradicional semelhante ao presencial, por não utilizarem os inúmeros recursos interativos de multimídia que a internet dispõe, tornando o ensino monótono, sem estímulo para os alunos. (NASCIMENTO; LINS; SOUZA, 2022, p. 52).

Os desafios de romper com a educação tradicional parecem ter aumentado com a pandemia, por outro lado, a adversidade vivida atualmente revelou a incerteza do conhecimento científico e a necessidade de alimentar o potencial de inovação por meio de uma educação problematizadora, que leve em conta o contexto social do estudante e se faça dialógica em prol da crítica e da criatividade. O fluxo do conhecimento se tornou ainda mais intenso, evidenciando a relevância da capacidade de enfrentar os imprevistos e o inesperado. A escola foi mais uma vez readequada e os professores antes alheios aos recursos tecnológicos precisaram estabelecer por meio deles, outras formas de presencialidade. (RANGEL; AMARAL, 2022, p. 280).

Na visão de Keegan (1980<sup>435</sup>), “na educação tradicional, o professor ensina. Na educação a distância, a instituição ensina. Esta é uma diferença radical” (p. 19). Segundo o autor (1980), no ensino presencial, o professor está presente na sala de aula e o sucesso do aprendizado depende diretamente do seu desempenho. Na EaD, a estruturação pedagógica dos materiais didáticos, o formato e a execução do ensino envolvem o trabalho de uma equipe, reduzindo o impacto das habilidades didáticas e da personalidade do professor na qualidade geral do aprendizado. Nesse sentido, o ensino se torna institucionalizado. (SATHLER; VARAJÃO; PASSOW, 2022, p. 4).

---

435 KEEGAN, D. J. On defining distance education. *Distance Education*, v. 1, n. 1, p. 13–36, 1980.

Ao que parece, não são apenas os problemas materiais de acesso à educação que tomaram amplitude com a pandemia, as concepções de educação tradicional e bancária se valeram da precariedade das aulas remotas e reforçaram a ideia conteudista, programática e distantes do próprio cenário que se descortinava sobre os estudantes. Acrescenta-se a isso, toda a dificuldade que boa parte dos professores encontrou para adaptar-se às demandas tecnológicas sem formação ofertada pelas redes de ensino. As primeiras pesquisas de opinião, realizadas com os jovens, sobre o tema apontavam justamente para esta problemática (CONJUVE, 2020<sup>436</sup>). (SILVA, TAA; SANTOS, LRS, 2022, p. 210).

---

436 CONJUVE – Conselho Nacional de Juventude –. **Pesquisa Juventude e a Pandemia do Coronavírus**. Junho/2020. Disponível em: <<https://www.juventudeseapandemia.com/>>. Acesso em: 19 jul. 2020.

São, as crianças e jovens, exemplos vivos de comportamento e valores que a escola traz para com o bem comum! O cuidado, a proteção da vida, os valores das ciências e das conquistas da saúde e da sua preservação. Os protocolos sanitários foram uma forma de educar os jovens e, indiretamente, suas famílias e seus ambientes de convívio, para o enfrentamento da pandemia [...]. Reconheça-se aqui uma função da educação que fica oculta quando a sociedade lhe dirige apenas a função de formar habilidades mentais ou cognitivas, como se elas não extrapolassem necessariamente a outras formas de convívio social, do bem comum e dos princípios éticos. (ALMEIDA; SILVA; SOSTER, 2022, p. 3).

Enquanto professores, tivemos que nos reinventar no sentido de buscar outros caminhos que nos levassem até nossos estudantes [...]. A compreensão do ato de educar se ampliou em tempos de pandemia a partir do momento que precisamos organizar nossas aulas através de uma plataforma digital, buscando levar aos nossos estudantes, leituras, debates, seminários de modo que prendesse a atenção deles, estabelecendo uma comunicação que passasse segurança teórica e afetividade, pois muitas vezes nos sentíamos solitários diante da tela do computador, uma vez que muitos estudantes surpresos com a novidade das aulas remotas não procuravam interagir. (BARBOSA, ZJ, 2022, p. 3).

[...] o pedagógico – entendido na função de educar – vai além dos lugares tradicionais, como a escola, a igreja e a família por exemplo, mas, está voltado também para os locais e espaços mais amplos em que a educação ocorre. Sendo assim, é preciso considerar que outras pedagogias culturais são operacionais nas sociedades, tais como: cinema, televisão, publicidade, campanhas de moda, videogames, histórias em quadrinhos, álbuns de figurinhas, revistas, livros de história, selfies, internet, mídias sociais, plataformas de relacionamentos e entre outros “onde o poder é organizado e difundido” (Steinberg & Kincheloe, 2004, p. 14<sup>437</sup>). (BRUM; MAGALHÃES; LEITE, 2022, p. 210).

O que caracteriza que o ato de educar depende de um ato de vontade de sujeitos, por isso que a relação pedagógica entre educadores/as e estudantes, somente ganha sentido quando ambos são considerados como sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Diz Paro (2011<sup>438</sup>), “educar-se é, portanto, um verbo reflexivo. A boa didática deve começar por envidar todos os esforços para produ-

---

437 STEINBERG, S, & KINCHELOE, J. (Orgs.), (2004). **Cultura infantil**: A construção corporativa da infância. (2. ed.). Civilização Brasileira.

438 PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez. 2011.

zir no educando a vontade de educar-se” (Ibid., p. 28-29). Neste sentido, o ato formativo-investigativo que mobiliza a escuta e diálogo, para que o outro queira aprender implica levar a agir de acordo com sua vontade. (CARVALHO; SZPAKOWSKI; SOUZA, 2022, p. 159-160).

[...] enquanto educadores, não há como adotarmos uma atitude neutra diante do ato de educar pessoas, seres humanos que estão em constantes transformações, sobretudo no cenário de pandemia; portanto, “[...] não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade” (FREIRE, 2002, p. 37<sup>439</sup>). Desse modo, é válido ressaltar que, nessa proposta educativa, o diálogo se torna essencial para uma educação libertadora e emancipatória, em que as vozes são ouvidas, pois possibilita ao educando entender sua realidade como sujeito [...]. (CLARO; SILVA; PORTILHO, 2022, p. 87).

Quaresma e Silva (2013<sup>440</sup>) ressaltam que a educação é um processo que ocorre em todas as sociedades humanas, segundo as suas respectivas concepções de mundo, valores e crenças, podendo ocorrer de forma empírica nas relações cotidianas, em instituições próprias de ensino ou de ambas as formas. No caso das comunidades indígenas brasileiras, como ainda enfatizado pelas autoras, o contato desses nativos com os colonizadores europeus implicou em profundas transformações nas formas de educar seus descendentes. (COSTA; TRINDADE; BEZERRA, 2022, p. 11).

Além do cuidado com a saúde e vida do ser humano, não se pode descuidar do cuidado em relação aos demais animais e ambientes. É de extrema relevância zelar pela separação, coleta e o destino correto dos resíduos sólidos em todos os ambientes (antrópicos e naturais). E a comunidade escolar deve empenhar-se na formação de cidadãos éticos, críticos, responsáveis e comprometidos com a sustentabilidade planetária. Para Sorrentino et al. (2005<sup>441</sup>), a EA deve educar para a cidadania, enquanto ação política, contribuindo para formar uma coletividade responsável pelo mundo em que habita. (ELIAS; MARCOMIN; BECKER, 2022, p. 319).

[...] nem sempre as tecnologias educacionais digitais (TEDs) tendem a contribuir com os processos de ensinar e de aprender. Ainda, por si só, os recursos utilizados em aula não promovem a inovação dos fazeres. Mesmo sabendo que por si só as tecnologias digitais não inovam a educação, precisamos considerar as possibilidades que os distintos dispositivos fornecem para educar em

439 FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.

440 QUARESMA, F. J. P.; SILVA, M. N. O. F. Os povos indígenas e a educação. **Revista Práticas de Linguagem**, São Paulo, v. 3, n. 2, 2013. Disponível em: <<https://www.ufrf.br/praticasdelinguagem/files/2014/01/234-%e2%80%9393-246-Os-povosind%3adgenas-e-a-educa%3a7%c3%a3o.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2021.

441 SORRENTINO, Marcos et al. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a10v31n2.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2020.

uma outra perspectiva de tempo/espaço (SALES; KENSKI, 2021<sup>442</sup>). É preciso considerar também que nem todos estudantes, professores e instituições de ensino possuem condições financeiras para incorporar as tecnologias à educação. (FELDKERCHER; NÖRNBERG, 2022, p. 6).

A educação tem um papel importante nesse processo de busca pela liberdade e mudança de postura. Diante disso, o pensamento fundamental de Paulo Freire reforça os conceitos pedagógicos aos quais o educador deve se direcionar para uma transformação no contexto social de dominação que se dá através do processo de educar (FREIRE, 2010<sup>443</sup>). Cabe mencionar que na própria formação inicial e permanente dos profissionais de saúde – médicos, enfermeiros, técnicos – é relevante que essa postura de empatia, de diálogo e de acolhimento possa ser constituída. (JUNQUEIRA; ROSA; LUCHESE, 2022, p. 274).

[...] para além desse aspecto formativo na interrelação estabelecida entre a educação e as tecnologias, é importante destacar que o processo educativo é troca. Nesse momento de incertezas e muitas dores provocadas pelo novo coronavírus, a educação na condição de partilha exige a construção de espaços de compartilhamentos de ideias e diálogos sobre as experiências realizadas nesse processo. Educar não se reduz a uma formação epistemológica, mas há possibilidade de aprender a trocar, de conversar, de interagir, de integrar para tecer saídas diante das inúmeras “telas” projetadas da realidade. (NORONHA; LACERDA JUNIOR, 2022, p. 11).

[...] o educar a distância, se torna argumento base quando se trata de defender um conceito mais *ubique* de educação, principalmente pós-período de pandemia em que, para dar conta de uma situação emergencial, institui-se no país – de dimensões continentais – como alternativa para que as escolas e universidades não interrompessem com suas atividades, sob diferentes nomes, o ensino remoto, ensino on-line, educação a distância, aula web, aula on-line, ensino a distância síncrono ou assíncrono e ensino híbrido. Diversos nomes para um educar que precisava estar em toda parte, que precisava estar *ubique*. (PENALBER, 2022, p. 64).

[...] considerando-se que o vínculo afetivo traz consigo elementos que contribuem para dar sentido e significado à aprendizagem democrática e perceptiva, parece-nos que o cotidiano de uma sala de aula pode ser favorável a uma série de conhecimentos, tanto para o estudante como para o professor. Entre tantos acontecimentos, as manifestações de afeto mediadas pelo diálogo contribuem para o aprendizado do estudante e até mesmo para a evolução do professor como mediador, tornando o ato de educar uma atitude que visa à emancipação do estudante, de modo a ser um participante ativo no processo educativo. (RECH; PESCADOR, 2022, p. 1265).

---

442 SALES, M. V. S.; KENSKI, V. M. Sentidos da inovação em suas relações com a educação e as tecnologias. **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 64, p. 19-35, out./dez. 2021.

443 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

Educar nas prisões é compreender que o/a educador/a não é a única pessoa responsável pela qualidade na educação e pela construção do projeto de vida de pessoas privadas de liberdade. Com ele/a estão outros/as socioeducadores/as que, somando funções e ações de forma coletiva e colaborativa, podem propor processos educativos capazes de tornar o espaço das prisões uma comunidade de aprendizagens (ONOFRE & JULIÃO, 2013<sup>444</sup>). Quando a comunidade de aprendizagens se constitui no espaço das prisões, há situações vividas pelas pessoas privadas de liberdade que podem ser refletidas, questionadas e ressignificadas, no sentido da tomada de consciência dos processos de exclusão e opressão sociais. (RIBEIRO; VENTORIM; OLIVEIRA, 2022, p. 878).

Hannah Arendt (2013, p. 246<sup>445</sup>) afirma que “Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e portanto degenera, com muita facilidade, sem retórica moral e emocional. É muito fácil, porém ensinar sem educar, e pode-se aprender o dia todo sem por isso ser educado.” O pensamento da filósofa representa o contexto atual, em que tanto professores e alunos aprenderam (ou tentaram aprender) a utilizar ferramentas digitais na educação, sem que se tenha internalizado ou desenvolvido, as competências digitais necessárias para o processo de ensino e aprendizagem. (SENA; SERRA; LIMA, 2022, p. 11).

[...] educar na cultura digital obriga assimilar que os estudantes e os professores, enquanto praticantes dessa cultura, estão em espaço global, desterritorializados, munidos de grande poder os quais trazem em si responsabilidades proporcionais. Disso, depreendemos que as instituições escolares devem cumprir sua função social, e promover a alfabetização e os letramentos digital críticos que possibilitem aos estudantes “prestar atenção na cultura daqueles com quem nos conectamos e precisamos aprender a identificar as narrativas feitas e as suas contradições” (LÉVY, 2015, s/p<sup>446</sup>). Portanto, a educação no digital é ação democrática e prática social de resistência que provoca repensar a formação de professores pelos vieses da pessoalidade, da institucionalidade e da profissionalidade. (SILVA, DG, 2022, p. 7).

[...] Libâneo (2010<sup>447</sup>) vai nos lembrar que a respeito da educação, não há um modelo de educar e que a escola não é um único lugar para que a educação aconteça, e isso, vamos perceber de uma maneira muito abrupta durante a pandemia, sendo agora as casas dos estudantes, espaços para aprendizagem. É certo que a pandemia trouxe muitas mudanças na vida e na rotina de todos, e a educação também mudou, tornando-se virtual, surgindo muitos dilemas a serem superados por professores,

444 ONOFRE, Maria Elenice Cammarosano & JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A Educação na Prisão como Política Pública: Entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/V5W4MGrPhHnWn4HGnkrs5L/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 29 jun. 2022.

445 ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

446 LÉVY, P. Pierre Lévy: a revolução digital só está no começo. **Entrevista à Fronteiras do Pensamento**. Por: Juremir Machado/Correio do Povo). Disponível em: <https://www.fronteiras.com/leia/exibir/pierre-levy-a-revolucao-digital-soesta-no-comeco>. Acesso em: 12 maio 2022.

447 LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

estudantes e suas famílias. Estes tiveram que adaptar-se às novas ferramentas tecnológicas para uma nova contextualização escolar. (SILVA, PVM, 2022, p. 5).

Educar é um instrumento essencial na construção de capacidades e formação social, para que as pessoas tenham possibilidade e coragem para enfrentar os desafios e complexidades da vida, da cultura, da economia e da sociedade (UNESCO, 2010<sup>448</sup>). O ensino está associado aos processos de comunicação e interação, que fortalecem a prática social e sociocultural. Além disso, a educação tem poder de cura, integra os indivíduos inseridos em sua rede, empodera e potencializa os sujeitos, contribuindo fortemente para a libertação dos oprimidos. Tem como um dos seus feitos influenciar, por meio de intervenções diversas, em que são imbricadas intencionalidades educativas, que implicam escolhas, valores, ética e amorosidade. (SILVA; CANARIM; TEIXEIRA, 2022, p. 1381).

Esta “nova forma de educar” (IMBERNÓN, 2000, p. 12<sup>449</sup>) tem sido imposta aos docentes, pois, é fato que os/as professores(as), também, possuem carências tecnológicas, financeiras e tantas outras, onde a relação de espaço do que é público e privado estão claramente invadidas, diante de diversos grupos de *WhatsApp*, e múltiplas exigências virtuais de como criar/postar vídeos em *Youtube*, gravar reuniões, aulas síncronas e assíncronas, comprar aparelhos eletrônicos e diferentes periféricos para conseguir estabelecer alguma relação virtual com estudantes, fato nunca antes realizado, tão amplamente, neste referido contexto escolar. (SILVA; SANT’ANNA, 2022, p. 4).

Temos medo do que está acontecendo, receio e muitas incertezas, e sabemos que o ensino e as práticas escolares não serão mais as mesmas depois desta pandemia. Mas diante de todo este cenário, entendemos, assim como Saraiva, Traversini e Lockman (2020, p. 2<sup>450</sup>) que “educar (não) é preciso”. Apesar do estranhamento inicial que essa expressão das autoras possa causar, entendemos a mesma tanto no sentido de que “é preciso” educar e necessitamos enfrentar esse desafio e seguir educando; quanto no sentido de que “não é preciso”, pois é necessário seguir às orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), permanecendo em quarentena e adaptando os materiais escolares. (SILVA; SCHWANTES; SANTOS, 2022, p. 15).

Por qual motivo não suspendemos as atividades de ensino e as postergamos para um futuro de calma nos quais os contatos humanos sejam novamente possíveis? Ora, pelas demandas do tempo da produção, que exige um reabastecimento constante de mão de obra de reserva. A constatação dessa pressa em continuar, de qualquer modo, o processo educacional não significa que devemos abdicar de continuar educando em tempos pandêmicos, mas buscar recuperar o sentido maior da educação, o sentido coletivo e comunitário da tarefa de educar. (VINCI; RODRIGUES, 2022, p. 356).

---

448 UNESCO. **Marco de ação de Belém**. Brasília, DF: Unesco, 2010.

449 IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

450 SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-24, ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.16289.094>.

[...] o incentivo ao professor do desenvolvimento de uma sensível crítica humana dos aspectos objetivos, afetivos, sociais e políticos constitutivos do ato educativo, possível quando o educador se abdica da operação reprodutora de ensinar e se implica nesse processo em atitude de alteridade, que é o acolhimento da presença do outro, e de atenção para o reconhecimento da presença de tantos outros, que podem ser pessoas ou estatutos de coisas (DELEUZE; GUATTARI, 1995<sup>451</sup>). Para tanto, necessário se faz ampliar o conhecimento teórico, conjugá-lo à ação e desejar experiências transformadoras. Assim como os autores da cartografia, Paulo Freire almeja intensidades, desejos em movimento. (BARBOSA; VERSUTI, 2022, p. 214).

Embora entendamos que, em muitas situações, o aluno pode ensinar e o professor pode aprender, olhamos para o ensino como uma função assegurada ao docente, de forma que o exercício de ensinar matemática aconteça no movimento, na diferença, no devir da ação docente e discente. Ao encontro disso, vislumbramos um exercício docente que construa “[...] modos de ensinar que desnaturalizem as dicotomias (teoria-prática; realidade-transcendência; concreto-abstrato; pensamento-ação) que circulam recorrentemente na formação do professor de Matemática” (BOFF, 2020, p. 71<sup>452</sup>). (BOFF; POZZOBON; OLIVEIRA, 2022, p. 373).

[Paulo] Freire leciona aos educadores, na análise de suas práticas, que ensinar exige querer bem aos educandos, o que não significa que, pelo fato de ser professor, existe a obrigatoriedade de querer bem todos os alunos, mas que, na verdade, o que o professor precisa fazer é descartar como falsa a separação entre seriedade docente e afetividade porque a atividade docente, da qual a discente não se separa, é uma experiência alegre por natureza e o professor não deve ter medo de expressá-la. Afirma, ainda, que é esta força misteriosa, que chamam de vocação, que explica a devoção com que a maioria dos educadores segue firme na missão de ensinar, cumprindo como pode o seu dever e com amor. (CLARO; SILVA; PORTILHO, 2022, p. 86).

---

451 DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs** – capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. Tradução Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

452 BOFF, Daiane Scopel. **O espectro da teoria-prática na docência em Matemática**: uma lente para pensar a formação de professores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

A perspectiva que se apresenta é que o professor assuma o papel de mediador pedagógico e facilitador do conhecimento, e não simples transmissor, pois um dos grandes desafios consiste exatamente em mudar a concepção de ensinar para promover nos alunos caminhos que os levem a aprender e a construir seu próprio conhecimento. Assim, como afirma Behrens, “A tecnologia precisa ser contemplada na prática pedagógica do professor, a fim de instrumentalizá-lo a agir e interagir no mundo com critério, com ética e com visão transformadora” (2013, p. 79<sup>453</sup>). (FAHEINA; SILVA, 2022, p. 11).

Farias *et al.* (2009, p. 98<sup>454</sup>) contribuem para a compreensão de que “o ato de ensinar [...] [é um] espaço de interações e de relações entre sujeitos”. Isso significa que além da relação cognitiva estabelecida entre esses sujeitos, eles estabelecem relações afetivas [...]. O professor dirigir as condições e os modos para assegurar a apropriação do conhecimento pelos alunos significa utilizar diferentes estratégias e recursos para a promoção dessa apropriação. As estratégias e recursos de ensino são temáticas importantes da formação de professores ou, mais especificamente, da Didática. Ensinar não se restringe ao domínio do conteúdo, incide também sobre o para que e o como fazer (FARIAS *et al.*, 2009). (FELDKERCHER; NÖRNBERG, 2022, p. 5).

Partimos, então, do seguinte princípio educativo: quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Nesse intuito, a busca por práticas pedagógicas dialógicas deve estar no centro das atividades da monitoria, sendo desenvolvidas tanto por professores supervisores quanto por discentes monitores. Amparadas em Freire (2019a<sup>455</sup>), acreditamos que ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo, exige criticidade, curiosidade e o reconhecimento de que a educação é ideológica. (FREITAS; MALTEZ; FERNANDES, 2022, p. 3).

O que, de alguma maneira, levou a humanidade a acreditar em sua superioridade enquanto espécie? E o que leva o ser humano a crer, enquanto indivíduo, que pode a todo custo dominar seus iguais por meio das relações de poder? São essas perguntas que o ato de ensinar a condição humana procura responder, não de maneira rígida, como se houvesse uma única resposta, mas de acordo com a visão da complexidade. A racionalização excessiva subestima a capacidade do cérebro humano, visto que não se vale do poder da intuição para o aprendizado (FERGUSON, 1992<sup>456</sup>). (GOMES; PEDROSO, 2022, p. 14).

A complexidade do ato de ensinar em cursos superiores exige mais do que o conhecimento de conteúdos específicos em determinada área de formação. É preciso o conhecimento aprofundado e

---

453 BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21ª ed. rev. e atual. Campinas-SP: Papirus, 2013.

454 FARIAS, I. M. S. *et al.* **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2009.

455 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 61. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

456 FERGUSON, Marilin. **Conspiração Aquariana**. 7a. ed. Rio de Janeiro: Record, 1992.

reflexivo sobre a ação docente, o fazer didático que orienta o processo para oferecimento das melhores condições de aprendizagem dos estudantes. Professores experientes compreendem a complexidade do processo de ensino e sua personalização de acordo com os contextos, interesses e possibilidades de cada momento de formação. Integram seus conhecimentos nos temas propostos com os conhecimentos e experiências no tema para assumirem as propostas das disciplinas e as redefinirem em novas bases. (KENSKI; KENSKI, 2022, p. 6-7).

O ambiente virtual de aprendizagem proporciona ao docente elaborar uma situação de ensino, mediada pelos dispositivos tecnológicos. Essa nova forma de ensinar com recursos didáticos informáticos requer uma preparação e um planejamento da atividade que oportunize momentos de aprendizagem ativa que tenham significado tanto para o aluno quanto para o professor (CAMACHO et al., 2020<sup>457</sup>) [...]. Assim, à docência presencial e à docência online na modalidade a distância não devem ser vistas como antagônicas, mas como formas de ensinar com características próprias e que, nas suas diferenças, podem contribuir uma com a melhoria da outra (CARMO; FRANCO, 2019<sup>458</sup>). (MOREIRA; BICALHO, 2022, p. 9-10).

[...] nesse estudo, tem-se a defesa da atividade de ensino como ação primordial do trabalho do professor; nessa assertiva este profissional age de forma a contribuir para a plena humanização dos escolares, por meio da socialização de conteúdos sistematizados que fazem parte do percurso histórico e cultural da humanidade, sendo o ato de ensinar essencial para o processo aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos [...]. É pela práxis que o ser humano modifica a realidade objetiva, transformando a si mesmo. Martins (2015<sup>459</sup>) complementa que é por meio da práxis que o ser humano tem a possibilidade de refletir psiquicamente sobre as suas ações, tendo em vista que o significado do ato vai para além de meras ações imediatas, pois envolve condições sociais abrangentes. (NAKAMURA et al., 2022, p. 961-962).

Para Freire (2006, p. 19<sup>460</sup>) “as palavras a que falta corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem”. Acreditamos que a partir da corporificação das bases teóricas que norteiam o trabalho docente os licenciandos foram instados a pensar sobre as práticas avaliativas pois, nas palavras de Freire, pensar não pode ser ensinado separadamente do fazer. Não se pode ensinar sobre determinado assunto somente falando como ele é ou descrevendo como ele se processa, pois só se aprende a pensar

457 CAMACHO, A. C. et al. Alunos em vulnerabilidade social em disciplinas de educação à distância em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, Itabira, v. 9, n. 7, p. e275973979, maio 2020. ISSN 2525-3409. Disponível em: <https://rsd.unifei.edu.br/index.php/rsd/article/view/3979/3105>. Acesso em: 04 fev. 2022.

458 CARMO, R. O. S.; FRANCO, A. P. Da docência presencial à docência online: aprendizagens de professores universitários na educação a distância. **Educação em Revista**, v. 35, p. e210399, 2019.

459 MARTINS, L. M. Da concepção de homem à concepção de psiquismo. In: **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. p. 31-74.

460 FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra; 2006.

efetivamente sobre esse determinado assunto no campo do concreto, por meio do pensar-fazer-vivenciar marcadamente social. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2022, p. 16).

[...] era imperioso pensar as relações de ensino como relações dialógicas (SMOLKA, 1988<sup>461</sup>), que envolvem discutir questões do âmbito da formação e as ações no âmbito das práticas das salas de aula. Essa relação é importante porque os modos de aprender das crianças estão intimamente ligados aos modos de ensinar dos professores e não podemos discutir alfabetização dos alunos “[...] sem se tratar de seus professores também, que estão com eles, constituindo-os, mediando os processos pedagógicos de apresentação da língua escrita” (ANDRADE, 2014, p. 05<sup>462</sup>). (PENA; CAETANO; OLIVEIRA, 2022, p. 202).

[...] desde a perspectiva das metodologias ativas, não mais se tratava apenas de ensinar, mas sim, de fazer aprender. Contrapondo-se à pedagogia tradicional, na qual predominam a exposição dos conteúdos e a “decoreba”, nas estratégias ativas os estudantes precisam interagir e praticar o que desejamos lhes ensinar, assumindo, deste modo, um papel proativo sobre a sua formação; e é precisamente porque na atual conjuntura estamos exclusivamente em ambientes virtuais, que é importante que as ferramentas digitais possam ser utilizadas para criar estratégias dinâmicas e ativas para a compreensão de conceitos, fatos, processos, etc. (PEREIRA, ACR, 2022, p. 196).

Em se tratando do aumento da carga de trabalho laboral, muitos professores apontaram a necessidade de mais tempo para o preparo de suas aulas e o atendimento pedagógico de alunos por diferentes motivos. Sobre este panorama, voltamos aqui ao pensamento de Oliveira et al. (2012<sup>463</sup>) que nos abrem os olhos que o trabalho do professor não está apenas no ato de ensinar, mas numa série de fatores que não dependem só dele, haja vista a necessidade do preparo de aulas, atendimento a pais e alunos, burocracias escolares etc. (PROENÇA; LUZ; MENDES, 2022, p. 20).

A tarefa de ensinar [no ensino remoto] se torna um exercício banal e os estudantes simplesmente recebem e realizam as atividades propostas, sem de fato apreender o que o professor deseja ensinar. Consequentemente, tal aprendizado não gera interação e reflexão. Quando Freire (1996<sup>464</sup>) nos diz que “Ensinar não é transferir conhecimento”, traz como foco a singularidade que existe na relação educador e educando, pois o ato de ensinar não se resume ou esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender critica-

---

461 SMOLKA, Ana. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 12. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 1988.

462 ANDRADE, Ludmila. T. de. Entre fazer e dizer: atividade docente e práticas pedagógicas escolares, nos atos de escrita na formação. **Revista Raído**, Dourados, MS, v. 8, n. 16, p. 157-175, jul./dez. 2014.

463 OLIVEIRA, D. A.; GONÇALVES, G. B. B.; MELO, S. D. G., FARDIN, V.; MILL, D. Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e suas Conseqüências Para Os Professores. **Trabalho e Educação**, v. 11, p. 51-65, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8991>. Acesso em: 12 ago. 2021.

464 FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

mente é possível e sem dúvida mais valioso e significativo para os envolvidos nesta relação. (RECH; PESCADOR, 2022, p. 1271-1272).

[...] ressaltando o ponto de vista didático, o professor ao ensinar em um ambiente virtual enfrenta desafios como no ensino convencional, em sala de aula presencial. Essa nova forma de ensinar com recursos didáticos informáticos requer uma preparação e um planejamento da atividade que oportunize momentos de aprendizagem ativa que tenham significado tanto para o estudante quanto para o professor (CAMACHO et al., 2020<sup>465</sup>; GAMA et al., 2020<sup>466</sup>). Nesse sentido, o professor durante o período de isolamento social também precisa organizar a didática do ensino [...]. (ROCHA; CORRÊA; FERREIRA, 2022, p. 2534).

O professor vai se constituindo e se fortalecendo ao longo da prática profissional. A função de ensinar ultrapassa os saberes conteudinais. O professor precisa possibilitar condições de ensino aprendizagem para que o estudante se aproprie dos conhecimentos, e é nessa função – que é específica do professor – que ele desenvolve sua profissionalidade (ROLDÃO, 2008<sup>467</sup>, 2005<sup>468</sup>). Considera-se assim, dois grandes polos, a universidade e a escola, em que se busca relação direta entre uma e outra para garantir boas possibilidades de formação. Desses lugares emergem as necessidades e apontam-se os elementos a serem considerados nos processos formativos. (SANTANA; SOUZA; CHAMON, 2022, p. 8).

A sobrecarga de trabalho dos professores levou a frustrações, uma vez que as exigências que não foram correspondidas desencadearam algum desconforto, pois a necessidade de aprender sobre recursos tecnológicos para lecionar, toda insegurança e angústias devido à situação pandêmica implicaram nos sintomas referentes ao adoecimento mental e emocional. O ato de ensinar durante a pandemia passou a ser uma atividade mais desgastante, comprometendo a saúde física, mental e emocional dos professores, o que conseqüentemente afeta seu desempenho profissional. (SANTOS; NAKAMOTO; RUFINO, 2022, p. 110).

É preciso ensinar aos alunos outras formas de aprender, que saia de uma rotina secular. E atualmente essa mudança vem com o apoio de tecnologias. Uma nova proposta pedagógica com uso de tecnologias as quais se utiliza menos o quadro negro, o livro e o professor conteudista; porém o professor

---

465 CAMACHO, A. C. L. F. et al. A tutoria na educação à distância em tempos de COVID-19: Orientações relevantes. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 5, p. 1-10, mar. 2020. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/22746>. Acesso em: 11 fev. 2022.

466 GAMA, J. A. A. et al. “Nós somos as redes”: Reflexões sobre o uso das redes sociais na escola. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 9, p. 184-193, jun. 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2244>. Acesso em: 18 out. 2021..

467 ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan. /abr. 2007.

468 ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: Estudos Sobre Educação**, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan. /dez. 2005.

e o aluno seguem como principais “recursos” no processo de aprendizagem (FARIA, 2004<sup>469</sup>). Então, mesmo com ferramentas disponíveis para melhorar o trabalho docente, o maior vínculo sempre será humano, é a sensibilidade do professor para com o aluno e do aluno para com o professor, e juntos construirão novos conhecimentos, já que o aluno também ensina. (SCHERER; ARAUJO, 2022, p. 88).

O professor tem o papel não apenas de transmitir conhecimentos aos seus alunos, mas de ensinar e, mais do que isso, saber ensinar. Muitas vezes, durante a sua formação inicial, o docente não tem contato com situações semelhantes às que emergiram durante sua atuação em sala de aula ou encontra situações novas e desafiadoras através das mudanças que ocorrem no ensino durante toda a trajetória profissional. Dentro dessa ideia de trabalho interativo entre professor e aluno, as tecnologias aparecem como ferramentas capazes de subsidiar esse momento de ensino, e, devido a sua aplicabilidade, sua utilização vem crescendo em diversos setores, inclusive no âmbito educacional. (SIQUEIRA, 2013<sup>470</sup>). (VIEIRA et al., 2022, p. 189-190).

---

469 FARIA, Elaine Turk. O professor e as novas tecnologias. Capítulo publicado no livro: ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser Professor**. 4 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004 (p. 57-72). Disponível em: <[https://aprendentes.pbworks.com/f/prof\\_e\\_a\\_tecnol\\_5%5B1%5D.pdf](https://aprendentes.pbworks.com/f/prof_e_a_tecnol_5%5B1%5D.pdf)> Acesso em 22 Nov 2021.

470 SIQUEIRA, J. C. O uso das TICs na formação de professores. Interdisciplinar. **Revista de Estudos de Língua e Literatura**, ano VIII, v.19, n.2, p. 203-215, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1649>. Acesso em 07 jul. 2020.

Educação é um termo que se relaciona ao processo de ensino-aprendizagem não só de estudantes, mas das pessoas ao longo de toda a vida e de suas leituras do mundo (FREIRE, 2002<sup>471</sup>). O termo educação é usado para qualificar sistemas, financiamento, políticas, praxe profissional e outros conceitos que se relacionam ao processo de ensino-aprendizagem (formal ou informal) que podem ser compreendidos a partir de seus contextos, por meio da pesquisa educacional, geralmente utilizando-se de categorização (MIZUKAMI, 1986<sup>472</sup>). Dessa forma, em cada época, a partir do contexto sociopolítico, o termo educação tem diferentes definições relacionadas a diferentes leituras de mundo [...]. (ANTUNES; PORTO; QUEIROZ, 2022, p. 4).

[...] no tocante à pedagogia emancipatória, faz-se necessário que educadores e educandos assimilem as mídias e suas linguagens, visando uma educação democrática e dialógica, a serviço da educação ativa pública para as classes populares. Nesse percurso, muitos professores foram desafiados pelos recursos midiáticos na tentativa de contornar as crises, a finalidade é garantir a todos a possibilidade do direito à educação. Embora os impactos no processo de ensino-aprendizagem tenham sido significativamente relevantes, é pertinente apontar o olhar para o movimento que os professores promoveram a partir dos usos das tecnologias, isto é, na cultura digital. (BERINO; SANDIM, 2022, p. 5).

Obviamente, incluir as tecnologias no ensino, complementa e auxilia o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que nesta sociedade da informação, a formação integral do aluno perpassa o preparo deste para o mundo moderno, cada vez mais conectado [...]. A partir desse entendimento, as tecnologias digitais favorecem o ensino de História, uma vez que expõem uma gama de possibilidades para o ensino de História, como o acesso a museus, bibliotecas e arquivos virtuais (COSTA, CASSIMIRO e SILVA, 2021<sup>473</sup>). Além disso, tais ferramentas constituem uma ótima oportunidade para os estudantes explorarem temas relevantes acerca da história brasileira,

---

471 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

472 MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

473 COSTA, R. P. da. CASSIMIRO, E.E. SILVA, R. R. da. Tecnologias no processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Docência e Cibercultura**, v.5, n.1, 2021.

tais como a ditadura, a inconfidência mineira, a resistência quilombola e outros tantos. (BRITO; BRITO, 2022, p. 5).

[...] o processo de ensino-aprendizagem, como tensão desafiadora da prática pedagógica na escola, requer a presença amorosa e criativa do/a professor/a mobilizando, afetiva e efetivamente, a ação coletiva geradora da cumplicidade e do pertencimento, ao processo formativo e investigativo centrado na escola, como espaço do/a professor/a. Neste contexto social, complexo e contraditório, pode ser que há algo comum que remete a mesma realidade. Porém, o ponto de partida é sempre da experiência, concepção concreta de uma base teórica-metodológica. (CARVALHO; SZPAKOWSKI; SOUSA, 2022, p. 156).

Ao falarmos em ensino-aprendizagem, estamos nos referindo a um processo, que se desenvolve no ambiente escolar por meio da ação intencional e sistematizada. Diferencia-se, assim, de outras formas de aprendizagem, estabelecidas em espaços diversificados. Desse modo, na sociedade contemporânea, o processo dinâmico de interações cotidianas com novas e múltiplas informações coloca as pessoas em estado de permanentes aprendizagens, abertas, não lineares e mutáveis (KENSKI, 2003<sup>474</sup>). Este princípio posto, estamos em acordo com Libâneo (2013, p. 32<sup>475</sup>), ao falar sobre o cumprimento de responsabilidades sociais e políticas por parte das escolas e dos professores que nelas atuam [...]. (CASAGRANDE; ALONSO, 2022, p. 194).

O Google Classroom consiste em uma plataforma a partir da qual a criação de salas de aulas virtuais torna-se possível, sendo o processo de ensino e aprendizagem viabilizado por meio de diversas funcionalidades disponibilizadas. Também definido como um recurso do *GoogleApps*, foi introduzido em 2014, e permite a troca de conhecimentos sem que haja a centralização na figura do professor, como costuma acontecer em ambientes de ensino tradicionais (SHAHARANEE *et al.*, 2016<sup>476</sup>). Assim como outras ferramentas de contexto semelhante, o Google Classroom teve seu uso acentuado com a pandemia do novo Coronavírus (PRATAMA *et al.*, 2020<sup>477</sup>). (CUNHA JÚNIOR; MOURA NETO, 2022, p. 390).

[...] o docente tem que se desdobrar para levar o conhecimento mínimo aos estudantes e conseguir interagir com eles, sem excluir, planejando “[...] mediação entre aluno e a sociedade, entre suas condições de origem do aluno e sua destinação social na sociedade, papel que cumpre pro-

474 KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem Mediada Pela Tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.10, p. 47-56, set./dez. 2003.

475 LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

476 SHAHARANEE, Izwan Nizal Mohd; JAMIL, Jastini Mohd; RODZI, Sarah Syamimi Mohamad. The Application of Google Classroom as a Tool for Teaching and Learning. **Journal of Telecommunication, Electronic and Computer Engineering**. Vol. 8 n. 10, 2016.

477 PRATAMA, Hendri; AZMAN, Mohamed Nor Azhari; KASSYMOVA, Gulzhaina; DULSEN BAYEVA, Shakizat. The Trend in Using Online Meeting Applications for Learning During the Period of Pandemic COVID-19: A Literature Review. **Journal of Innovation in Educational and Cultural Research**. Vol. 1, pp. 58-68, 2020.

vendo as condições e os meios (conhecimentos, métodos, organização do ensino) [...]” (LIBÂNEO, 1991, p. 48<sup>478</sup>), possibilitando, assim, a relação do estudante com os conteúdos ministrados, tendo como foco o processo de ensino-aprendizagem. (FARIAS; VIANA; COSTA, 2022, p. 569-570).

Interessa destacar que se entende por ensino-aprendizagem um sistema complexo de interações comportamentais entre alunos e professores, decorrentes das intenções e ações do homem, de maneira interdependente e indissociável, resultando em processos de desenvolvimento pessoal, em que competências, comportamentos e habilidades são mobilizados com o mote de agregar novos conhecimentos aos saberes previamente assimilados (TARDIF, 2012<sup>479</sup>). Com efeito, a práxis docente é dinâmica e temporal, pois a articulação dos conhecimentos teóricos à prática pedagógica diversifica-se de acordo com os saberes de professores e alunos e a cultura em que eles se inserem (ABU-EL-HAJ; FIALHO, 2019<sup>480</sup>). (FIALHO; NEVES, 2022, p. 4).

Para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem, as crianças precisam estar inseridas em práticas sociais, com atividades significativas e que produzam sentidos. No caso de crianças com deficiência, a organização da sala de aula, as ações intencionais dos professores se tornam ainda mais necessárias para viabilizar a aprendizagem dos conhecimentos culturais, de modo que o objetivo do trabalho pedagógico deve garantir práticas que atendam as singularidades e as necessidades específicas de cada estudante, orientadas para a dimensão prospectiva do desenvolvimento. O que os estudos revelam são ajustes que parecem não assegurar a plena participação dos estudantes nos processos escolares. (FREITAS; SARMENTO, 2022, p. 5).

A natureza da TDIC deve ser funcional e auxiliar os professores no processo de ensino-aprendizagem. Com isso, faz-se necessário o uso de metodologias práticas e assertivas, com o objetivo de que o aprendizado seja prazeroso e dotado de significados para a prática docente (RONDINI et al. 2020<sup>481</sup>). Aprender a lidar com tantas ferramentas em um curto espaço de tempo foi um desafio “... muitos docentes não estavam preparados para incluir novas tecnologias, considerando que sua formação não inclui o uso de tecnologias digitais ou que as escolas não dispõem de material.” (GUIMARÃES, 2021, p. 21<sup>482</sup>). (GOMES; GUIMARÃES; CRUZ, 2022, p. 201).

478 LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991

479 TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

480 ABU-EL-HAJ, Mônica Farias; FIALHO, Lia Machado Fiuza. Formação docente e práticas pedagógicas multiculturais críticas. **Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 53, p. 1-27, 2019.

481 RONDINI, Carina Alexandra.; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: Mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas-Educação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085>. Acesso em: 9 dez. 2021.

482 GUIMARÃES, Fernanda Pacheco Viana. **A pandemia (COVID-19): Consequências para a saúde mental dos professores**. Monografia. 24 p. 2021. (Graduação em Docência do Ensino Superior) – Campus Avançado Ipameri, Instituto Federal Goiano, 2021. Disponível em: [https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/1859/1/mon\\_especializa%C3%A7%C3%A3o\\_Fernanda%20Pacheco.pdf](https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/1859/1/mon_especializa%C3%A7%C3%A3o_Fernanda%20Pacheco.pdf). Acesso em: 9 dez. 2021.

A instituição escolar precisa estar atenta e, na medida do possível, acompanhar o avanço tecnológico, para que tal ação acompanhe esse processo em prol do ensino e da aprendizagem. A formação docente contribui para os processos de ensino e de aprendizagem, assim ressignificando práticas educativas e construindo novos saberes. Oliveira e Oliveira (2017, p. 104<sup>483</sup>) discorrem que “A prática pedagógica é o momento onde ocorre o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, momento que se se exerce todo um planejamento traçado”. O processo de formação docente contribui significativamente para os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos [...]. (KOSCHECK; TIMM, 2022, p. 14).

É fundamental para o processo de ensino-aprendizagem que o professor procure conhecer a realidade dos estudantes, seus interesses e necessidades. No ambiente virtual, em especial, é importante a adoção da aprendizagem focada numa relação dialógica, em que o aluno aprende melhor quando engajado em um processo de construção coletiva do conhecimento (GODOI et al., 2020<sup>484</sup>). Além disso, nas aulas remotas síncronas, a participação do aluno deve corresponder ao que seria em uma aula presencial, cabendo ao professor administrar as diferentes personalidades dos alunos para que os objetivos pedagógicos sejam atingidos. (LECHAKOSKI; VIEIRA, 2022, p. 12-13).

O processo de ensino e aprendizagem em leitura e escrita propiciado na escola faz parte deste progresso da nação, principalmente quando se fala em alfabetização e letramento nos primeiros anos iniciais (1º e 2º) do Ensino Fundamental [...]. As ineficiências em leitura e escrita são o problema enfrentado no período de alfabetização e perduram ao longo da trajetória acadêmica dos alunos, gerando fracasso e abandono escolar, bem como comprometimento da função social e cidadã, que é adquirida quando as habilidades de leitura e compreensão leitora são efetivadas no processo de ensino e aprendizagem. (LOPES; NOGUEIRA; SANTIAGO, 2022, p. 383).

Ao pensar o processo de ensino-aprendizagem e os recursos que possam auxiliá-lo, ressalta-se o uso crescente das tecnologias de informação e comunicação (TIC), sobre as quais tem-se que: “Não há dúvida de que as novas tecnologias de comunicação e informação trouxeram mudanças consideráveis e positivas para a educação. Vídeos, programas educativos na televisão e no computador, sites educacionais, softwares diferenciados transformam a realidade da aula tradicional, dinamizam o espaço do ensino aprendizagem, onde, anteriormente, predominava a lousa, o giz, o livro e a voz do professor”. (KENSKI, 2007, p. 46<sup>485</sup>). (MARQUES; ALVES; FRANCO, 2022, p. 8).

---

483 OLIVEIRA, M. A.; OLIVEIRA, J. N. V. Mídia e educação no universo escolar: discutindo o uso do computador na prática pedagógica. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*. Mossoró, v. 3, n. 07, 2017.

484 GODOI, Marcos; KAWASHIMA, Larissa Beraldo; GOMES, Luciane de Almeida; CANEVA, Christiane. O ensino remoto durante a pandemia de covid-19: desafios, aprendizagens e expectativas dos professores universitários de Educação Física. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 10, e4309108734, 2020 (CC BY 4.0) DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsdv9i10.8734>. Acesso em: 17 fev. 2021.

485 KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

Segundo Carvalho (2012<sup>486</sup>), os estágios de observação possibilitam ao futuro professor detectar quais problemas estão presentes dentro do ensino e aprendizagem de forma simplificada, atribuindo dados significativos que ponderam em uma reflexão crítica do que se desenvolve como professor, além dos processos de ensino e aprendizagem relacionados ao conteúdo específico. Tal observação faz com que os estagiários reflitam sobre suas próprias ideias quanto a ensino e aprendizagem do conteúdo e seu comportamento em sala, além de problematizar o papel do professor e sua interação com os estudantes e como o conteúdo é ensinado. (NÓBREGA; GALEGO; CAIRES, 2022, p. 97).

Nesses momentos de conversas com os professores, percebemos o quanto as manifestações de trabalho com a leitura e a escrita em suas turmas estavam ligadas aos seus processos de aprendizagem em diferentes contextos sociais. Traziam desses contextos a valorização da escola, como o melhor lugar de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Foi preciso então indagar o papel dos segmentos sociais, tais como a família, a escola e a Igreja na mediação e apropriação do ato de ler: qual o papel de cada uma delas nessa apropriação? (PENA; CAETANO; OLIVEIRA, 2022, p. 207).

Concordamos com Gomes et al. (2022<sup>487</sup>) que as trocas entre professor e estudantes, os múltiplos posicionamentos diante dos conteúdos, os debates e análises críticas constituem-se em processo de ensino-aprendizagem efetivo. Portanto, as múltiplas interações e trocas comunicativas entre os sujeitos da aprendizagem permitem que o conhecimento seja permanentemente reconstruído e reelaborado. Acreditamos, conforme Freire (1996<sup>488</sup>), que, para haver a produção de conhecimento novo, é preciso que o conhecimento ensinado seja problematizado coletivamente. O referido autor define esse processo como *ciclo gnosiológico*. Ou seja, um ciclo gnosiológico termina, quando há produção de conhecimento e, por conseguinte, um novo ciclo se inicia. (PONTES; GOMES; LEITE, 2022, p. 10-11).

[...] o papel de intermediação das câmeras – tecnologias audiovisuais não se limita ao fato de serem mídias ou recursos. As suas apropriações por determinados sujeitos ou programas intencionados e engajados com certas ideologias configuram uma situação de mediação na qual se dispõe diversos elementos – didáticos, pedagógicos, estéticos, políticos etc., configurando um dispositivo educativo bastante complexo. A produção de um objeto educativo audiovisual no qual professores interpretam papéis diante de câmeras implica numa série de ações qualificadas, que não são nem de onde se parte nem onde se pretende chegar, é antes um ponto na extensa trajetória dos processos de ensino e aprendizagem. (SANTOS, JC, 2022, p. 19).

486 CARVALHO, A. M. P. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012

487 GOMES, S. S. et al. Gestão educacional e avaliação no contexto da pandemia da covid-19. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 27, p. e39048, 2022. DOI: 10.26512/lc27202139048. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhas-criticas/article/view/39048>. Acesso em: 13 fev. 2022

488 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

“A escola de hoje precisa não apenas conviver com outras modalidades de educação não formal, informal e profissional, mas também articular-se e integrar-se a elas, a fim de formar cidadãos mais preparados e qualificados para um novo tempo (LIBÂNEO, 2012, p. 63<sup>489</sup>).” Esse modelo de ensino-aprendizagem, pressupõe mudanças progressivas, dando autonomia aos estudantes. Para Morán (2015, p. 27<sup>490</sup>) “é importante que cada escola defina um plano estratégico de como fará estas mudanças.” Uma das vantagens, desse modelo, que se pode observar, foi colocar o estudante no centro do processo ensino-aprendizagem, e o professor como um mediador, possibilitando os estudantes estudarem no seu ritmo com as mais variadas ferramentas digitais. (SILVA, PVM, 2022, p. 5).

[...] as atuais modalidades de ensino demandam de processos adaptativos, de maneira a visar a continuidade do sistema de ensino-aprendizagem a partir de manutenções efetivas e satisfatórias da educação ofertada (RAMOS et al., 2020<sup>491</sup>) [...]. Devido as diferenças culturais, econômicas e sociais de cada região do Brasil, percebe-se que a inserção de ações pedagógicas uniformes e homogêneas ainda se apresenta de forma conturbada. Durante a pandemia vivenciada pelo país, a educação significativa, contextualizada e alinhada tornaram-se ainda mais agravados, devido as desigualdades e discrepâncias do país. (SOUZA; NASCIMENTO, 2022, p. 128).

---

489 LIBÂNEO, José Carlos; Oliveira, João Ferreira de; Thoschi, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

490 MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas**, São Paulo, v. 2, p. 15-33, 2015

491 Referência não localizada no original.

# ENSINO HÍBRIDO



A Educação híbrida é compreendida como “misturada”, “mesclada”, “blended” e que, de acordo como Moran (2015<sup>492</sup>), sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias e públicos. Em um recorte mais específico, no ensino híbrido dois caminhos principais podem ser seguidos por educadores: as TDIC podem enriquecer aulas presenciais e ainda regidas por disciplinas, mas envolvendo mais os estudantes por meio de metodologias ativas com base em atividades, problemas, jogos, etc; ou, por outro, em uma perspectiva disruptiva, sem disciplinas, redesenhando projetos pedagógicos, espaços físicos e metodologias. (AMORIM; COSTA, 2022, p. 308).

[...] o ensino híbrido, adjetivado como emergencial, apesar de guardar semelhanças com a concepção original de *blended learning*, tem sido adotado como estratégia para diminuir o número de pessoas nas salas de aula, para evitar aglomerações nas escolas e assegurar o distanciamento social na pandemia, por meio de revezamento de alunos no ensino presencial, ficando o professor, por vezes, perdido, tendo dois públicos para atender, o que está a sua frente e o que está atrás das telas, em especial devido à falta de equipamentos específicos para este tipo de atuação, como microfones sem fio, sistemas de câmera que captem toda a sala de aula para uma real interação entre todos os envolvidos: professor, alunos na sala e discente em casa [...]. (AZEREDO; MASCIA; FRANCO, 2022, p. 13).

O EH [ensino híbrido] se mostra como opção com grande potencial para manter o que tem funcionado eficazmente no processo de ensino e aprendizagem, bem como afastar as práticas que têm impedido positivas transformações no processo educacional. Uma questão é certa, a assertiva de que incide nas mãos dos professores o gotejamento eficaz, o dosamento pertinente da empregabilidade do EH. Como Brito (2020, p. 8<sup>493</sup>) declara, “é preciso fazer a triagem de conteúdos e definir ações pedagógicas que possam dar conta da ‘fusão’ entre o virtual e o presencial”. (BERNARDO; KARWOSKI, 2022, p. 196).

---

492 MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian.; TANZI NETO, Adolfo M.; TREVISANI, Fernando M (org). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

493 BRITO, J. M. DA S. A Singularidade Pedagógica do Ensino Híbrido. *EaD em Foco*, v. 10, n. 1, 23 jun. 2020. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/948> Acesso em: 30 jun. 2022.

Faz-se necessário problematizar que o ensino híbrido tem duas conotações, uma metodológica que diz respeito às práticas de ensino, como bem elucida Santos (2020, online<sup>494</sup>): “aquele que envolve práticas de ensino híbrido com uso das tecnologias para transmitir conteúdos e atividades do espaço presencial para o espaço online, conectando a escola com a casa dos estudantes via internet”. Outra definição diz respeito a uma modalidade de ensino que é a junção de ensino presencial com ensino online [...]. Na nossa abordagem, pensamos o ensino híbrido como uma modalidade de ensino [...]. (BONFIM; CASTRO; RODRIGUES, 2022, p. 81).

Por ensino híbrido, Furletti e Costa (2018<sup>495</sup>) entendem a integração, pedagogicamente planejada, do processo ensino e aprendizagem presencial e virtual. Esse conceito apresenta duas premissas essenciais para o entendimento de *blended learning*, ou seja, a integração que diz respeito ao trabalho pedagógico que não separa o presencial e o virtual, mas que procura construir articulações de conteúdos, de atividades e de recursos mais convenientes para cada espaço. Conforme postula Brito (2020, p. 9<sup>496</sup>), “têm-se um novo estilo de ensino e aprendizagem que ‘faz a informação fluir’ harmônica, do ciberespaço para o ambiente presencial, e vice-versa, sem as famosas ‘quebras de raciocínio’, típicas do ensino a distância e do ensino presencial”. (CASTARDO; ALMEIDA; FORNO, 2022, p. 120).

O sistema implementado pela maioria dos estabelecimentos escolares brasileiros, para além de exigir dupla atuação docente, foi ocasionando acentuadas rupturas no processo de aprendizagem dos educandos que, presentes na escola em dias esporádicos, não receberam adequado atendimento às suas necessidades, interesses e modos de aprender. O suposto modelo de ensino híbrido vem representando grande risco ao paradigma educacional inclusivo, fenômeno este destacado pelas narrativas de uma das professoras entrevistadas. Ela atendia os estudantes com dificuldades de aprendizagem em espaços e tempos segregados da turma regular. Os educandos elegíveis aos serviços da educação especial foram excluídos dos ambientes e tempos regulares de ensino-aprendizagem. (COSTA-RENDERS; SOUS; VALVERDE, 2022, p. 11-12).

Observa-se que o EH [ensino híbrido] não requer apenas a inserção de tecnologias digitais, mas, sim, a conexão de diferentes atores – professores, alunos e gestores, bem como não se descola do contexto cultural da escola. Sendo assim, é uma metodologia que necessita ser acolhida pela instituição, no sentido de prover meios para que possa ser desenvolvida. Não obstante, tem-se na figura do professor a função de mediador dessa implementação, o que somente poderá ser realizado por

---

494 SANTOS, Edméa. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. Notícias, **Revista Docência e Cibercultura**, agosto de 2020, online. ISSN: 2594-9004.

495 FURLETTI, S., & COSTA, J. W. (2018). O blended learning nos repositórios brasileiros. **Imagens da Educação**, Maringá, 8(1), 1-17.

496 BRITO, J. M. da S. (2020). A singularidade pedagógica do Ensino Híbrido. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, 10, 1-10. <https://core.ac.uk/download/pdf/328111458.pdf>

meio do conhecimento adquirido em estudos, pesquisas e cursos de formação contínua. (COSTA, 2022, p. 170).

Mesmo reconhecendo uma certa elasticidade no que venha a ser ensino híbrido é importante destacar que não se trata, meramente, da inclusão das TD no ensino, mas sim um modo de organização do processo de ensino e aprendizagem, o qual inclui a adoção de estratégias e metodologias que mesclam elementos do ensino presencial – momentos de interação face a face – e do ensino on-line. O fundamental aqui é que esse modo de organização ocorrerá de forma integrada, sendo privilegiadas relações baseadas em trabalho interativo e colaborativo, significado pelas relações estabelecidas nesse entorno (MAIA, 2021<sup>497</sup>). (ECHALAR; ALONSO, 2022, p. 16).

[...] o que se vê em relação ao ensino híbrido é que essas tecnologias [digitais de informação e comunicação] o dotaram de amplas e profundas possibilidades em relação à constituição de processos de ensino e de aprendizagem de longo alcance, com viabilidade para intercâmbio de conhecimentos que não se restringem mais às paredes das salas de aulas, nem aos limites das escolas. Nesse sentido, Bacich et al. (2015<sup>498</sup>) enxergam no ensino híbrido uma estratégia potente para ajudar na integração entre as escolas e o mundo, pois o uso das TDIC em abordagens educacionais híbridas promove o desenvolvimento de atividades dentro (offline) e fora (online) das salas de aulas, estimulando um papel de centralidade dos estudantes na construção de seus próprios conhecimentos. (FERNANDES; MERCADO, 2022, p. 119).

Sabe-se que há várias opções de plataformas e mídias que viabilizam o trabalho pedagógico nas aulas presenciais ou remotas, contribuindo para as metodologias ativas e modelos híbridos na educação, pois introduzem processos dinâmicos, diversificados, digitais e flexíveis [...]. Ou seja, o ensino híbrido, em alguns momentos presenciais e outros a distância, possibilitam estratégias dinâmicas de aprendizagem, articuladas às tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) para realização de atividades diversificadas desenvolvidas pelo professor, principalmente em tempos de pandemia de COVID-19. (GALINDO; MESCUA; VEZZARO, 2022, p. 67-68).

Independentemente das metodologias empregadas, de modo integrado ou individual, são evidentes as seguintes vantagens do ensino híbrido: possibilidade de o professor tornar-se mais consciente da aprendizagem dos estudantes; valorização da presença docente em sala de aula; promoção do desenvolvimento da autorregulação na medida em que os discentes refletem sobre como e o que aprenderam, podendo corrigir o curso de estudo em um exercício de metacognição; aprendizado de qualidade por discentes diferentes, já que podem fazer escolhas e têm seu ritmo de trabalho respei-

497 MAIA, M. D. S. de A. **O ensino híbrido em cursos de Licenciatura da UFMT**: entendimentos e práticas pedagógicas em questão. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

498 BACICH, Lilian et al. (Org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

tado; incentivo à colaboração entre pares e à interação professor estudante, que promovem o engajamento no processo de ensino aprendizagem. (GOMES; KRETZMANN; PEDROSO, 2022, p. 40).

Muito se tem discutido em artigos e eventos por videoconferência sobre metodologias associadas ao ensino híbrido ou *blended learning* como o novo normal daqui em diante. A princípio, o termo é entendido como uma articulação entre momentos presenciais e momentos à distância no ensino. No entanto, devido à amplitude atingida pela internet e os Learning Management Systems (LMS) o ensino híbrido se expandiu. Atualmente ele é entendido como um compilado de estratégias que envolve o uso de diversos recursos tecnológicos em diferentes tempos e espaços (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020<sup>499</sup>). (GOMES; PEDROSO, 2022, p. 14).

Muitas discussões sobre a forma como vem ocorrendo o ensino híbrido poderiam ser desenvolvidas. Porém, atemo-nos à problematização de algumas variáveis possíveis na educação de surdos. Na conformação de ações educacionais paliativas, aulas realizadas por videoconferência não consolidam os elementos gramaticais fundamentais para a comunicação [...]. Assim, imaginemos uma situação de aula por videoconferência em que a professora aponta para um aluno. Ao apontar para a câmera, a apontação não se refere a um objeto ou sujeito, pois está direcionado a qualquer um que esteja na videoconferência. Em um modelo híbrido, com aulas presenciais que seguem os protocolos de segurança por meio do uso de máscaras e protetor facial, tampouco são garantidas as condições necessárias para a interação em língua de sinais. (KRAEMER; ZILIO, 2022, p. 10).

Borsoi e Ceron (2020<sup>500</sup>) aborda a temática de ensino híbrido, que de acordo com Horn e Staker (2015, p. 34-35<sup>501</sup>): é “[...] qualquer programa formal no qual o estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou o ritmo” [...]. Borssoi e Ceron (2020) colocaram em questão a exposição dos alunos ao ambiente virtual, restringindo o acesso à internet a momentos presenciais com acompanhamento da professora e autorização prévia dos pais e reconhecem que esse cuidado, de certa forma, trouxe limitação à pesquisa quanto a exploração de potencialidades do aspecto on-line do ensino híbrido. (MARTINS et al., 2022, p. 251).

[...] os professores precisam estabelecer a caracterização do ensino híbrido no seu planejamento, metodologia e avaliação e os estudantes necessitam entender o seu protagonismo no processo de sua

499 MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital on-line. **Revista UFG**, v. 20, n. 26, p. 01-35, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>>.

500 BORSSOI, A. H.; CERON, C. G. da S. Estudiantes de los primeros años escolares en tareas matemáticas desde la perspectiva de la Enseñanza Híbrida. **Revista Paradigma**, [s. l.], v. 41, n. 2, p. 353-382, 2020. Disponível em: <<http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/913>>. Acesso em: 24 Outubro 2021.

501 HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Tradução Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

aprendizagem [...]. O Ensino Híbrido é uma metodologia que combina a aprendizagem presencial e remota, permitindo que os estudantes estudem sozinho *online* ou em sala de aula interagindo com os colegas e com os professores. Quais são as possibilidades do Ensino Híbrido? Planejamento Integrado e Interdisciplinar, Gamificação, Aprendizagem como centro, Aprendizagem baseada em problemas, Colaboração entre os atores, Cultura de avaliação, Sala de Aula Invertida, entre outras possibilidades. (MELO; FLORÊNCIO; MERCADO, 2022, p. 270).

A leitura da realidade tem revelado situações complexas e complicadas, mas que também trazem o protagonismo dos docentes, evidenciando que são imprescindíveis desde a Escola Básica até a Educação Superior. No Brasil, o ERE vem sendo realizado desde março de 2020, e sua continuidade em caráter excepcional está autorizado pelo Ministério da Saúde enquanto durar a pandemia e/ou as atividades presenciais estiverem suspensas pelas autoridades locais ou estaduais. Para o início do ano de 2021 há uma probabilidade de se desenvolver o ensino híbrido, considerada uma tendência para o século XXI, que se configura a partir de um currículo que incorpore atividades presenciais e online. (NEZ; FERNANDES; WOICOLESCO, 2022, p. 5).

O ensino híbrido é uma metodologia que objetiva a disseminação do conhecimento em formatos diferentes do que é tradicionalmente sistematizado. Esse conceito traz consigo a possibilidade do entendimento do uso de forma conjunta de tecnologias e ferramentas do universo digital ou não, de meios *on-line* e *off-line*. Dessa forma, poderá se constituir como um excelente recurso para a inovação e potencialização do aprendizado e para que professores e estudantes possam ampliar seus conhecimentos, usando métodos e recursos que são apropriados a todos, considerando os espaços de aprendizagem, as formas e o tempo como cada um aprende. (PINHEIRO; SENA; SERRA, 2022, p. 6).

O “Ensino Híbrido” conhecido como a tradução de Problem Based Learning, “Ensino baseado em um Problema”, começa a ser disseminado por volta dos anos 2000, justamente com o termo Blended Learning a princípio como Ensino nas empresas e nos cursos de idiomas. Entretanto, as discussões, estudos e pesquisas sobre “Hibridização” da “Presencialidade”, “Presença-Ausência” e “CoPresença” (ROCHA, 2016<sup>502</sup>) fazem parte das linhas de pesquisas nos programas de educação Brasil a fora [...]. No que se refere ao “Ensino Híbrido” que se constitui numa metodologia que envolve tanto as aulas presenciais quanto remotas; um regime misto entre sessões presenciais e a distância [...]. (ROCHA, 2022, p. 11-12).

A Sala de Aula Invertida (SAI) enquadra-se como uma abordagem ou estratégia a ser adotada na sala de aula com a finalidade de alterar o sentido tradicional do ensino presencial e enquadra-se como um modelo de Ensino Híbrido (*blended learning* ou *b-learning*), que mistura modalidades de ensino

---

502 ROCHA, J. D. T. Currículo convergente da blended learning: a integração multimodal presencial e a distância na oferta de cursos de graduação na UFT. In: Isabel Cristina Auler Pereira; Maria José de Pinho. (Org.). **Perspectivas da formação docente**: o programa Parfor em foco. 1ed., Palmas – TO: EDUFT, 2016.

online e o ensino presencial [...]. Para Valente (2014<sup>503</sup>) e muitos outros renomados autores presentes na literatura Ensino Híbrido é a modalidade onde estudantes usam um ambiente que pode ser virtual, para a compreensão de teorias e conceitos e obrigatoriamente (grifo nosso) o ambiente presencial da sala de aula, para aprimorar aquilo que foi aprendido. (SALES; SILVA; LENCASTRE, 2022, p. 151).

[...] surgem algumas modalidades de ensino que incorporam tecnologias, como o ensino híbrido (*blended learning* ou *b-learning*), o qual adota o modelo de *e-learning* mais conhecido como ensino eletrônico, baseado na educação a distância, por meio da incorporação de ferramentas de TIC, e o ensino presencial [...]. Os estudos coincidem em apontar que a inclusão do modelo metodológico de ensino híbrido é promissora, pois “é uma modalidade de estudo semipresencial, que combina os componentes do ensino virtual (aulas virtuais, ferramentas informáticas, Internet) e vários métodos, como práticas de gestão do conhecimento, incluindo salas presenciais (face a face) e aprendizado em ritmo próprio” (González, Perdomo & Pascuas, 2017, p. 151<sup>504</sup>). (SIMÓN; MELIAN; SILVA, 2022, p. 5<sup>505</sup>).

---

503 VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, n. 4, p. 79-97, 2014.

504 GONZÁLEZ ALDANA, M. A., PERDOMO OSORIO, K. V., & PASCUAS RENGIFO, Y. (2017). Aplicación de las TIC en modelos educativos blended learning: una revisión sistemática de literatura. **Sophia**, 13(1), 144-154. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413750022015>

505 Traduzido do original em espanhol.

# ENSINO PRESENCIAL



[...] em todos os anos iniciais do Ensino Fundamental, a prioridade, no retorno ao ensino presencial, não seriam os objetivos conceituais a serem cumpridos a partir dos planos de estudos da escola, mas, sim, os objetivos atitudinais e procedimentais. Em face da pouca vivência das crianças nos espaços escolares, dos modos de ser e estar na escola, a urgência tornou-se compreender o funcionamento dessa instituição, com seus regramentos e comportamentos específicos [...]. Esse investimento no estabelecimento das rotinas passou a ser a urgência, não apenas das turmas de primeiros anos, o que seria o “esperado”, mas também nos segundos, terceiros, quartos e quintos anos do Ensino Fundamental. (ANDRADE et al., 2022, p. 17-18).

A análise realizada possibilita-nos dizer que as docências de professores que ensinam Matemática em tempos de pandemia, em especial, no ensino remoto, tendem a reproduzir o mesmo modo de docência ritualizado do ensino presencial, o que tem reforçado os desafios dos cenários educacionais. Ainda, esse exercício de análise visibiliza o que chamamos de “imperativo da falta”: falta de interesse, de entendimento da linguagem matemática, de participação, de acesso à internet, o que parece produzir dificuldades tanto para ensinar como para aprender Matemática. (BOFF; POZZOBON; OLIVEIRA, 2022, p. 372).

[...] a maioria dos professores utilizou práticas avaliativas diferentes das utilizadas no ensino presencial: como jogos e trabalhos de pesquisa, mas também trabalhos de perguntas e respostas. Houve um percentual de professores que não conseguiu realizar nenhum tipo de avaliação por falta das devolutivas dos estudantes [...]. A pesquisa demonstrou também que nem sempre os professores tiveram a devolutiva dos alunos nas atividades propostas em função do distanciamento. Essa lacuna alargou ainda mais as desigualdades nos países pesquisados [Brasil, Argentina, Chile, Colômbia e México]. (BORTOLIN; NAUROSKI, 2022, p. 6-7).

Nesse cenário pandêmico, o que se configurou como “novo”, muitos dos profissionais da educação refletiram o processo de ensino/aprendizagem fora dos ditames tradicionais que se impõem no ensino presencial, como a comunicação unidirecional. O contexto pandêmico modificou o ensino forçadamente. A sala de aula recebeu novas extensões e ainda novos usuários, os pais, como participantes ativos nos processos de aprendizagem dos estudantes (MEDEIROS & CARVALHO,

2020<sup>506</sup>). Construía-se, assim, novas cenas por diversas narrativas desses novos usuários relatando os impasses e desafios, desse momento. (BUSQUETS et al., 2022, p. 142).

[...] o Ensino presencial está vivenciando uma crise de identidade, e uma grande contradição na medida em que, mesmo que os dados apontem para uma alarmante exclusão digital e tecnológica dos discentes das universidades federais, em torno de 77,40%, é impossível ignorar a existência de ferramentas e de plataformas interativas nos meios digitais, adequadas à viabilização do EaD, tais como o *Skype*, *Zoom Cloud Meetings*, *Hangouts Meet*, *Cisco Webex*, *Moodle*, e a mais rudimentar de todas, o e-mail, passando pelas interações favorecidas pelas redes sociais, como o *WhatsApp*. (CAVALCANTI; GUERRA, 2022, p. 87-88).

[...] mesmo com a continuidade das atividades educativas presenciais por meio remoto a qual não está prevista na legislação – educacional, mas que, na situação pandêmica, foi autorizada –, a privação do ensino presencial e de sua consequente socialização na educação básica acabará por aumentar, cada vez mais, as lacunas de aprendizagem, as quais se somarão a outras necessidades dos alunos como: permanecer em casa isolados, cuidar-se, estar junto à família, buscar modos de sobreviver e construir competências emocionais para lidar com a pandemia. (FERREIRA; FERRAZ; FERRAZ, 2022, p. 18).

“Ele desceu do ônibus e veio correndo em minha direção. Como vou fazer? Empurrar a criança? Vou dizer: não, tu não podes abraçar a professora?!” [...]. Notam-se, no relato da docente, os inúmeros desafios em lidar com crianças no ensino presencial durante a pandemia; o quanto ultrapassar os limites dos protocolos, muitas vezes, pode ser quase que inevitável ao lidar com crianças pequenas, e que o ato de ensinar também pressupõe as relações socioafetivas. Acredita-se que esse é mais um conflito e sentimento de mal-estar gerado por circunstâncias do “novo normal”. (FERREIRA; MICHEL; NOGUEIRA, 2022, p. 128).

Se, no contexto do ensino presencial, propiciar a essas crianças condições favoráveis para a aprendizagem de conteúdos escolares era um dos principais desafios para a efetivação de um sistema educacional inclusivo, após o período de ensino remoto emergencial, tal desafio se torna ainda maior, pois foi delegada apenas às professoras do AEE o acompanhamento dessas crianças, que ficaram excluídas do direito de terem acesso aos conteúdos escolares correspondentes ao seu ano escolar. Além disso, a criança que se “vê” na tela de uma videochamada ou que se “escuta” em uma mensagem de voz, é muito diferente da criança que estava sentada nas carteiras escolares e suas necessidades específicas precisam ser levadas em consideração. (FREITAS; SARMENTO, 2022, p. 19).

Os participantes relataram a dificuldade de adaptação em sentir a aceitação da aula pelo aluno e se a aula estaria causando tédio, empolgação, irritação, emoção etc. Com o tempo, eles relataram

---

506 Referência não localizada no original.

ter desenvolvido uma melhora na capacidade de interpretar as reações e comportamentos dos alunos, mas que ainda assim, na modalidade *on-line*, essa é uma tarefa mais desafiadora e o professor deve estar muito mais atento para tentar perceber o emocional do aluno, até porque, muitas vezes, os alunos sequer ligam as câmeras. Nesse sentido, os participantes expuseram a sua preferência pessoal pelo ensino presencial. (LECHAKOSKI; VIEIRA, 2022, p. 17).

Quanto aos resultados que demonstraram a falta de interesse dos alunos [...], a literatura científica mostra que no ensino presencial os problemas comportamentais dos alunos são fatores para o adoecimento e consideradas as maiores queixas dos professores durante as aulas (MARIANO; SANTOS, MUNIZ, 2006<sup>507</sup>; DIEHL; MARIN, 2016<sup>508</sup>). Como existe menor controle das ações dos alunos no ensino remoto, amplia-se a falta de envolvimento e, conseqüentemente, a falta de interesse. A necessidade de um processo de readaptação [...] é resultante das mudanças impostas pelo ensino remoto de emergência [...]. (LUCAS; VERGARA, 2022, p. 12).

[...] a retomada do ensino presencial coloca os professores de frente com a necessidade de encarar novas dificuldades, como parte da mesma equação, precisam manter as práticas pedagógicas alinhadas aos rumos emancipatórios, o que somente pode ser possível se o resultado do processo formativo for a real posse do conhecimento pelos estudantes e tudo o que isso envolve, como a necessidade de uma educação “naturalmente política” (FREIRE, 1996, p. 40<sup>509</sup>). Afinal, depois de Paulo Freire, ninguém mais pode ignorar que a “educação é sempre um ato político” que atua como instrumento a serviço da democratização (GADOTTI, 2003, p. 6<sup>510</sup>). (MAGALHÃES, 2022, p. 21).

Em tempos de adaptações, tem sido comum perceber a tentativa de adaptar o clássico ensino presencial no contexto do ensino remoto, que, segundo Charczuk (2020, p. 5<sup>511</sup>) é definido como “uma ação pedagógica, na qual se processa certa transposição do ensino presencial para o ensino mediado por ferramentas digitais, predominantemente, ou pela proposição de apostilas e materiais impressos remetidos aos alunos. Nesse sentido, o uso das tecnologias digitais aparece apenas para apresentar conteúdos e disponibilizar materiais. Alguns autores chamam a atenção de que esta transição repentina para ensinar remotamente pode reforçar uma má fama à aprendizagem híbrida

507 MARIANO, M. DO S. S.; MUNIZ, H. P. Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, n. 1, p. 76-88, 2006.

508 DIEHL, L.; MARIN, A. H. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. *Est. Inter. Psicol.*, v. 7, n. 2, p. 64-85, 2016.

509 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: 45. ed. Paz e Terra, 1996.

510 GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*. São Paulo: Grubhas, 2003.

511 CHARCZUK, S. B. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. *Educ. Real*. Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109145, 2020. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>> Acesso em 09 de Março de 2021.

e on-line e se apresentar como retrocesso a uma transmissão de conhecimentos (HODGES et al., 2020<sup>512</sup>). (MARTINS et al., 2022, p. 250-251).

Sibilia (2012<sup>513</sup>) tem destacado o fato de elas estarem incorporadas à vida dos alunos, nativos digitais, e questiona como a escola tem discutido seu papel na sociedade atual. A autora salienta que, na sociedade da informação, é preciso rever a escola como projeto da modernidade, disciplinadora de corpos, e olhar para as novas subjetividades que se constituem, mas, atentos à velocidade e à intensidade dos fluxos que conspiram contra a produção e a coagulação de significados. Contudo, a autora acima não poderia vislumbrar uma pandemia na qual o ensino presencial seria impossibilitado. Nesse contexto, mesmo os mais resistentes às tecnologias digitais tiveram que revisar suas concepções. (NEUENFELDT; OLIVEIRA; BAUMGARTEN, 2022, p. 2).

[...] mesmo não podendo ser considerados, em geral, como entusiastas do retorno ao ensino presencial, os estudantes respondentes não se mostram seduzidos pelas vantagens e benefícios do modelo remoto. Também percebem uma falta de equidade na qualidade do aprendizado entre o ensino remoto e o presencial, sendo que o primeiro se encontra aquém do segundo. A principal razão dessa inequidade reside na necessidade de interação com professores e colegas, da disciplina gerada pela rotina e do trato de questões afetivas e emocionais gerados pelo convívio presencial das dependências internas da universidade (DESHMUKH, 2021<sup>514</sup>). (PEINADO; VIANNA; MENEGHETTI, 2022, p. 15).

Ressaltamos aqui [...] o papel das dinâmicas e atividades em duplas/grupos durante as aulas. Uma estratégia tão necessária e presente quando do ensino presencial acabou se tornando a ferramenta menos utilizada no ensino remoto. Isso demonstra que, apesar dos cursos de formação, das adaptações, do esforço coletivo por aulas mais adequadas, algumas formas de ensino usadas no presencial são insubstituíveis, e, pode-se inferir que devem fazer muita falta aos alunos para colocar em prática os conhecimentos adquiridos em Libras junto aos seus colegas. (PEREIRA; SANTOS, 2022, p. 842).

Os aspectos da aula invertida foram proveitosos como ponto de partida para a consolidação da disciplina [sobre jogos e o ensino de ciências] de modo a prever o trabalho ativo dos estudantes ao longo de todas as atividades propostas. Como perspectiva, a disciplina de jogos poderá ser oferecida novamente com periodicidade anual, podendo ser incorporados novos recursos e ferramentas para construção de mapas mentais, apresentações coletivas, entre outras. Com o retorno ao ensino presencial cada vez mais próximo, o uso das TDIC poderá ser mantido como apoio à [interação] ensi-

---

512 HODGES, C. et al. **The Difference Between Emergency Remote: Teaching and Online Learning**. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>> Acesso em: 29 Outubro. 2020.

513 SIBILIA, P. (2012). **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Contraponto.

514 DESHMUKH, Jay. Speculations on the post-pandemic university campus—a global inquiry. **Archnet – IJAR: International Journal of Architectural Research**, v. 15, n. 1, p. 131-147, 2021. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/globalliterature-on-novel-coronavirus-2019-ncov/resource/en/covidwho-1041743>

no-aprendizagem e ao prosseguimento do diálogo em momentos fora de aula. (PITA-CARMO et al., 2022, p. 293).

Essas lacunas [de aprendizado] já existentes no ensino presencial brasileiro foram acentuadas na pandemia no modelo de ensino remoto. Como já mencionado anteriormente, não há ou houve por parte do governo brasileiro, uma preparação prévia para enfrentamento de uma situação de pandemia, principalmente sobre aquelas ações e exigências que incidem para o distanciamento social e para a realização de atividades home office (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020<sup>515</sup>). Nesse cenário, o ensino remoto tornou-se a alternativa mais segura no combate ao coronavírus com adoção obrigatória de professores de sala comum e professores de educação especial. (RIBEIRO; LUSTOSA, 2022, p. 676-677).

A referência para os estudantes, até então, era de um estudo presencial, com um local físico para encontrar os colegas, trocar experiências, e socializar. Sabemos da importância que os processos de socialização têm para a formação de estudantes. Assim, percebemos que quando fazem menção ao ensino presencial e o que tem agregado a ele, eles estão mobilizando o que Josso (2004, p. 40<sup>516</sup>) chama de “recordações-referências”, isto é, “dizer, de imediato, que elas [as experiências] são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação”. Nesse sentido, interação social e aprendizagem são concebidas como estritamente relacionadas. (SÁ; VENÂNCIO, 2022, p. 165).

Registre-se novamente o efeito de urgência dos posicionamentos emoldurados nos editoriais [jornalísticos] em dar continuidade à retomada do ensino presencial, mesmo considerando os riscos de contágio pelo vírus causador da Covid-19. Quer dizer, os editoriais, ao atrelarem-se aos interesses políticos de grandes corporações econômicas a financiarem os jornais, advogam em favor do retorno à educação presencial, especialmente porque esta é concebida como parte fundamental na constituição do capital humano (FOUCAULT, 2008b<sup>517</sup>) [...]. (SILVA, FV, 2022a, p. 478).

[...] a maioria dos professores e professoras sentem a necessidade de no retorno ao ensino presencial realizarem a revisão dos conteúdos que foram abordados durante o período da pandemia, ressaltando a ideia da valorização do ambiente escolar, do ensino presencial e da figura do professor. Diante da análise dos dados, podemos considerar que as aulas não presenciais demandaram estratégias pedagógicas que não eram utilizadas pela maioria dos professores e professoras, como plataformas de ensino e ambientes virtuais de aprendizagem. (VIEIRA et al., 2022, p. 195).

515 OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR, A. E. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>. Acesso em 27 abr. 2021.

516 JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

517 FOUCAULT, Michel. *O nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France: (1978-1979)*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

# ENSINO REMOTO



O ensino remoto, além de ser desafiador, por suas especificidades, provocou experiências de ensino e de aprendizagens em outros espaços que foram se constituindo. Essas experiências decorreram de modos rápidos que pudessem ser implementados para que os estudantes ficassem conectados à escola e aos seus processos de escolarização. Foi preciso, em tempo muito pequeno, substituir a ida à escola por espaços da própria casa conectados com celulares, *tablets*, computadores, os quais passaram a ser espaços formadores. A casa passou a ser a sala de aula, tanto para os estagiários quanto para os estudantes, mediada por tecnologias que traziam o professor em uma tela, de forma a aprender e a ensinar, a partir de metodologias e ferramentas no formato digital. (ABREU; BELLOCHIO, 2022, p. 3-4).

O ensino remoto trouxe desafios de diferentes ordens e paralelo à nova rotina instaurada, foi necessário ainda amenizar o prejuízo aos estudantes excluídos digitalmente, com alternativas como a entrega de roteiros impressos com os conteúdos das aulas. Compete ao professor compreender em que medida as tecnologias requerem reformulações profundas a respeito de como se ensina e como se aprende quando a mediação é feita por tecnologia (BALADELI, 2018<sup>518</sup>). Para tal feito, tão importante quanto saber usar as tecnologias digitais é conhecer alternativas metodológicas para sua inserção na prática pedagógica ampliando as oportunidades de aprendizagem. (BALADELI, 2022, p. 54).

“A quem interessa o ensino remoto?”. O questionamento nos direciona para a possibilidade do avanço da EaD, aumentando a participação das iniciativas privadas na educação e conjugando para o fortalecimento do mercado educacional. Desde a década de 1990, a modalidade de ensino EaD vem ganhando espaço na educação nacional, um projeto que atende aos interesses de grandes empresas como a Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna e a Fundação Itaú Social, “[...] numa proposta de ensino minimalista, aligeirado, barato e destinado aos setores mais pauperizados da classe trabalhadora” (LAMOSA, 2020, p. 20<sup>519</sup>). (BAPTISTA; COLARES; MEDEIROS NETA, 2022, p. 8-9).

---

518 BALADELI, A.P.D. **Profissão professor**: facetas de identidades profissionais na formação inicial de professores de línguas. Jundiaí, SP: Paco, 2018.

519 LAMOSA, R. As frentes de ação da classe dominante na educação: entre o todos pela educação e a ideologia escola sem partido. In: LAMOSA, R. (org.) **Classe dominante e educação em tempos de pandemia**: uma tragédia anunciada. Editora Terra sem Amos: Parnaíba, 2020.

Sabe-se que o Ensino remoto é mais desafiador para o docente, inclusive, porque nessa modalidade não é possível replicar os horários do Ensino presencial. A dinâmica de aprendizado é mais complexa, e tal novidade causa, primeiro, resistência, e, em seguida, negação, porque, o que ocorre é que os docentes, em sua maioria, têm pouca intimidade com as TICs, necessitando, portanto, de capacitação. Entretanto, é mais fácil criticar, opor resistência e apontar dificuldades do que propor soluções concretas. Pelos dados dessa pesquisa, percebeu-se que o Ensino remoto não é tão difícil de ser implementado, bastando alguma boa vontade dos entes envolvidos [...]. (CAVALCANTI; GUERRA, 2022, p. 88-89).

Sem a pretensão de encerrar qualquer possibilidade de análise que a temática em foco requer, parece-nos razoável afirmar que o entendimento que temos sobre o ERE precisa considerar, minimamente, o confronto com as ideias que permeiam o senso comum em torno de certo “fetichismo” com relação ao uso de tecnologias na educação, como se seu uso em larga escala, em si, fosse capaz de promover grandes resultados. Ademais, parece-nos ingênuo pensar que o apelo ideológico modernizador do ERE, mediado pelo uso massificante de plataformas, recursos e redes sociais, seja concebido como a única alternativa para atender à complexa realidade epidemiológica associada ao necessário distanciamento social. (FAHEINA; SILVA, 2022, p. 3).

O ensino remoto impulsionou a utilização dessas ferramentas [tecnológicas], o que acabou estabelecendo um conjunto de reinvenção e aprendizado (GARCIA; GARCIA; REGO, 2020<sup>520</sup>). O ensino remoto foi um grande desafio, pois exigiu dos professores que mudassem seu ambiente de descanso para ambiente de trabalho, com intuito de disponibilizar atividades de forma não presencial. A negação às tecnologias nas aulas presenciais, predominante no ensino tradicional, agravou ainda mais esse cenário, pois a alfabetização tecnológica passou a ser uma necessidade. (FÁVERO; ROCHA; MIKOLAICZIK, 2022, p. 5-6).

Caracterizado por “atividades mediadas por plataformas digitais assíncronas e síncronas, com encontros frequentes durante a semana” (ALVES, 2020, p. 358<sup>521</sup>), o ensino remoto tenta emular os mesmos horários e as mesmas rotinas mantidas no ensino presencial, agora com intermédio da rede mundial de computadores. Além desse caráter síncrono, muitas instituições – sejam elas escolares ou não – têm disponibilizado seus materiais em plataformas digitais, que podem ser espaços voltados para fins educacionais ou redes sociais que tenham sido adaptadas para esse objetivo. Assim, os alunos acessam os materiais conforme a sua disponibilidade e possibilidade. (FERNANDES et al., 2022, p. 268).

520 GARCIA, T. F.; GARCIA, T. C. M.; RÊGO, M. C. F. D. **Ensino remoto emergencial**: estratégias de aprendizagem com metodologias ativas. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

521 ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Revista interfaces Científicas – Educação**, Aracaju: Editora Universitária Tiradentes, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>>. Acesso em: 31 maio 2021.

[...] o ensino remoto está calcado na ideiação de que não se pode parar o modelo de mundo por causa da pandemia, a partir de um slogan ideológico de que há tecnologia de ponta da internet para dar respaldo às atividades educativas para todos. Não obstante, sabemos que se trata de uma obstinação pela manutenção de uma proposta política dos sucessivos governos de “democratização” da educação, calcada mais na quantificação do que na qualidade, fundamentando-se nos índices de matrícula, escolarização, notas etc. como subterfúgios para demonstrar que as administrações estão preocupadas com a escolarização das crianças e dos jovens. (FORTUNATO; PORTO; BARROS, 2002, p. 8).

O ensino remoto nos foi apresentado como o “novo normal” da educação, cuja estratégia ganhou rápida disseminação, trazendo ao costumeiro ensino presencial uma completa reinvenção. Ainda que haja ganhos no ensino remoto, como o uso mais direcionado de tecnometodologia, esse formato acarretou profundos dissabores para classe docente e discente. Entendemos que o ensino remoto é uma alternativa neste contexto específico, no entanto, não substitui a afetividade que envolve o formato presencial. Por outro lado, consideramos que há uma possibilidade de reflexões e aprendizados a serem feitas a respeito do processo. (GOMES; LUCENA, 2022, p. 14).

Normalmente, os professores já apresentam alta carga de trabalho, resultado de uma jornada intensa e com excesso de atividades (SILVEIRA et al., 2014<sup>522</sup>). Diante da nova modalidade de ensino, os professores foram submetidos a novas demandas laborais, e sem o devido preparo organizacional, assumiram a maior parte das atividades [...]. Apesar dos aspectos citados anteriormente, o ensino remoto de emergência também trouxe impactos positivos. Permitiu que os professores ficassem mais próximos dos familiares, realizassem suas atividades de qualquer lugar e realizassem menores deslocamentos. Esses fatores trazem contribuições benéficas para a qualidade de vida dos docentes do ensino secundário. (LUCAS; VERGARA, 2022, p. 14).

Um questionamento que povoa a mente de quase todos os professores é o fato de o conteúdo produzido ficar em rede, com possibilidade de ganhar destinos desconhecidos. Já que quando selecionamos e apresentamos uma obra de arte ou uma imagem na aula presencial, por exemplo, há até um certo ponto, por assim dizer, há um domínio sobre como essa imagem será abordada e contextualizada. Porém, no ensino remoto não há controle, nem como essa imagem, nem como essa informação será recebida pelas famílias e nem quais possíveis remixagens esses conteúdos poderão sofrer nas redes sociais, ou mesmo em que contexto serão discutidos. (MARTINS; QUATTRER, 2022, p. 206).

O ensino remoto se apresenta como emergência e desafio para todos os participantes da cena educativa nesse contexto de pandemia. Os impactos no ambiente escolar, provavelmente, serão em

---

522 SILVEIRA, K. A. *et al.* Estresse e enfrentamento em professores: uma análise da literatura. **Educ. Rev.**, v. 30, n. 4, p. 15-36, 2014.

longo prazo, mas, de imediato, já podemos observar que, apesar dessa medida dar seguimento ao ano letivo, o aproveitamento e a continuidade dos estudos, por parte dos alunos, têm se mostrado difícil. Isto porque muitos deles não estão habituados a trabalhar com a tecnologia como parte do cotidiano escolar, mas, sim, como uma atividade de lazer e de comunicação informal. Além disso, muitas vezes o ambiente no qual o aluno assiste às aulas não é o ambiente apropriado para que se tenha uma boa concentração [...]. (MOLINA et al., 2022, p. 196).

[...] [Saviani e Galvão (2021<sup>523</sup>)] não conseguem ou não querem reconhecer que o ensino remoto e a Educação a Distância (EaD) podem ajudar na disseminação de ideias e debates progressistas de esquerda, anticapitalistas e críticos, para um público infinitamente maior do que os auditórios esvaziados de universidades públicas. Condenar o ensino remoto e a Educação a Distância (EaD) à danação eterna das formas impuras e pestilentas de educação, sem compreender as possibilidades e as contradições, é apenas atacar o sintoma dos problemas e não a causa efetiva. No qual sabemos muito bem que é a sociabilidade capitalista que produzimos e reproduzimos todos os nossos dias, a lógica do capital. (NOBRE, 2022, p. 129).

Santos (2020<sup>524</sup>) enfatiza que o ensino remoto “deixou, têm deixado e deixará suas marcas” tanto positivas como negativas. De Oliveira Silva, Rangel & de Souza (2020<sup>525</sup>) pontos positivos em muitos casos permitiu encontros afetuosos, boas dinâmicas curriculares e rotinas de estudo, por outros lados repetiu modelos massivos e subutiliza os potenciais da cibercultura na educação, causando tédio, desânimo e muita exaustão física e mental de professores e alunos. A longo prazo poderá causar traumas e reatividade a qualquer educação mediada por tecnologias, comprometendo a sobremaneira e a inovação no campo da educação. (NYARI; JULIANI; LEAL, 2022, p. 15).

O modelo de ensino remoto, adotado em caráter emergencial devido ao período de pandemia, acabou proporcionando aos estudantes experienciarem uma série de objetivas vantagens em relação ao ensino presencial. Entre essas vantagens, estão o acompanhamento das aulas na comodidade do lar, que dispensa uma série de custos e riscos na locomoção à universidade e a flexibilidade de horários, que permite maior amplitude de acesso ao mercado de trabalho, bem como a redução do

523 SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, ano XXXI, n. 67, p. 36-49, jan. 2021.

524 SANTOS, Edméa. **Notícias**: EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença? #livesdejunhoDisponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/redoc/announcement/view/1119>. Acesso em maio de 2022.

525 DE OLIVEIRA SILVA, Ludilma Aline; RANGEL, Daniele Antunes; DE SOUZA. Docência superior e ensino remoto: relatos de experiências numa instituição de ensino superior privada. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 10, p. 1-19, 2020.

contágio da Covid-19, devido ao distanciamento social (BABER, 2021<sup>526</sup>). (PEINADO; VIANNA; MENEGHETTI, 2022, p. 15).

[...] o ensino remoto não pode ser concebido como a única forma de resolução para a questão posta, uma vez que tal tipologia metodológica tende a acentuar, conforme discutido, as inúmeras desigualdades sociais já estabelecidas, que são parcamente niveladas nos espaços escolares, haja vista que poucos ou nenhum possuem o equipamento necessário ou rede de internet de qualidade para tal, talvez, nem mesmo os/as professores/as. Manter o foco reduzido à aquisição de ferramentas digitais, claramente contribuirá para a piora do processo de ensino e de aprendizagem dos/as estudantes a curto e a médio prazos (SOUZA; FRANCO; COSTA, 2016<sup>527</sup>). (QUINELATTO; CAMPOS, 2022, p. 14).

Através do ensino remoto, seja com o uso das tecnologias ou através de formato impresso, torna-se mais difícil para o professor construir junto com seus estudantes o conhecimento. Quem encaminha tudo pronto é o professor. O estudante é apenas um mero receptor e reproduzidor da informação dada [...]. Na preocupação de realizar as atividades e encaminhar ao professor, o estudante deixa de refletir sobre seu real papel em ser sujeito de seu conhecimento, considerando criticamente o que aprendeu. Eles recebem e precisam realizar o que está ali, naquele vídeo, mensagem, link ou papel. O contato entre professor e estudante parece doente, quando às vezes não é morto. (RECH; PESCADOR, 2022, p. 1271).

[...] é importante sempre reforçar as implicações destas estratégias remotas na educação de crianças, especialmente de crianças na primeira infância, dado que a especificidade da prática educativa em contextos institucionais de educação infantil se difere dos demais níveis de ensino ou etapas educativas. Além disso, Saviani e Galvão (2021<sup>528</sup>) alertam que o discurso da excepcionalidade, a partir da implementação do ensino remoto emergencial ou atividades não presenciais, serve muito bem aos interesses de ampliação dos preceitos da educação a distância ou mesmo de regulamentação do *homeschooling* na educação básica brasileira. (SOMMERHALDER; POTT; ROCCA, 2022, p. 15).

[...] o ensino remoto não se mostra como excepcionalidade, pois é uma fatia muito lucrativa para os oligopólios educacionais, tanto para a ampliação de seus negócios quanto para o controle ideológico. Este tipo de ensino, possibilita a redução de profissionais da educação, por meio das aulas gravadas que podem ser transmitidas a centenas de pessoas por diversas vezes; flexibilização de con-

---

526 BABER, Hasnan. Social interaction and effectiveness of the online learning - A moderating role of maintaining social distance during the pandemic COVID-19. **Asian Education and Development Studies**, 2021. Disponível em: [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=3746111](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3746111)

527 SOUZA, Simone de; FRANCO, Valdeni Soliani; COSTA, Maria Luisa Furlan. Educação a distância na ótica discente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 99-114, jan./mar. 2016. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201603133875> Acesso em: 7 mar. 2021.

528 SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, v. 67, p. 36-49, 2021. Disponível em: <https://www.sintese.org.br/2021/03/16/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-ensino-remoto/>. Acesso em: 13 mar. 2021.

tratos de trabalho; trabalho intermitente e redução de concursos públicos para a atuação no magistério da educação básica e superior. O ensino remoto pode ser um piloto, um ensaio de consolidação para a educação pós-pandemia. (SOUZA; GONÇALVES; MOREIRA, 2022, p. 188).

Historicamente a sala de aula carrega um significado simbólico, é uma organização social específica com normas, regras, obrigações, expectativas e status que estão centralizados na figura do professor, que reforça e define a sua identidade profissional, logo a desmaterialização desta estrutura com a prática do ensino remoto gera oposição, pois o professor é forçado a criar uma alternativa comportamental e tem que rever sua estratégia pedagógica, além de ter que aceitar a expansão dos limites temporais e espaciais da sala de aula (JAFEE, 1998<sup>529</sup>). (TEODORO; GOMES, 2022, p. 239).

---

529 JAFEE, David. Institutionalized resistance to asynchronous learning networks. **Journal of Asynchronous Learning Networks**, v. 2, n. 2, p. 21-32, 1998.

As palavras das professoras e as experiências no atual contexto escolar possibilitam pensar a escola como uma daquelas instâncias que estabelecem e/ou transformam a experiência que os indivíduos imprimem de si mesmos, através dos múltiplos discursos que ela tanto produz quanto reproduz. Isto implica compreender que a escola está atrelada a um conjunto de saberes e de práticas muito concretas que estão vivas nestes discursos [...]. Para as crianças e professoras, a escola é lugar de disciplina, mas também é lugar de afetos que a pandemia ceifou (ou tentou ceifar) [...]. (ANDRADE et al., 2022, p. 11).

Alfabetizar, letrar, ampliar as concepções de mundo, inserir e socializar a criança/aluno na escola e, de certa forma, possibilitar a experiência em um mundo comum, preexistente, tal como preconizado por Arendt (1990<sup>530</sup>), são possibilidades para que a escola exista/resista como lócus/lugar para um espaço público e um tempo livre (livre das demandas do mercado), um tempo livre para criação e para o conhecimento. E agora ao pensar sobre a falta que escola está fazendo, podemos pensar que se trata desse lugar em que todos passam (suspensão do tempo); é o único lugar onde crianças, jovens e adultos têm o direito de aprender; é o lugar do conhecimento comum. (BAHIA; LIMA, 2022, p. 317).

Estamos em tempos de fazer o possível, “tempos sem possibilidades para que o impossível aliamente sonhos, inspire lutas, construa projetos, edifique utopias” (GENTILI, 2010, p. 255<sup>531</sup>). A escola, enquanto espaço institucionalizado de acesso ao saber historicamente construído pela humanidade, cumpre um importante papel, mesmo frente ao olhar de desconfiança e cobranças a ela direcionadas, como apropriadamente afirmará Gentili (2010), as sociedades não parecem dispostas a ceder às virtudes de um providencial processo de desescolarização que transfira aos chips a responsabilidade social de educar as novas gerações. “Se isso acontecerá no futuro é mero exercício de especulação” (GENTILI, 2010, p. 257). (CASAGRANDE; ALONSO, 2022, p. 194).

[...] o aspecto da sociabilidade pode se apresentar de maneiras distintas se o tomarmos a partir de um olhar para as questões de gênero. Diferentes pesquisas vêm demonstrando a importância da escola no processo de sociabilidade das meninas, interferindo na relação positiva que elas estabelecem com a escola. Esse fator se relaciona às possibilidades mais limitadas de convívio das meninas em

---

530 ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo, Perspectiva, 1990.

531 GENTILI, Pablo. Por uma Pedagogia da esperança. In: GENTILI, Pablo; McCOWAN, Tristan. **Reinventar a escola pública: política educacional para um novo Brasil**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 253-271.

outros espaços. Sobre isso, Madeira (1997<sup>532</sup>) compreende que apesar de a escola possibilitar trocas sociais para ambos os sexos, os meninos usufruem de uma liberdade maior independente da escola: eles circulam em espaços e tempos mais diversificados, no entanto, para as meninas, a escola é um dos espaços mais legitimados para a construção dessas relações. (EUZÉBIO; ZAN, 2022, p. 9).

Se, por um lado, o discurso em torno da “sociedade da aprendizagem” traz a promessa de que a aprendizagem pode finalmente se tornar personalizada, o que significa que o aluno em contato com as novas tecnologias aprende o que, quando, onde e o quanto quiser [...]; por outro lado, uma escola desterritorializada não tem como garantir algo que a escola, desde que foi estabelecida como uma instituição responsável pela educação de todas as crianças, procurou garantir: a convivência regular do mesmo grupo de crianças com seus professores, adultos encarregados de sua educação dia após dia. Essa convivência dependia de um espaço e de um tempo específicos que permitiam que ela acontecesse, de modo a possibilitar uma rotina cotidiana compartilhada [...]. (FARIAS; CAZETTA; LIMA, 2022, p. 10<sup>533</sup>).

Segundo Lenardão, Lenardão e Karpinsk (2016<sup>534</sup>), embasados à luz da teoria de Bourdieu, a escola tradicional reproduz as desigualdades sociais na medida em que organiza os procedimentos pedagógicos com base na vivência cultural, alheia às crianças de classes sociais desfavorecidas. Dessa forma, a escola exige destes alunos a disciplina nos estudos, um estilo de comportamento que não faz parte de sua realidade, mas que é proveniente da herança cultural própria das classes médias e das classes altas. Ou seja, o estudante das classes populares inserido neste sistema escolar já ingressa com desvantagem, com maior tendência ao fracasso, visto que a escola não é neutra e reproduz a dominação de classe. (FONSECA; AGUIAR, 2022, p. 5).

[...] as escolas têm como finalidade prioritária proporcionar formação cultural e científica para o desenvolvimento das capacidades humanas de todos os alunos, por meio do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista sua preparação para a vida social, cultural, profissional numa sociedade democrática. Na escola, portanto, trata-se de introduzir os alunos no mundo do conhecimento e de ajudá-los no desenvolvimento da sua capacidade de pensar. Para que a escola alcance sua finalidade, é requerido dos professores o domínio dos conhecimentos que lhes cabe ensinar, a organização do ensino em função da aprendizagem dos alunos, e que levem em conta as características individuais e sociais dos alunos e os fatores socioculturais que atuam na aprendizagem. (LIBÂNEO; SUANNO; ALMEIDA, 2022, p. 3).

532 MADEIRA, Felícia. A trajetória das meninas dos setores populares: escola, trabalho ou... reclusão. In: MADEIRA, Felícia (Org.). **Quem mandou nascer mulher?** Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Record, Rosa dos Tempos, 1997, p. 45-133.

533 Traduzido do original em inglês.

534 LENARDÃO, E.; LENARDÃO, E.; KARPINSKI, A. L. ‘Proposições para o ensino do futuro’: contribuições de Pierre Bourdieu a uma ‘pedagogia racional’. **Imagens Da Educação**, v.6, n.3, p. 37-48, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/29315>. Acesso em: 10 mai. 2021.

A concepção de uma escola e uma educação do campo transforma um paradigma de educação para esses sujeitos, antes invisibilizados. O “do” campo concebe um modelo de educação construída pelos próprios sujeitos da educação, ou seja, uma escola para o povo camponês pensada e articulada por ele mesmo, reconhecendo seus saberes, suas problemáticas, suas necessidades, sua cultura. Torna-se protagonista do processo de escolarização, valorizando e respeitando suas especificidades. Uma educação do povo feita pelo povo, a partir do real, da realidade, como defendido pelo educador Paulo Freire (1996<sup>535</sup>). (MOREIRA; SANTOS; SOUZA, 2022, p. 8).

A (re) socialização dos alunos e de todos ao ambiente escolar na transição do ensino remoto para o presencial tem grande importância, visto que, segundo Paín (1996<sup>536</sup>) a educação tem como função primeira a manutenção, a socialização e a transformação do sujeito, mas ao mesmo tempo fortalece a repressão que lhe é imposta. Nesse sentido, a escola é o lugar onde é possível relacionar-se, sentir, conhecer-se e ao outro, partindo da visão de que todo sujeito é capaz de aprender. Nela são mediadas as relações do aluno com a aprendizagem, orienta-se a família e auxilia-se a capacitar e motivar o professor para a diversidade e aceitação. Assim, o acolhimento dos alunos no retorno às aulas presenciais necessitou de atenção, planejamento e atividades específicas, que motivaram os estudos e proporcionem bem-estar no ambiente escolar. (PAIVA; SILVA, 2022, p. 59).

Os estudos de Bourdieu (2007<sup>537</sup>) apontam para uma nova interpretação do papel da escola na sociedade. O referido autor explica que o sistema escolar é visto como um ambiente de exaltação da democracia, mas que, na prática, privilegia os filhos das famílias das classes favorecidas e desconsidera os mais necessitados, tornando a escola um espaço de conservação social. Dessa forma, a educação refuta o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a agir como uma das principais instituições por meio da qual se mantem e se legitima os privilégios sociais. Trata-se, portanto, de uma inversão total de perspectiva (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002<sup>538</sup>). (PAIXÃO; FERENC; NUNES, 2022, p. 81).

Para classes distintas há projetos educacionais também distintos, configurando-se numa dualidade estrutural, explicitada por Libâneo (2012<sup>539</sup>), ao afirmar a escola concebida em duas vias: uma focalizada no acolhimento social aos filhos dos trabalhadores, sob a égide da retórica da cidadania e da participação; outra centrada no conhecimento, destinada a formar os filhos dos ricos. Aconteceu que a crise sanitária acentuou a velocidade e aumentou o distanciamento entre essas duas escolas. Tal

---

535 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura). 25ª edição.

536 PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

537 BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

538 NOGUEIRA, M. A. **Elites econômicas e escolarização: um estudo de trajetórias e estratégias escolares junto a um grupo de famílias de empresários de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2002.

539 LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, p. 13-28, 2012.

como se propagou o vírus, também se acelerou a velocidade, aumentando a distância entre a escola do acolhimento e a do conhecimento. (PEIXOTO; MARCON, 2022, p. 10-11).

[...] a Geografia tem muito o que ensinar sobre este mundo que está em movimento e com tantas contradições. Conforme aponta Castellar (2017<sup>540</sup>) é na escola que os alunos têm a oportunidade de desenvolver conhecimento historicamente construídos pela ciência, ou seja, a escola é um lugar de construção do conhecimento científico e aprendizado. Na escola e por meio da Geografia o estudante pode aprender a ler, entender e viver neste novo mundo, que é cada vez mais dinâmico e diverso. Essa compreensão é marcada pela realidade global, que infelizmente é cada vez mais perversa para grande parte da população mundial. (PEREIRA; COSTA; SERPA, 2022, p. 19).

[...] a globalização, presente em várias nações, impacta a economia e por consequência a forma de ver e fazer educação no Brasil, instituindo mudanças no fluxo do conhecimento, uma vez que os avanços tecnológicos advindos deste processo tirou da escola o papel de fornecedora de informações. Se antes o sentido era da escola para a comunidade, a partir dela, o mundo passou a invadir a escola, enfim, a escola não mudou, passou por mudanças e muitos foram os professores que se mostraram resistentes às inovações, muitos outros afetados pela proletarização da profissão docente permaneciam desplugados e excluídos dos meios de comunicação, o que tornou ainda mais evidente que os estudantes nas possibilidades “não raro, superam as professoras e os professores de acesso às fontes de informações” (CHASSOT, 2003, p. 2<sup>541</sup>). (RANGEL; AMARAL, 2022, p. 283).

Esse dispositivo [pedagógico] age, por exemplo, pelos jornais televisivos, notícias na internet, discursos de representantes do Estado e de figuras públicas (artistas, celebridades, *youtubers*), pronunciamentos e documentos das instituições de proteção da infância e da adolescência, que compõem uma narrativa que ressalta e repete de várias formas os riscos de se estar fora da escola. Para além do direito à Educação, as instâncias de poder sabem que as escolas são um espaço privilegiado de regulação das subjetividades, de disciplinamento dos corpos e de produção de capital humano (FOUCAULT, 2008b<sup>542</sup>). (RATUSNIAK; SILVA, 2022, p. 16-17).

A escola, por meio das aulas virtuais ou das atividades enviadas para casa, continua a ocupar uma parte significativa da rotina das crianças. Verificou-se que as atividades da escola foram realizadas por 70% das crianças todos os dias, sendo que, para 10% delas, várias vezes ao dia. Aqui, as diferenças entre crianças de escolas públicas e particulares são mais sutis, mas ainda presentes: dos 70% que realizavam atividades escolares diariamente, 41% são de escolas privadas enquanto 29% são das públicas. As crianças afirmaram, ainda, que não ir presencialmente para a escola auxiliou na per-

540 CASTELLAR, S. M. V. Cartografia escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 7, n. 13, p. 207–232, 2017. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/494>. Acesso em: 22 set. 2021.

541 CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, n° 22, p. 89-100, jan./fev./mar./abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a09>>. Acesso em: 09 jun. 2021.

542 FOUCAULT, Michel. **O Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

cepção da lentidão do tempo, pois, com a ida para a escola, havia melhor organização do tempo e da rotina. (SANTANA; LORDELO; FÉRRIZ, 2022, p. 340).

[...] olhar para a história da escola “[...] como uma história de repressão; uma série de estratégias e táticas para dispersá-la, reprimi-la, coagi-la, neutralizá-la ou controlá-la” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 106<sup>543</sup>). Tal problemática indica que, na escola como função há sempre um ideal pré-determinado ou, então, sempre haverá uma tentativa de que a escola possa servir para algo. Em outras palavras, as demandas dizem respeito a terceiros, da sociedade, do mercado de trabalho e de consumo, da família, os quais transportam até o espaço escolar alguns de seus interesses. Conforme Larrosa (2018, p. 232<sup>544</sup>), a escola não se define por sua função, mas, sim, se constitui como uma forma que separa (SCHWERTNER; PEDERIVA; HATTGE, 2022, p. 68).

A escola é um ordenador da vida das crianças. Nesse ambiente, existem ritmos, relações, sabores, estilos de aula não apenas com os quais as crianças se familiarizaram ao longo da escolarização, mas também que as ajudam a construir uma visão do que seja a escola [...]. As manifestações das crianças destacam um sentido da escola pouco refletido ou valorizado, tendo em vista a ênfase atribuída aos resultados mensuráveis. A convivência com amigos como uma oportunidade proporcionada pela escola também se revela um aspecto da própria compreensão do que é a escola para as crianças, o que é tanto mais importante quanto mais as cidades se tornam hostis como espaços de convivência infantil (MÜLLER; FERREIRA NUNES, 2014<sup>545</sup>). (SILVA, IO et al., 2022, p. 278).

Embora pareça impossível, em Auschwitz havia uma escola que funcionava clandestinamente. Os judeus criaram grupos de brincadeiras a fim de camuflar a estrutura escolar convencional instrutiva ao mesmo tempo que preservavam essa estrutura, chamando os cursos de jogos e desse modo ensinavam, as disciplinas de história, matemática, geografia etc. Nesse contexto as crianças se reservavam para vigiar e alertar o professor e os colegas sobre a chegada dos SS, esse movimento era treinado, pois qualquer erro representava a morte para todos. Uma escola sem perspectiva de futuro, “uma loucura, uma miragem, algo constantemente ameaçado sempre a ponto de desaparecer” (LARROSA, 2018, p. 479<sup>546</sup>). (SILVA; RIBETTO, 2022, p. 7-8).

[...] a escola é um ambiente produtivo para a interação entre os sujeitos. Os alunos mencionam a falta que sentem dos colegas e dos professores não no sentido de aprendizagem dos conteúdos, mas com a prerrogativa do encontro, do diálogo, da troca de experiências e da socialização que esta relação pode propiciar. Essa não é uma discussão nova no contexto da educação escolarizada. Dayrell

543 MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. 174 p.

544 LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. 523 p.

545 MÜLLER, F.; FERREIRA NUNES, B. Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. **Educação & Sociedade**. Campinas, 2014, v. 35, n. 128, p. 659-674, 2014. <https://doi.org/10.1590/ES0101-7330201435128129342>.

546 LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

(1996<sup>547</sup>), na década de 1990 já afirmava que os estudantes são sujeitos sócio-culturais e muitos entendiam as aulas nas escolas como um meio de convívio com colegas. (SILVA; SCHWANTES; SANTOS, 2022, p. 13).

A escola, por excelência, é um lugar onde convivem seres humanos que estão, permanentemente, em processo de desenvolvimento. À escola cabe criar espaços dialógicos para que tanto os estudantes quanto os educadores possam expressar seus sentimentos e elaborar seus conflitos, tanto os interpessoais quanto os intrapessoais, pois a aprendizagem não está restrita somente aos conceitos científicos, mas também à convivência social. Portanto, cuidar das crianças e apoiá-las nos seus problemas pessoais e em situações de sofrimento emocional é papel dos educadores, dos estados e suas instituições, e de todos os funcionários destinados a isso. (TOGNETTA et al., 2022a, p. 13-14).

---

547 DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

As tecnologias da informação e da comunicação (TIC) apareceram rapidamente como um socorro imediato. Elas podem atender ao distanciamento social; podem criar redes de comunicação e trocas (simbólicas ou não) ou podem nos prover de ubiquidade nas situações de estudar em muitos lugares e de multiplicar contatos. Em segundo lugar, a pandemia nos mostrou que as TIC não são gratuitas. O preço delas está embutido em nosso lugar social e econômico. Isso se comprova pela forma como várias das escolas particulares rapidamente acessaram a todas as habilidades prometidas pelas TIC. Acesso a bandas largas, a equipamentos poderosos e diversificados, criação de redes de pessoas e conteúdos ricos de informações e trocas. (ALMEIDA; SILVA; SOSTER, 2022, p. 13).

A transição do ensino presencial para o remoto exige preparo dos educadores e investimentos em tecnologias, entre outras adaptações por parte das instituições. Porém as mesmas se viram obrigadas a realizar tais mudanças de forma emergencial para manter-se em funcionamento. Nesse contexto, as escolas particulares dispararam na frente, ajustando seus planos de ensino a ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), permitindo a manutenção das aulas regulares durante a epidemia. A maioria dessas escolas optou por modelos de aulas com salas virtuais em tempo real, onde os professores migraram com suas turmas para plataformas digitais, as quais permitem a interação ativa com os alunos durante o ensino. (BERNARTT, 2022, p. 177-178).

Enquanto escolas acionaram muitos recursos privados de docentes, como celulares, notebooks e dados móveis de internet para manter contato com as famílias, a mantenedora implementou apenas uma plataforma virtual para postagem de atividades e controle de frequência de estudantes, a qual foi amplamente avaliada de forma negativa na amostra analisada. Para Rivas (2020<sup>548</sup>), uma pedagogia da exceção, produzida longe da presencialidade que é própria da instituição escolar, apresenta como primeiro desafio a necessidade fundamental de reconhecer as ausências para buscar os meios de conectar e “recuperar os rostos” que se esvaíram pela distância. Nas escolas privadas, assistimos pelas diferentes mídias a rápidas reações para recuperar esses rostos e estabelecer uma nova rotina em ensino remoto [...]. (CAMINI; FREITAS, 2022, p. 259).

---

548 RIVAS, Axel. **Pedagogía de la excepción:** cómo educar en la pandemia? Buenos Aires: Universidad de San Andrés (UDESA), 2020. [Documento de trabalho] Disponível em [https://www.udes.edu.ar/sites/default/files/rivas-educar\\_en\\_tiempos\\_de\\_pandemia.pdf](https://www.udes.edu.ar/sites/default/files/rivas-educar_en_tiempos_de_pandemia.pdf). Acesso em 11 jun. 2020.

No caso dos docentes de escolas privadas, os autores afirmam que essa adaptação [às plataformas virtuais] parece ter sido mais exitosa, “por já terem tido contato anterior com a utilização desses recursos” (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p. 47<sup>549</sup>). No entanto, a pressão que os professores das escolas privadas sofreram, por parte de seus gestores, para manter os alunos pagando suas mensalidades, foi mais um fator de estresse para esses profissionais (ATIÉ, 2020<sup>550</sup>). Essa pressão também foi sentida pelas professoras da rede particular que participaram desta investigação. Já em relação às dificuldades de usar os recursos tecnológicos, não verificamos diferenças significativas, pois elas também não tinham essa experiência de trabalho. (CERDAS, 2022, p. 5).

O aumento das divergências de oportunidades entre pobres e ricos é tendência histórica de décadas no Brasil, em que atualmente houve uma exacerbação, através da qual as escolas particulares não tiveram dificuldades para prosseguir a aprendizagem no formato digital, em que grande parte dos estudantes são pertencentes às classes superiores e possuem as maiores taxas de acesso à internet (CETIC.BR, 2021<sup>551</sup>). À vista disso, “qualquer pandemia é sempre discriminatória, pois sempre será mais difícil para certos grupos sociais do que para outros” (SANTOS, 2021, p. 104<sup>552</sup>), sendo os mais atingidos, os sujeitos em situação de vulnerabilidade social. (CHERUTTI; ZUCCHETTI, 2022, p. 675).

O argumento de que as instituições privadas de Educação Infantil estariam sendo prejudicadas, e seriam ainda mais penalizadas se as aulas não pudessem ser retomadas remotamente, ganha mais força quando se inclui na justificativa da solicitação a fala de um representante do próprio sindicato interessado, o Sinepe/PR: “Toda a escola privada é uma empresa, com concessão e normatização dos governantes, amparada na Constituição de 1988, logo possui também motivação econômica, pois é uma atividade econômica, que representa 1,6% do PIB paranaense (...) Todo gestor educacional deve ter um olho no caixa (financeiro) e outro no pedagógico. A boa gestão de uma escola privada deve estar assentada num tripé: 1- legalidade, 2- qualidade de ensino, 3- rentabilidade para novos investimentos” (PARANÁ, 2020b<sup>553</sup>). (DARCOLETO; FLACH, 2022, p. 329).

549 RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia da covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. *Interfaces Científicas*, Aracaju. v.10, n.1., 2020, pp. 41-57. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085>. Acesso em: 29 abr. 2022.

550 ATIÉ, Lourdes. Prática docente: 30 depoimentos sobre como a escola foi recebida em casa. *Desafios da Educação*. 08 de maio 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.com.br/depoimentos-sobre-escola-em-casa/>. Acesso em: 21 de set. 2020.

551 CETIC.BR. **TIC Domicílios 2020**. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, 2021. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/domicilios/indicadores/> >. Acesso em: 25 ago. 2021.

552 SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora**: da pandemia à utopia. São Paulo: Boitempo, 2021.

553 PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 02/2020**. Alteração do artigo 2.º da Deliberação CEE/CP n.º 01/2020 para permitir que o regime especial instituído por essa norma possa ser exercido pelas instituições de ensino que ofertam a Educação Infantil.2020b. Disponível em: [http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos\\_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2020/deliberacao\\_02\\_20.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2020/deliberacao_02_20.pdf). Data de acesso: 03 de jan. 2022.

[...] [o ensino a distância] se tornou mais conhecido e utilizado no ensino superior com uma crescente, ano após ano. Na educação básica, principalmente escolas particulares existe uma demanda por mais tecnologia nas escolas. Muitas instituições já lançavam suas pesquisas em plataformas virtuais para auxiliar na educação, colégios que usam tablets, cadernos digitais assim como livros virtuais, principalmente pelo fato de os educandos de hoje estarem acostumados com a internet e com as novas tecnologias. o que traz para a educação a oportunidade de se transformar cada vez mais. (FERREIRA; AZEVEDO, 2022, p. 425).

Essa natureza dupla, ou dual, das TICs permite que elas sejam utilizadas tanto para a manutenção das relações de opressão no contexto educacional quanto para a sua superação e libertação dos sujeitos. No segundo caso, é indispensável que elas se convertam em espaços de promoção do diálogo e da tomada de consciência crítica. Se a inserção acrítica das TICs pode contribuir para o aprofundamento das relações de dominação e o viés bancário na Educação, esses são problemas ainda restritos aos considerados “incluídos(as)”, ou seja, da minoria que consegue ter acesso às tecnologias educacionais e, no caso da pandemia, à própria educação formal, sendo a maior parte formada por alunos(as) de escolas particulares. (MELO; VASCONCELOS; FONSECA NETO, 2022, p. 211).

Uma explicação possível para a correlação entre ser professor de escola particular e a percepção de alta capacidade de produção de conteúdos em mídias é de que esse professor tenha recebido maior apoio por parte da gestão escolar e tenha tido mais formações específicas para atuar no ensino remoto, como indicam os resultados de pesquisa realizada pelo Instituto Península, em março de 2020. A pesquisa aponta que “professores que atuam na rede privada parecem estar mais preparados com a interação remota, se comparados aos docentes das redes estaduais e municipais” e que “as redes privadas de educação parecem estar conseguindo oferecer mais suporte à distância aos alunos, se comparado às redes estaduais e municipais.” (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020, p. 10<sup>554</sup>). (MILLIET; DUARTE; CARVALHO, 2022, p. 44).

Sem que tivessem sido formados nas universidades para o uso das plataformas de comunicação existentes, já que seus professores/professoras, muito pouco atentos a essa necessidade ou que, na maioria dos casos fugia delas, e com normativas de proibição de uso de artefatos culturais mais acessíveis – como o celular – em seus ‘espaçotempos’ de trabalho, as/os docentes da Escola Básica se viram obrigadas/os a usá-los...apesar disso tudo. Em escolas privadas, muitos até perderam o emprego com o pretexto patronal de que não sabiam usá-las. (OVELHA et al., 2022, p. 2).

Um dado recorrente nos depoimentos dos professores atuantes na rede privada foi o apoio maior das famílias na condução do ensino remoto. Em alguns casos, esses alunos chegavam a contar com suporte externo na forma de monitoria particular realizada por especialistas nas respectivas

---

554 INSTITUTO PENÍNSULA. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil**. São Paulo, mar. 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/3fm4rb76> Acesso em: 2 maio 2021.

áreas do conhecimento, o que contribuiu para mitigar possíveis prejuízos do ensino remoto desses alunos. Sobre essa questão, Nogueira e Nogueira (2017<sup>555</sup>) constatam que as vantagens obtidas pelas classes sociais junto à escola são proporcionais aos recursos advindos das suas posições na estrutura social e que aqueles deserdados de capital, principalmente do capital cultural, possuem poucas chances de mobilidade social e de redução das desigualdades por meio do sistema escolar. (PAIXÃO; FERENC; NUNES, 2022, p. 82).

[...] se o confinamento representou uma restrição dos laços sociais (escolaridade, atividades, laços com os pares e família alargada) mais ou menos bem vividos pelas crianças que vivem com as suas famílias, esta situação inédita constituiu, pelo contrário, para muitas crianças, a experiência de uma ilha de segurança da qual tiraram benefícios. Com efeito, estas crianças, confrontadas com traumas e stress, permanecem hipersensíveis à insegurança da vida quotidiana que as obriga a uma adaptação constante. O confinamento, quando organizado em condições tranquilizadoras, foi uma oportunidade para que experimentassem uma melhoria qualitativa no seu cuidado pela maior disponibilidade de profissionais, uma redução da pressão social na escola particular e um certo distanciamento das vicissitudes da sua vida. (PASUCH, 2022, p. 40-41).

A desigualdade social, que já era preocupante no Brasil, escancarou a diferença entre classes sociais, acentuando os prejuízos para quem já vivia com recursos insuficientes para uma vida digna. O cenário escolar retratou esse momento quando nos mostrou que escolas privadas exauriram suas e seus estudantes com aulas on-line, não revendo suas propostas pedagógicas em função do momento viral, enquanto escolas públicas passaram a sofrer com o não acesso de seu alunado às ações da escola, por falta de infraestrutura mínima, tirando de muitas crianças e adolescentes o fator protetivo que a escola garante. (PINHEIRO; ZAMBIANCO; MORO, 2022, p. 14-15).

Após os primeiros meses de isolamento social, as pessoas passaram a sentir os efeitos do confinamento doméstico: os que tinham condições estavam trabalhando remotamente, transferindo seus locais de trabalho para a sala de casa, misturando suas atividades com as dos filhos e de toda a família. As crianças e adolescentes, estudantes de escolas particulares, estavam tendo aulas remotas, utilizando computadores e/ou celulares. Os professores dessas instituições tiveram de aprender rapidamente a utilizar tecnologias para desenvolver seu ensino e as escolas tiveram de se adaptar à nova realidade, adquirindo equipamentos, aplicativos e promovendo treinamentos para atender às novas condições de escolarização. (PLACCO; SOUZA, 2022, p. 21).

A escolha pela investigação das práticas cotidianas de famílias de escolas privadas insere-se em um contexto de um país marcado por sistemas educacionais desiguais e excludentes e que acaba por favorecer as famílias que possuem recursos financeiros para investir na escolarização dos seus

---

555 NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

filhos [...]. A decisão de ter como sujeitos de pesquisa famílias cujos filhos estudam em escolas privadas, todavia, não deve ser separada da complexificação que a realidade social impõe dentro desse próprio grupo. A heterogeneidade das escolas privadas impõe a ressalva de ser quase impossível entender uniformemente as práticas familiares quando se analisa somente a tipificação da administração escolar. (QUADROS, 2022, p. 9-10).

No que diz respeito às escolas privadas, percebe-se que essas desigualdades também as atingiram de modo substancial, pois houve desemprego estrutural e corte de salários em razão da suspensão de inúmeras atividades econômicas, uma vez que os pais ficaram sem condições de investirem nas mensalidades de seus filhos, tendo como consequência a redução salarial dos professores em razão da suspensão das aulas presenciais (DALBEN, 2019<sup>556</sup>). Além das condições de acesso dos professores evidenciadas no estudo, essas disparidades aumentam consideravelmente quando se trata do acesso dos alunos desses professores. (RIBEIRO; LUSTOSA, 2022, p. 680).

Escolas particulares e federais parecem ter fornecido mais treinamento do que escolas municipais e estaduais. Além disso, conforme a percepção dos docentes, a frequência dessa formação permaneceu inalterada quando comparada antes da pandemia e durante o ERE. Pesquisadores reportaram que professores perceberam que teriam que escolher atividades autônomas durante a pandemia. Além disso, eles sentiram uma falta de orientação e descontrole das suas instituições (SANTOS; OLIVEIRA, 2021<sup>557</sup>). Professores indicaram que eles frequentemente procuraram por formação em diversificação de métodos de ensino. (RODRIGUES-SILVA; ALSINA, 2022, p. 15).

Os desafios impostos pela nova conjuntura, em virtude da pandemia, impactaram duramente a educação: aulas suspensas, indefinições, incertezas quanto à duração de tudo aquilo. A escola parou. Aos poucos, uma gigante estrutura educacional começou a se movimentar e procurar caminhos e respostas para tantos questionamentos, enfrentado novos desafios. No estado da Bahia, uma parte das escolas da iniciativa privada iniciou aulas mediadas por ferramentas tecnológicas, ainda com a crença de que a emergência de saúde com distanciamento social seria algo breve – o que não foi. (SANTOS; MACHADO, 2022, p. 961).

No caso das escolas privadas no Brasil os estudos em domicílio a partir do ambiente virtual também fez parte do processo construído devido a pandemia da COVID-19. No entanto, o acesso desses alunos às TDICs e ao mundo virtual, que a internet possibilita faz parte do cotidiano, sendo que antes da pandemia o ensino híbrido já fazia parte da vida de alunos e professores dessas escolas

---

556 DALBEN, A. I. L. de F. Relação família x escola em tempos de pandemia. **Paidéia: Revista do curso de Pedagogia da Universidade FUMEC**. Belo Horizonte. Ano 14 n. 22 p. 11-29 jul./dez. 2019.

557 SANTOS, J. C.; OLIVEIRA, L. A. Percepções sobre as ações das redes públicas de ensino durante a pandemia. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 6, n. 3, p. e5412, 2021. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i3.5412>. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/5412>. Acesso em: 10 out. 2022.

(GUIZZO et al., 2020<sup>558</sup>). Nesse sentido, adentra um questionamento se os problemas pós-pandemia da educação brasileira não estejam essencialmente relacionados com as condições socioeconômicas da população. (SOARES; PORTO, 2022, p. 8).

No Brasil, a partir dos anos 2000, nota-se um crescimento exponencial do setor privado na educação (Borgui, 2018<sup>559</sup>). Este país se tornou um local atrativo para empreendimentos educacionais, em virtude de sua ampla população em idade escolar, tanto no âmbito público e privado. Segundo Adrião, Garcia, Borgui, Bertagna e Ximenes (2015<sup>560</sup>), empresas e conglomerados econômicos estão a buscar outras formas de lucrar com a educação, sem ser apenas por meio da expansão de matrículas em escolas privadas. Esses grupos têm oferecido sistemas de ensino à rede regular pública, escolas de gestão privada financiada por dinheiro público, contratação de privados para desempenharem serviços paralelos ao ensino e novas tecnologias da informação, a fim de elevar seus lucros. (SOUZA; GONÇALVES; MOREIRA, 2022, p. 181).

---

558 GUIZZO, Bianca Salazar; MARCELLO, Fabiana de Amorim; MÜLLER, Fernanda A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 46, p. 1-18, e238077, 2020.

559 BORGUI, R. F. (2018). Que educação é pública? A privatização de um direito. *EccoS*, 46, 19-32.

560 ADRIÃO, T., GARCIA, T., BORGUI, R. F., BERTAGNA, R. H., & XIMENES, G. P. S. (2015). **Sistemas de ensino privados na educação pública brasileira**: consequências da mercantilização para o direito à educação. Rio de Janeiro: Ação Educativa; Greppe; Open Society foundations, 2015. Recuperado de [http://www.observatoriodaeducacao.org.br/images/pdfs/sistemas\\_privados.pt.pdf](http://www.observatoriodaeducacao.org.br/images/pdfs/sistemas_privados.pt.pdf).

[...] o ambiente encontrado nas escolas públicas que mantinham a modalidade [EJA] era de dispersão, evasão e de um trabalho hercúleo para a manutenção de vínculos com os estudantes. Longe da letra fria das leis, a ação construída pelas comunidades escolares – que reforçamos, ainda precisam ser ouvidas em novas pesquisas – baseou-se na elaboração de estratégias construídas no chão da escola que viabilizassem a execução de um trabalho pedagógico possível e não o ideal [...]. Dito de outra forma, as atividades remotas de ensino-aprendizagem encontravam-se severamente comprometidas, dadas as circunstâncias deficitárias de acesso a equipamentos tecnológicos e a internet, sendo o processo pedagógico comprometido em sua essência. (ALVES; SILVA; ALVES, 2022, p. 13).

Seja com o “Observatório da Educação”, com os cursos de formação continuada ou com o Programa Jovem de Futuro, o IU [Instituto Unibanco] ocupa cada vez mais espaço na escola pública e imprime nela a mentalidade requerida pelo capitalismo contemporâneo, onde predominam as ideias de empreendedorismo, flexibilidade e adaptação às novas formas de trabalho, que por sua vez, estão cada vez mais precárias. Além disso foi comprovada a ligação da política educacional do IU com os organismos internacionais. Fica-se evidente também a intenção do setor privado em se apresentar para a sociedade como saída para o gerenciamento da qualidade da educação pública [...]. (ALVES; SILVA; JUCÁ, 2022, p. 837).

[...] os gêneros alimentícios de uma boa parte das escolas públicas do país já foram, antes da pandemia, devidamente fornecidos. E sabemos que esse fornecimento, pelo menos sua maioria, é realizado por grandes empresas de alimentos industrializados; geralmente com baixo teor nutritivo, por meio de compras efetivadas por licitações (diversas vezes manipuladas, fraudulentas e superfaturadas, conforme vemos nos noticiários diários) com as edilidades municipais, mantendo a classe dominante com a detenção dos lucros, já que não existe uma preocupação com o desenvolvimento sustentável, muito menos com a agricultura familiar. (ARRUDA; DIKSON, 2022, p. 9).

[...] esse novo cenário [pandêmico] exige não só o acesso à internet, mas algumas ferramentas tecnológicas essenciais, porém, na prática, não foi aplicável em sua totalidade, levando em consideração que existem estudantes que não dispõem de nenhum desses recursos. É notória a falta de infraestrutura das escolas públicas, mas também da maioria dos estudantes que não dispõem de internet, computadores, celulares que lhes permitam o acesso às aulas. Foi com esse cenário que os professores tiveram que

reinventar o seu trabalho pedagógico para atender, de imediato, à nova realidade: do quadro para a tela e aplicativos digitais, do ambiente da escola para o ambiente da sua casa. (BATISTA; MAIA; SANTOS, 2022, p. 11).

[...] aprofunda-se visivelmente os processos de flexibilização e precarização do trabalho docente, ao passo que torna também mais precária a educação escolar ofertada, e muito mais aparente a diferenciação da educação recebida pelos estudantes da escola pública, num processo de aprofundamento da desigualdade que envolve as classes sociais, como comentou Mancebo (2019<sup>561</sup>), num claro processo de exclusão social. Assim, se realmente queremos uma educação de qualidade, precisamos avaliar criteriosamente o atual momento e as proposições que estão sendo feitas para a educação neste cenário. (CZERNISZ; MELLO, 2022, p. 18-19).

[...] no início da pandemia, 397 escolas públicas municipais, de quase 50 municípios brasileiros, já utilizavam a ferramenta desse grupo empresarial [Fundação Lemann]; ou seja, escolas públicas, que deveriam atender aos interesses públicos, contribuem para o enriquecimento de grandes conglomerados educacionais de interesse privado. Nesse sentido, à custa do rebaixamento da qualidade da educação ofertada à parte expressiva das crianças, adolescentes e jovens estudantes das escolas públicas brasileiras, sem contar aqueles que estudam em escolas privadas, tais iniciativas têm colaborado para a ampliação da riqueza de grupos empresariais. (DARCOLETO; FLACH, 2022, p. 331).

Sabe-se que o Brasil é socialmente marcado pela desigualdade [...]. Nas escolas públicas, essa trágica realidade se traduz em baixos índices de participação e aproveitamento dos estudantes nas atividades online, pois eles integram famílias que geralmente são afligidas por carências socioeconômicas, para quem a adoção maciça de TDIC na educação básica durante a pandemia representou mais uma exclusão, agora em relação ao direito à educação. Não se pode desconsiderar que um dos principais entraves para uma utilização democrática das TDIC em escolas públicas no Brasil é justamente o quadro social de extrema desigualdade que caracteriza o nosso país. (FERNANDES; MERCADO, 2022, p. 118).

[...] o avanço da pobreza e da desigualdade social, atrelado aos impactos e consequências da crise da COVID-19, dá uma nova roupagem à educação, influenciando no estado de bem-estar social das pessoas e em sua situação social. Levando em consideração a saúde mental do indivíduo e a forma como ele enfrenta essa crise e seus problemas pessoais já existentes, é possível inferir que o aluno da escola pública vem sendo prejudicado em seu direito à aprendizagem. Nas discussões científicas, o grande cuidado no que concerne às aulas não presenciais tem sido a qualidade educacional em tempos de pandemia, pois: Que tipo de educação foi ofertada? (FERREIRA; FERRAZ; FERRAZ, 2022, p. 15).

---

561 MANCEBO, Deise. Acumulação flexível e educação superior: qual formação e para que força de trabalho? In: VALE, Andréa Araújo do; PEREIRA, Larissa Dahmer (Org.). **O ensino a distância na formação em serviço social: análise de uma década**. 1 ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2019.

[...] investir no processo de ensino e aprendizagem a partir de meios tecnológicos necessitava de informações sobre o acesso dos alunos aos equipamentos tecnológicos, além do acesso à internet. Nesta perspectiva, veio à tona o contexto em que vivem os alunos das escolas públicas do país, tornando-se inviável a utilização exclusiva de ferramentas digitais no âmbito escolar público, pois a maioria dos alunos não tinha acesso a equipamentos tecnológicos, nem acesso à internet. Segundo dados coletados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), “Seis milhões de estudantes não têm acesso à internet em casa” (LUZ, 2020 s/p.<sup>562</sup>). (GARCIA; SILVA, 2022, p. 1060).

[...] [Paulo] Freire (2006<sup>563</sup>) não se cala, quanto a precarização da escola pública brasileira, denunciando as situações degradantes nas quais muitas escolas se encontram e defendendo a importância da materialidade, tal como a amorosidade, nos processos de ensino e aprendizagem [...]. Freire (2006) é enfático ao assumir a importância fundamental do diálogo, da amorosidade e do compromisso docente. Contudo, para que esses elementos sejam parte da rotina educacional em nosso país, é preciso que as condições materiais oferecidas sejam favoráveis. Como ele próprio salienta, seria ingenuidade considerar que apenas o amor é necessário [...]. (GOMIDES; RODRIGUES; PONTES, 2022, p. 5).

[...] são inúmeros os desafios enfrentados diariamente nas escolas públicas do nosso Estado [Pará], pois a grande maioria delas não estava preparada para o atendimento e muito menos dispunha de infraestrutura física, financeira e de pessoas para o desenvolvimento de uma proposta que contemplasse tantas exigências, principalmente em se tratando de um momento de pandemia que requereu cuidado e obediência às normas de funcionamento e distanciamento social. Com isso, ficou claro que não pode haver um simples retorno de onde paramos, pois, os estágios de interrupção de processo de aprendizagem são diversos e de difícil resolução. (HORA; CORRÊA; OLIVEIRA, 2022, p. 18).

A escalada do ensino remoto na educação se faz presente no âmbito das escolas públicas e particulares, seja na educação básica e superior, ramificando-se com voracidade exponencial, passando ao largo preocupações como a garantia do acesso, desde equipamentos à internet, seja para professores e alunos, a promoção da formação do professor, às suas condições de trabalho, ou seja, demonstra uma renúncia à responsabilidade com um ensino de qualidade, em uma instância mais ampla, um negligenciamento com uma Escola Pública de qualidade. (MAGALHÃES; NASCIMENTO; PASSOS, 2022, p. 4).

O paradigma capitalista implica numa estrutura produtiva e social que pressiona os povos que vivem no campo brasileiro, acentuando as contradições econômicas e a degradação ambiental. Contrapondo-se a essa lógica predatória, os movimentos sociais do campo se organizaram, buscan-

---

562 LUZ, Solimar. **SEIS milhões de estudantes não têm acesso à internet em casa**. 2020. [online] Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencianacional/educacao/audio/2020-09/seis-milhoes-de-estudantes-nao-tem-acesso-internet-em-casa>. Acesso em: 23 set. 2021.

563 FREIRE, P. **A educação na Cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

do do poder público políticas públicas para a melhoria das suas condições de vida, superando realidades excludentes necessárias na manutenção do controle – pela classe dominante. Lutaram por um modelo de escola pública, democrática, de qualidade e socialmente referenciada que dialogasse com a comunidade ao redor, conciliando práticas agrícolas sustentáveis com a conservação do meio ambiente. (NASCIMENTO; SOUZA; BORGES, 2022, p. 4).

[...] o ensino remoto não pode se limitar ao envio de links de páginas da internet e à distribuição de documentos. A mobilização de conhecimentos exige dos estudantes (e, no caso de estudantes de menor faixa etária, dos responsáveis que os acompanham em casa nos estudos) autonomia na organização do tempo de estudos, na distribuição e ordenação das tarefas a serem realizadas, capacidade de autoavaliação como base para a identificação das causas de dificuldades para a busca de apoio (em materiais suplementares, por exemplo), domínio das ferramentas e procedimentos de busca na internet, habilidade de leitura e interpretação de textos, dentre outras. Ora, nenhuma dessas habilidades e competências foram alvo importante do trabalho realizado nas escolas públicas brasileiras no período pré-pandêmico. (PEIXOTO, 2022, p. 45).

Se os efeitos [da pandemia] foram desastrosos para todo nosso país, pior ainda foi para a região Norte, que junto à região Nordeste somaram os piores índices. Em relação à região Norte, a pesquisa informa que 52,4% das escolas públicas da região implantaram o ensino remoto e se considerarmos somente os estabelecimentos públicos que informaram não terem adotado o ensino remoto, mais de 88,4% encontram-se em nossa região Norte. Ou seja, tais estabelecimentos não utilizaram nenhuma estratégia de ensino-aprendizagem durante o ano letivo de 2020, mesmo que as atividades presenciais tivessem sido suspensas, o que significa dizer que 1.185 crianças ficaram sem nenhuma forma de aprendizagem escolar (PENA; CAETANO; OLIVEIRA, 2022, p. 199).

Um relato sobre o ensino no município de Goiânia, em Goiás, ressalta que: “[...] no dia 29 de junho, em sua página no Instagram (@smegoiania), a Secretaria divulgou que a programação televisiva estaria disponível durante todo o mês de julho (período de férias escolares) por meio de parceria com a Fundação Lemman” (SILVA; BARBOSA, 2020, p. 22<sup>564</sup>). Tal fato desperta nossa atenção em virtude da presença de instituições privadas, na realidade da escola pública, ou seja, a possibilidade de se utilizarem verbas públicas com esses grupos do setor privado, principalmente nesse período de pandemia, é maior. (PENA; GONÇALVES; OLIVEIRA, 2022, p. 1673).

---

564 SILVA, Frederiko Luz; BARBOSA, Ludimilla Dourado. “Conexão escola” e pandemia: reflexões sobre a proposta de ações para o ensino fundamental na rede municipal de Goiânia. In: ALVES, Miriam Fábria; SILVA, Frederiko Luz; REIS, Livia Cristina Ribeiro dos (Orgs.). **Educação em risco nos tempos de pandemia: diálogos sobre política e práticas**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2020. p. 14-23. Disponível em: [http://editoraespaçoacademico.com.br/?download\\_file=3113&order=wc\\_o-der\\_5f47aa6499326&email=xxxx%40com.br&key=a0ee2c247a3804ebe8b-77276df2b2c99](http://editoraespaçoacademico.com.br/?download_file=3113&order=wc_o-der_5f47aa6499326&email=xxxx%40com.br&key=a0ee2c247a3804ebe8b-77276df2b2c99). Acesso em: 4 set. 2020.

A escola é um espaço coletivo visto que só se configura como escola a partir das relações que se estabelecem entre alunos, professores, gestores, profissionais de apoio e comunidade. Ela ainda se liga a uma rede, considerando que pertence a um sistema constituído por várias outras unidades escolares. No caso da escola pública, rede formada por um sistema, que organiza, disciplina, orienta e avalia os processos educativos desenvolvidos no interior das escolas. Logo, a educação repercute o coletivo e colaborativo: precisa que todo um sistema funcione para que sua atividade seja levada a cabo. (PLACCO; SOUZA, 2022, p. 27).

[...] a reatualização e a recontextualização das demandas pela universalidade do acesso ao conhecimento, via ferramentas tecnológicas, estão atravessadas por disputas pela fixação de um sentido particular de escola pública entre grupos de interesses neoliberais, que se apresentam como defensores do direito à educação escolar, e aqueles que emergem dos movimentos sociais, cujas reivindicações históricas de igualdade expressam-se também nas lutas pela democratização da escola. Não se trata aqui de reforçar leituras dicotômicas, tampouco posições tecnofóbicas no campo educacional. Afinal, não é de agora que vem se configurando um movimento crescente de desestabilização da escola pública como locus de produção de políticas curriculares, de conhecimento escolar e de subjetividades. (RAVALLEC; CASTRO, 2022, p. 8).

Avaliamos que para as redes de educação pública não há possibilidade para resgatar, recuperar os anos de negligência, de menoscabo com que trataram a educação de forma ampla e, restrita: a escola pública. A precarização das condições de trabalho docente como consequência das investidas gradativas, contínuas do neoliberalismo, o qual é subsumido pelo Estado em detrimento das políticas sociais, da denegação dos direitos sociais [...]. Nesse âmbito, sabemos que as consequências maiores reverberarão nas camadas trabalhadoras e pobres, que têm em grande parte seus filhos e filhas nas redes públicas de educação, os quais sempre estiveram à margem da sociedade. (SANTOS; OLIVEIRA; SANTANA, 2022, p. 572).

[...] algumas contradições que a pandemia só fez aprofundar, dentre elas: a) o reconhecimento da dualidade educacional como projeto da educação brasileira, com a definição de mecanismos reprodutivistas para as escolas públicas, sobretudo, no ensino médio; b) os tensionamentos em relação à falta de produtividade da escola pública; e, c) o fortalecimento de um projeto de escola pública para a classe trabalhadora dado que sua ausência legitimou de forma mais radical a sua relevância no contexto das sociedades modernas. Em vez de uma conversão imediata das estratégias de ensino-aprendizagem, ou mesmo de uma defesa redentora de que a escola do passado finalmente se converteria ao futuro, couberos perguntar o que seria relevante aprender nesse contexto. (SILVA, LB et al., 2022, p. 11).

Uma questão basilar ao estudo é a compreensão de que as práticas pedagógicas inovadoras exigem que os professores sejam “especialistas que conhecem bem um tema e sabem explicá-lo, deixando a tarefa de aprender como função exclusiva do aluno” (ZABALZA, 2004, p. 169<sup>565</sup>). São práticas que reconhecem os alunos na sua individualidade (não dividido) e, portanto, valorizam as dimensões humanas, sociais, culturais, científicas e tecnológicas que integram o ser social. Nesse sentido, é preciso corporificar a transição de um fazer pedagógico centrado no ensino para uma prática docente centrada na aprendizagem [...]. (COSTA, 2022, p. 158).

[...] precisamos problematizar as concepções que nos atravessam como verdades absolutas e binarizadas, ampliando essas concepções e complexificando-as. Isso se faz necessário não para tornarmos especialistas em determinado assunto, mas para trabalharmos com aquilo que nos é mais próximo e que surge como singular no presente de cada encontro, produzindo mundos outros para além dos roteiros e das histórias de finais (in)felizes que já nos são dadas, afirmando as concomitâncias, paradoxos e contradições que compõem a nós e as nossas relações. (FIM; CÉSAR, 2022, p. 24).

Famílias que tinham plano de saúde foram assistidas com sessões de psicologia cognitiva comportamental, fonoaudiologia e terapia ocupacional voltadas às Atividades de Vida Diária, garantindo a continuidade dos tratamentos das pessoas com TEA. Isso possibilitou uma melhor saúde mental para seus familiares que se mantiveram ativos e sob orientação dos especialistas. Já os que não tinham, ficaram quase dezanove meses sem nenhum tipo de rede de apoio, o que gerou nessas famílias desgastes e desmotivação para outras necessidades emergenciais. Há relatos de familiares que precisaram de fármacos para conseguir melhor atendê-los. (FREITAS; BOFF, 2022, p. 10-11).

A importância do plantio sem agrotóxicos e a aproximação com a natureza, conferindo-lhe certa centralidade, compõem a valorização e a divulgação dos trabalhos para crianças de escolas públicas e demais interessadas da região, esparramando os conhecimentos e as relações neles engendrados. Trata-se de uma prática política não reservada a uma minoria ou a especialistas. Em meio à constante devastação do capitalismo herbicida e profundamente agressivo, entende-se, nessas ações, que, embora ainda incipiente, há a construção de um pensamento comunitário voltado à produção e à promoção do conhecimento de outros modos de viver. (GOBBI, 2022, p. 365).

---

565 ZABALZA, Miguel A. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004

De acordo com Blancke et al. (2016<sup>566</sup>), uma opção para manter a vigilância epistêmica é checar a confiabilidade da fonte, distinguindo especialistas de não especialistas. Assim, os autores propõem um sistema de cinco análises para distinguir o que é um bom especialista e uma boa fonte: 1) checar os argumentos que o especialista traz para a discussão; 2) verificar se e em que medida outros especialistas apoiam ou refutam as alegações do especialista em questão; 3) procurar pela formação do especialista (diplomas, especializações, etc.) e sua experiência de trabalho; 4) observar se há conflitos de interesses e vieses no julgamento técnico do especialista; 5) avaliar o registro histórico do especialista, ou seja, a chance dele estar certo novamente no futuro. (GONÇALVES; MAGALHÃES; BUNGENSTAB, 2022, p. 9-10).

[...] se a Ciência é entendida como construção humana, a História da Ciência e sua interface com o ensino, é uma abordagem que pode sugerir várias possibilidades de trabalho [...]. Entende-se, portanto, que nos anos iniciais do Ensino Fundamental, haverá um professor de formação generalista e/ou um pedagogo com pouca ou nenhuma formação na área de Ciências, ou na de História das Ciências. Ser generalista ou especialista não os torna melhores ou piores no trabalho no ensino de Ciências. O que efetivamente fará a diferença, será o modelo de formação oferecida, e a sua disposição para incorporar a História da Ciência no Ensino. (GUIMARÃES; CASTRO, 2022, p. 3-4).

[...] um perfil de professor que está condizente com o desejado para atuar no século XXI, ou seja, com a competência de aprender a aprender com a reflexão e a autoavaliação constante, a autonomia de pensamento global e contextualizado por meio do desenvolvimento intelectual de conhecimento geral, de valores e respeito à diversidade humana, bem como a capacidade altruísta para a promoção de um convívio sociocultural harmonioso, já que “[...] a construção do conhecimento é uma trajetória coletiva em que o professor orienta, criando situações e dando auxílio, sem ser o especialista que transmite o saber, nem o guia que propõe a solução do problema” (PERRENOUD, 2000, p. 35<sup>567</sup>). (JESUS; GONÇALVES; SILUS, 2022, p. 228).

Especialistas têm sido unânimes ao afirmar que a pandemia da Covid-19 deixará o ensino híbrido como um dos principais legados para o setor educacional. Por se tratar de um modelo que combina as melhores práticas das modalidades presencial e à distância, utilizando a tecnologia como ferramenta básica, isso pode significar uma revolução na forma de ensinar e aprender nas instituições

---

566 BLANCKE, S., BOUDRI, M., & PIGLIUCCI, M. (2016). Why Do Irrational Beliefs Mimic Science? The Cultural Evolution of Pseudoscience. *Theoria*, 83(1), 78-97. <https://doi.org/10.1111/theo.12109>

567 PERRENOUD, Phillipe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

de ensino superior (OLIVEIRA et al., 2021<sup>568</sup>). De acordo com Alonso e Silva (2018<sup>569</sup>), as pesquisas sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação compõem um cenário instigante, porque propõem o debate de novos problemas e demandam dos pesquisadores, professores e alunos, juntos, a melhor compreensão do trabalho pedagógico em tempos de cultura digital. (LECHAKOSKI; VIEIRA, 2022, p. 15).

Com o avanço de ferramentas da *web 2.0*, e o desenvolvimento de recursos educacionais abertos, a educação continuada tem se tornado cada vez mais acessível, no que tange a disponibilidade na internet, seja por meio de instituições de ensino, projetos de grupos de estudos, ou ainda, de forma individual, quando educadores/especialistas utilizam de ferramentas tecnológicas aplicadas na educação para compartilhar conteúdos, tais como o *Youtube*, plataforma de compartilhamento de vídeos largamente utilizada como fonte de informação em vários domínios do conhecimento, afirmando a era da aprendizagem digital. (LESSA; LEITÃO; SILVA, 2022, p. 175).

O tempo típico de planejamento, preparação e desenvolvimento de um curso universitário *on-line* é de seis a nove meses. Os professores geralmente se sentem mais à vontade para ensinar tais cursos *on-line*, quando o fazem pela segunda ou terceira vez. Dessa forma, é improvável, devido à pandemia da Covid-19, que todos os docentes se tornem, repentinamente, especialistas na modalidade de ensino *on-line*. Certamente, muitas das experiências de aprendizado nessa modalidade que ocorrem durante a pandemia da Covid-19 ou não são necessariamente bem planejadas ou não são apresentadas em sua totalidade, havendo, portanto, uma alta probabilidade de implementação abaixo do ideal. (LOPES et al., 2022, p. 162).

[...] com a pandemia, a desvalorização do professorado se acentuou, afinal, esteando-se no que foi ressaltado, esses docentes, conscientes de sua impotência, precisaram se adequar à nova proposta, sendo submetidos a cumprirem “objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana” (GIROUX, 1999, p. 157<sup>570</sup>), somados às “condições de trabalho inadequadas, atendimento a questões organizativas e de orientação, adicionados ao preparo de aulas e ao ensino remoto em si,

---

568 OLIVEIRA, Muriel Batista; SILVA, Luiz Claudio Tavares; CANAZARO, Joelmir Vinhoza; CARVALHIDO; SOUZA, Rômulo Rodrigues Coelho Delfino; BUSSADE NETO, Jamil; RANGEL, Daniele Perissé; PELEGRINI, José Fernando de Menezes. O ensino híbrido no Brasil após pandemia do covid-19. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.1, p. 918-932 jan. 2021.

569 ALONSO, Katia Morosov; SILVA, Danilo Garcia da. A educação a distância e a formação online: o cenário das pesquisas, metodologias e tendências. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 143, p. 499-514, abr.-jun. 2018. DOI: 10.1590/ES0101-73302018200082. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302018000200499&lng=pt&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000200499&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 18 fev. 2021.

570 GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

têm levado ao desgaste dos docentes, à exaustão e ao esgotamento da saúde” (ALESSI et al., 2021, p. 18<sup>571</sup>), tornando, então, a atuação dos mesmos exaustiva e precária. (MARTINEZ et al., 2022, p. 13).

Diante do caos das aulas suspensas de crianças e jovens, o que se viu foram relatos de um agravamento em quadros de depressão e ansiedade, por conta do afastamento social (LINHARES; ENUMO, 2020<sup>572</sup>), quando professores precisavam ‘se virar’ com telas, programas, salas virtuais, problemas tecnológicos, limitações de equipamentos, angústias de seus alunos, reuniões domésticas de trabalho em meio aos ruídos da vizinhança e às demandas dos filhos sem aula em casa. Face a tamanho caos, ainda fomos soterrados pelo acúmulo de soluções milagrosas trazidas por ‘especialistas de ocasião’ para o campo da educação e as mais infinitas estratégias de interlocução com os recursos tecnológicos. (PAES; FRESQUET, 2022, p. 58).

Ao ter contato com uma criança que possua o TDAH, para que haja um tratamento eficaz, é preciso que a frequência dos sintomas seja examinada por especialistas, como pontua Rohde (2004<sup>573</sup>) novamente, em um artigo acerca da temática: “Ao investigarmos com os pais se a criança erra por descuido nas tarefas escolares em casa, em primeiro lugar, definimos quantas vezes por semana a criança faz tarefas escolares em casa (cinco vezes por semana). Após isso, investigamos o número de vezes em que esses erros por descuido acontecem. No exemplo citado, se acontecerem mais vezes do que não acontecerem quando a criança senta para fazer as tarefas (três vezes por semana), consideramos o sintoma frequente”. (ROHDE, 2004, p. 61). (PIMENTEL; ALBUQUERQUE; AZEVEDO, 2022, p. 211).

O isolamento físico recomendado pela OMS afeta diretamente o uso de um aplicativo de namoro/”pegação” que incentiva o encontro presencial. Sobre isso, Couto, Couto e Cruz (2020, p. 208<sup>574</sup>) argumentam que a pandemia “separou muitos casais, amantes, crushes, amigos, modificou as paqueras e a vida sexual”. Dessa forma, é importante refletir sobre como têm sido as demandas de contato físico, no campo dos desejos e prazeres, por homens que buscam encontros com outros homens em um tempo no qual especialistas da saúde recomendam o isolamento físico. (RUANI; TEIXEIRA; COUTO JUNIOR, 2022, p. 140).

571 ALESSI, Sandra Mara. et al. A crise sanitária aliada às consequências da pandemia pela Covid-19 no contexto da crise do capital. In: Andes-SN. **Universidade e Sociedade**. 67. ed. Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, jan. 2021. p. 8-21. Disponível em: [https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d-85d3ea4a065b283db72641d4ada\\_1609774477.pdf](https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d-85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf). Acesso em: 15 mar. 2021.

572 LINHARES, Maria Beatriz Martins; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. **Estudos de Psicologia**, Campinas, online, v. 37, p. 1-14, 2020, Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200089>. Acesso em: 20 abr. 2021.

573 ROHDE, Luis Augusto, et al. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade na infância e na adolescência: considerações clínicas e terapêuticas. **Revista de Psiquiatria Clínica**, Vol. 31, n. 3, 2004. Disponível em: <Http://www.hcnet.usp.br/ipq/revista/vol31/n3/124.html>. Acesso em 29 de abr. de 2021.

574 COUTO, Edvaldo; COUTO, Edilece Souza; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. #Fiqueemcasa: educação na pandemia da COVID-19. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/35ZS4X8>. Acesso em: 15 maio 2020.

Ratificamos a concretização da tríade ensino, pesquisa e extensão a ser colocada em prática através do contato da universidade com as escolas, podendo ser realizada por intermédio das idas dos professores universitários ao campo de estágio ou através de projetos ou cursos de extensão promovidos pelas universidades junto às escolas, desconstruindo o papel de “especialista” muitas vezes atribuído à docência das IES. Salientamos a necessidade em gerar contextos de aproximação e desverticalização destas relações. (SANGENIS; PEREIRA, 2022, p. 14).

Com relação ao trabalho remoto, muito se discutiu, em termos pedagógicos, sobre as lacunas de aprendizagem para as futuras gerações. Especialistas chegaram a afirmar que esta seria uma “geração perdida”. Segundo o relatório *Enfrentamento da cultura do fracasso escolar*, com dados compilados em estudo do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF, 2021<sup>575</sup>), cerca de 1,38 milhão de alunos com idades entre 6 e 17 anos abandonaram as instituições de ensino. Os maiores números desse abandono foram nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. (SCHERER; CAETANO; LOPONTE, 2022, p. 3).

Nossa incapacidade de relacionar, contextualizar, globalizar, distinguir e unir, são heranças de um movimento epistemológico que começou no século 17, e que, embora promissor, se assentou sob o pressuposto da separação e da fragmentação. A crescente divisão do trabalho, posta em curso pelo paradigma simplificador moderno, conduziu-nos a uma crescente hiperespecialização, de tal forma que todas as coisas que extrapolam os domínios dos especialistas tornam-se por eles ignoradas e sem sentido. É uma condição de cegueira que se tornou característica da razão instrumental das sociedades modernas, a qual funcionalizou o saber e o conhecimento, separando a parte da totalidade, o texto do contexto, a ciência do mundo, a educação da sociedade. (SILVA; CANABARRO, 2022, p. 142).

É fundamental que especialistas no cotidiano escolar participem dessa construção de modo consciente, tanto pedagogicamente, mas, principalmente, sob a égide do nosso próprio inacabamento como pesquisadores e seres humanos, sem em nenhum tempo deixar de lado que educar é essencialmente um processo de humanização. Sabemos que este termo tem aparecido com frequência neste texto, mas em tempos onde indivíduos que se dizem educadores “acham prudente” carimbar estudantes para que não repitam a merenda, não custa nada reforçar a importância de viver tendo em mente as fragilidades, necessidades, alegrias e tristeza do nosso estado. (SILVA; RIBEIRO, 2022, p. 13).

De acordo com especialistas, o ensino remoto praticado continuou com os mesmos princípios do ensino presencial, apesar de mediado por tecnologia, o que não é desejável, sendo preciso ensinar de forma menos conteudista, formar o aluno autônomo, envolvido com a tarefa, participativo e

---

575 Referência não localizada no original.

criativo para que o processo ensino-aprendizagem fosse pleno. Com a implantação do ensino remoto emergencial, reflexões no campo educacional como quanto à qualidade do ensino remoto ofertado, especialmente para educação especial, vieram à tona. (SOUTO; DELOU, 2022, p. 58).

A autoformação diz respeito às ações formativas empreendidas pelo indivíduo de forma independente, tendo sob seu controle os objetivos, os processos e os resultados da formação. A heteroformação é organizada por especialistas, sem que seja comprometida com a personalidade do sujeito que participa. A interformação, por seu turno, ocorre entre pares e existe com um apoio da equipe pedagógica no local de trabalho. No contexto pandêmico, foi imprescindível repensar as práticas educacionais, o que conseqüentemente exigiu dos professores a participação em ações formativas de todos os tipos. (TORRES; FERREIRA, 2022, p. 5).

# ESPERANÇA



São tempos difíceis e complexos! Estamos imersos em momentos de grande tristeza, de dor, de perdas e de certa desesperança diante de um projeto genocida instaurado na direção do país... No entanto, como diz Fernando Pessoa (2007<sup>576</sup>), “Navegar é preciso, viver não é preciso”. Logo, também queremos o espírito dessa frase e não paramos nesse verso: se “Viver não é necessário; o que é necessário é criar.” (PESSOA, 2007, p. 15). E navegando na incerteza é que criamos e fazemos acontecer o sentido de “esperançar”, na insurgência de resistências e lutas pela vida, caso o governo brasileiro tivesse planejado e organizado, antecipadamente, um processo amplo da vacinação de brasileiras, brasileiros. (AMARO; SILVA; MATOS, 2022, p. 43).

[...] se os poetas nos convidam a ver em nossa dor a esperança, mesmo nos machucando, lembramo-nos, nesse contexto, que necessitávamos expressar e estabelecer outra experiência com o tempo que tanto já se colocava como “novo normal”, como captura, já que, agora, em tempo pandêmico e remoto, nosso trabalho passou a ocupar a existência isolada no interior de nossas residências. Como esperançar nestas condições? Com Freire (1997<sup>577</sup>) afirma-se que a esperança, necessidade ontológica de homens e mulheres, não será inútil na medida em que esteja ancorada na prática, no exercício cotidiano em que fazemos e construímos esse esperançar. (BATTISTELLI; CÉSAR; CUEVAS, 2022, p. 12-13).

*Esperança* é palavra e movimento, uma conjugação de esforços construídos ainda que por caminhos árduos, um resultado provido de efeito coletivo. *Esperança* como necessidade ética, compromisso com o direito à imaginação na possibilidade de gestar o futuro, como alternativa para se manter vivo. “Sei que as coisas podem piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las” (FREIRE, 2002, p. 27<sup>578</sup>) [...]. O que nos anima na ideia de esperançar é a luta que enfrentamos, para além dos formatos de (re)existir durante esta pandemia, mas também, aos atentados que já estávamos confrontando, a desconstrução da educação democrática e, conseqüentemente, o desmonte dos direitos sociais, culturais e econômicos. (BERINO; SANDIM, 2022, p. 8-9).

576 PESSOA, Fernando. **Obra poética**: volume único. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

577 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Vozes, 1997.

578 FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 74 p.

[...] os pesquisadores apresentaram para a gestão da escola a proposta de realizar uma ação comunicativa com a elaboração de um mural escolar, com produções de toda a comunidade. A ideia foi aproveitar a presença das pessoas no momento da retirada do material para motivá-las a fazer parte do mural, respondendo a seguinte indagação: “O que você espera do pós-pandemia?”. Todos foram desafiados a participar da composição de uma grande árvore denominada “Árvore da Esperança”, cujas folhas seriam as produções de desenhos, textos, poesias e frases de todas as pessoas que se sentissem interessadas em fazer parte. (BRITO; SENRA; LUIZ, 2022, p. 352).

A concepção de educação, defendida por Freire (2015<sup>579</sup>), centra-se no diálogo, consistindo em uma educação de escuta e de acolhimento dos saberes e não saberes dos educandos, e está pautada, também, no caráter inconclusivo do ser humano, tendo em vista, conforme o autor, que somos seres históricos e inacabados. Nesse sentido, a educação, na perspectiva de Freire, é um ato de esperar que emerge de uma necessidade ontológica, compreendendo, dessa forma, o homem como um devir a ser, por estar em constante processo de construção humana. Ou seja, uma educação de homens, mulheres, crianças e jovens adultos constitui-se numa prática educativa transformadora e humanizadora. (CLARO; SILVA; PORTILHO, 2022, p. 78).

Como diria Freire (2003<sup>580</sup>), é necessário buscar dentro de si a esperança. Não qualquer esperança, mas uma esperança criativa e em movimento, para nos tirar da visão fatalista e pessimista do mundo, colocar-nos em ação para reorganizar novos tempos e espaços de ensinar e aprender durante a pandemia e depois dela. “Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desdereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero” (FREIRE, 2003, p. 11). Em suma, a esperança é instrumento de luta política em contexto adverso. (COELHO; CRUZ; MOURA, 2022, p. 14).

Como o uso de tecnologias podem possibilitar que as aulas do futuro pós-pandemia sejam pensadas e planejadas de maneira diferente, rompendo com o ensino tradicional, que já encontra dificuldades em atender as demandas atuais da educação. Que esse período obscuro possa auxiliar na valorização de uma profissão tão sucateada como tem sido tratados os professores, valorizando seu empenho em se adequar aos novos tempos, oportunizando o acesso à educação. Que tenhamos esperança mesmo que em tempos sombrios. (FÁVERO; FARIA; CONSALTÉR, 2022, p. 35).

Voltar à casa da infância, nesse momento em que estivemos tanto tempo por outras casas, para muitos foi um processo dramático. As meninas e meninos já crescidos viviam até ontem em seus mundos fugazes, de sabedoria doutrinada por distintos modos. Daquilo que era a imanente herança composta pela linhagem familiar, quer ela materna e ou paterna, restou a esperança de ter

---

579 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2015.

580 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do Oprimido. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

se transformado, com um apagamento devido, toda má impressão ainda cravada na alma infantil. (FIGUEIREDO; MENDONÇA, 2022, p. 13).

No cenário da pandemia as crianças foram afastadas repentinamente da escola. Não estão mais em contato com os amigos, com os professores, foram alijadas da rotina escolar. ‘Fico entediado’, nos revela Inácio [participante da pesquisa, 9 anos, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista]. Ele gostaria de jogar videogame no celular, mas o padrao não instalou seu jogo. Ao narrar, ele nos fala de suas emoções: tédio, tristeza. Inácio narra seus conflitos – a separação dos pais, o distanciamento de seu pai, o coronavírus que ‘piorou sua vida’. Ao mesmo tempo, suas esperanças: uma solução para conter o vírus, a comemoração que poderá ser feita quando isso ocorrer. (FREITAS; SARMENTO, 2022, p. 13).

Acredita-se que essa esperança é de um novo recomeço, mas com orientações do hoje, do agora, pois não se pode ter esperança de um futuro sem reconhecer o presente. Nesse contexto, Carneiro (2020<sup>581</sup>) nos faz refletir sobre a esperança. “Na esperança se enraíza toda a produção humana, que corresponde à necessidade de ser, de pensar, de dizer, de perguntar, de comunicar. Por isso, em educação, não se trata de só fornecer/transmitir conhecimentos; antes é organizar os meios suficientes para a construção da autonomia e identidade de cada aluno. A escola constitui-se como território da possibilidade irrealizada, plena de poder entre o que é o que pode vir-a-ser [...]”. (CARNEIRO, 2020, p. 13). (GARCIA; SILVA, 2022, p. 1070-1071).

[...] a despeito de toda a realidade política que lhe é imposta e que a submete à um modelo que a estrangula, somente ela [a educação] pode promover formas de se reinventar, pois concretiza-se pela práxis (FREIRE, 1996<sup>582</sup>). Nesse sentido, a concepção de educação de Freire entra em cena para nos lembrar que a educação é processo permanente de “esperançosa busca”, para nos recordar que é processo estável, persistente, que precisa assumir a “criação do conhecimento como processo social resultante da ação-reflexão humana para a transformação da realidade” (COSTA, 2015, p. 77<sup>583</sup>). Freire renova esperanças e pode ajudar a rever uma rota de fuga da uma educação hegemônica do silêncio, ou seja, da desigualdade e da injustiça, como veremos adiante. (MAGALHÃES, 2022, p. 21).

[...] devemos ter serenidade para lidar com as consequências sociais, políticas e econômicas da ordem capitalista neoliberal perversa que avilta os modos de vida tradicionais e revolucionários, além

581 CARNEIRO, Alexandra. Carta a setembro de 2020 ou sobre o possível e a esperança. In: ALVES, José Matias. CABRAL, Ilídia. **COVID 19 Ensinar e Aprender no tempo do (pós) confinamento: O que aprendemos entre março e junho de 2020?** Porto, 2020. P. 12-15. [online] Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/36941/1/9789895436477.pdf>. Acesso em: 19 set. 2021.

582 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: 45. ed. Paz e Terra, 1996.

583 COSTA, José Junio Souza da. A educação segundo Paulo Freire: uma primeira análise filosófica. **Theoria – Revista Eletrônica de Filosofia**. Volume VII – Número 18. Faculdade Católica de Pouso Alegre, 2015. Disponível em: <https://www.theoria.com.br/educacao18/06182015RT.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

de degradar os recursos ambientais e o conseqüente equilíbrio de seus ecossistemas. Para isso, vislumbro-me fortalecer com o ensinamento do grande educador Paulo Freire (2018<sup>584</sup>) sobre a esperança e seu sentido profundo, no qual não se pensa em um estado de expectativa ansioso e de protelamento, mas sim uma condição de esperar constante, em que a luta aguerrida por melhores condições de vida pessoais e coletivas se pautem nas instâncias públicas por meio da contação, do debate e da contratualização dos modos de existir. (RIBEIRO; RIBEIRO, 2022, p. 574).

Olhar reflexivamente para esta rede de aprendizagem nos remeteu à figura do “peregrino” suscitada por Bauman (2003<sup>585</sup>), ou seja, para o peregrino tanto o sentido como a identidade só são possíveis como projetos, como descontentamento com o aqui e o agora e como utopia e esperança que direcionam para outras situações, apesar de todas as ambigüidades. Entretanto, são nestas ambigüidades que reside o velho, mas também onde emerge a semente do novo que ainda não nasceu em toda sua potencialidade. (SEEMANN; MENDES, 2022, p. 364).

O contexto pandêmico, além das muitas implicações na vida pessoal, tem evidenciado a importância da constante busca do saber, principalmente para quem trabalha com o ensinar. Tal busca, inicialmente impositiva, devido à nova realidade na condução das aulas, vem se tornando um suporte para que não se perca a esperança em um futuro com pessoas mais empáticas e confiantes no saber científico. Ao professor cabe a sensibilidade e o profissionalismo de perceber e redirecionar o aluno, dentro das propostas curriculares, enfatizando os valores humanos e o uso do conhecimento científico para o aprimoramento das relações interpessoais e com o meio em que se vive. Em algumas situações, modificar o planejamento de ensino e até fazer planos de ensino individualizados são a melhor estratégia. (SENA; SERRA; LIMA, 2022, p. 11).

A reconstrução desse cenário recente da vida política brasileira, sob a mirada das continuidades e rupturas, possibilita-nos a ratificação da importância da compreensão histórica da democracia à brasileira, ou seja, da experiência nacional democrática. Gohn (2019<sup>586</sup>), exatamente neste exercício intelectual, compreende o momento atual do governo Bolsonaro como um período de desdemocratização, ao passo que não nos permite perder as esperanças em nossa tarefa histórica de revitalizar e fazer renascer a democracia entre nós. (SILVA, CF, 2022, p. 6).

[...] afirma Freire (1987, p. 53<sup>587</sup>) que o “diálogo começa na busca do conteúdo programático”, sendo esta uma dentre as muitas possibilidades de superação/atenuação dos problemas registrados

---

584 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

585 BAUMAN, Zygmunt. Do peregrino a turista, o una breve história de la indentidad. In: HALL, Stuart; DU GAY, Paul. (orgs). **Cuestiones de identidade cultural**. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

586 GOHN, Maria da Glória. **Participação e democracia no Brasil**: da década de 1960 aos impactos pós-junho de 2013. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

587 FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e terra, São Paulo, 17º ed., 1987.

com o ensino remoto emergencial. A atitude de respeito se expressa, portanto, em não desconsiderar as dificuldades, o momento vivido, as aprendizagens da experiência, as subjetividades afetadas pelos impactos emocionais, econômicos e pela indefinição quanto ao futuro. Neste contexto, é imprescindível não desesperançar, uma vez que é na esperança que residem os ingredientes criativos para transpor parte destes problemas. (SILVA, TAA; SANTOS, LRS, 2022, p. 210).

[...] existem muitos desafios, sobretudo no que tange ao combate à pandemia e seus efeitos nocivos. Para as lideranças, a esperança é que o governo, que classificam como genocida, seja derrubado o quanto antes do poder, para que possamos conter a pandemia e voltar a sonhar com um futuro, que garanta mais oportunidades para as juventudes e as populações mais necessitadas do país. O grito de ordem é não desanimar, para poder lutar e organizar cada vez mais a população para resistir contra todas as arbitrariedades e crimes cometidos por Jair Messias Bolsonaro. (SILVA; ARAÚJO; RODRIGUES, 2022, p. 139).

São muitas barreiras, mas há luz nesse túnel. A esperança de uma pedagogia onde cada passo é pensado de maneira humanizada, objetivando unicamente o ser humano e em como nós, professores, podemos e devemos nos cercar de outros esperançosos, para que a escola seja um espaço de crescimento e autonomia, construído para alimentar os seus em conhecimento, criticidade e possibilidade para futuros onde a fome seja apenas por saber, afinal, o ingrediente ideal para tornar o futuro melhor do que o passado é alimentar sonhos e objetivos maiores do que nossas frustrações. (SILVA; RIBEIRO, 2022, p. 15).

[...] para [Ernst] Bloch, desde *O Espírito da Utopia* (2019<sup>588</sup>), a questão da esperança é fundamental em seu pensamento, gravitando em torno d'*O Princípio Esperança* (2005<sup>589</sup>), no qual busca levar a filosofia até a esperança, nos propondo pensar que as angústias diante da vida e as maquinações do medo e seus criadores podem ser alvos da ação das pessoas que, movidas pelo afeto da espera, saem de si mesmas e, empenhadas nessa atividade, procuram no próprio mundo aquilo que ajuda o mundo a *ser o que ele ainda não-não é* [...]. Assim, professores, professoras e estudantes parecem intuir sobre as virtualidades do lugar como (re)existência e, também, conjunto de oportunidades para a materialização de processos formativos indissociáveis de um projeto ético e sociocultural, isto é, de um projeto de sociedade outra, mais livre e justa. (TAVARES, 2022, p. 12).

A primeira autora do texto também esteve presente em uma manifestação contrária ao governo Bolsonaro, ocorrida no dia 07 de setembro de 2021 na Avenida Presidente Vargas, região central da cidade do Rio de Janeiro. Por ter sido no Dia da Independência do Brasil, aconteciam, ao mesmo tempo, manifestações na Zona Sul do Rio de Janeiro, a favor de Bolsonaro. A caminho, grande parte

588 Referência não localizada no original.

589 BLOCH, E. **O Princípio Esperança**. Rio de Janeiro: EdUERJ/Contraponto, 2005.

dos vagões do metrô eram ocupados por apoiadoras/es do atual governo, gerando preocupação aos opositores que também estavam no local. Apesar disso, fazer parte da manifestação contrária soou como um sopro de esperança em meio a dias tão ruins e a tantas vidas ceifadas pela ineficiência de políticas públicas no enfrentamento à pandemia de COVID-19. (TEIXEIRA; COUTO JUNIOR, 2022, p. 175-176).

É necessário, para o Estado, que a realidade não se desvele, pois isso viria a revelar uma política educacional estatal precária que, infelizmente, temos como herança do descaso sociocultural e histórico que perdura há muitas décadas. O discurso é, então, utilizado, enquanto silêncio fundador, para esconder o que realmente ocorre: o apoio às grandes indústrias, aos grandes empreendedores, ao capitalismo, à ideologia dominante; com alimentos superfaturados, cheios de corrupção política, apresentando preços elevados para manter o lucro excessivo, e por vezes de baixa qualidade. [...] o Estado carrega o termo “chamadas públicas da agricultura familiar” para silenciar que o que de fato acontece: a mercantilização da merenda com o intuito da manutenção da classe rica no poder e perpetuação da ideologia neoliberal. (ARRUDA; DIKSON, 2022, p. 10).

A educação do campo ainda não se consolidou no cenário nacional como espaço prioritário de crianças, jovens e adultos, representando uma fragmentação social institucionalizada pelo próprio Estado brasileiro [...]. Os indivíduos abandonaram suas terras, sua cultura, seus costumes e deslocaram com seus familiares para as cidades, onde o acesso ao trabalho formal e à educação dos filhos eram mais promissoras. Embora algumas famílias tenham decidido permanecer no campo, mesmo com o descaso do Estado em relação às escolas em espaços rurais, elas se organizaram com apoio de comunidades, igrejas e movimentos sociais, para garantir a educação básica dos filhos na tentativa de reduzir os impactos sociais herdados ao longo da história. (AVELINO; ALMEIDA; CARVALHO, 2022, p. 1053).

É importante compreender o Estado na sociedade capitalista neoliberal como um agente, que, a partir das contradições presentes nas relações sociais e de produção da formação histórica das sociedades, orienta suas ações, a fim de administrar os conflitos existentes entre as demandas das diferentes classes sociais. (DIÓGENES, 2014<sup>590</sup>). O discurso neoliberal teve êxito de convencimento em amplos setores da sociedade, na medida em que “[...] enraizou-se à crença da inevitabilidade dos novos modos de (des)regulação social, criando as condições para que difundissem, como se fora senso comum, os padrões de relação entre Estado, sociedade e mercado que se tornaram hegemônicos” (AZEVEDO, 2004, p. 10<sup>591</sup>). (BAPTISTA; COLARES; MEDEIROS NETA, 2022, p. 5).

590 DIÓGENES, E. M. N. **Políticas públicas de educação**: concepções e pesquisas. Fortaleza. Edições UFC, 2014, p. 173.

591 AZEVEDO, J. L. de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

[...] a situação de vulnerabilidade econômica de grande parte das famílias de adolescentes internos é tamanha que, muitas vezes, as equipes multidisciplinares se sensibilizam com suas histórias por compreenderem que tais famílias, bem como os sujeitos nela inseridos, sofrem as consequências e os efeitos da complexificação e desigualdade fundadas na sociedade capitalista e não conseguem, portanto, fugir do lastro da violência e dos efeitos que a ausência de políticas públicas ocasionam na busca pela sobrevivência. Muitos teóricos que tratam do tema, sob um viés positivista, personalizam essa responsabilidade para os indivíduos, eximindo o Estado, as políticas públicas, os efeitos do capital e do território nas manifestações e na desorganização familiar. (BARBOSA; SANDES; FERNANDES, 2022, p. 5-6).

A falta de rupturas com o modelo social vigente, entretanto – assentado no capitalismo hipertardiário e dependente, em um Estado burguês oligárquico-senhorial (ALVES, 2016<sup>592</sup>; FRIGOTTO; FERREIRA, 2019<sup>593</sup>), que, na atualidade, se concretiza por meio do avanço do ultraconservadorismo econômico e social, face assumida pela extrema direita no poder – acirrou-se após o equivocado e lamentável procedimento institucional de 2016, com seus ideais negacionistas e necropolíticos, agravando-se nos anos subsequentes com a pandemia da covid-19. Com efeito, criam-se as condições mais propícias para dar prosseguimento a um projeto socioeconômico comprometido com as exigências do ajuste estrutural imposto pelo capitalismo [...]. (FARIAS et al., 2022, p. 4-5).

A pobreza deve ser compreendida no âmbito escolar como um fator de agravamento da situação de vulnerabilidade social, impactando na vida escolar da criança e tornando-a mais desafiadora: “A vulnerabilidade de um indivíduo, família ou grupos sociais refere-se à maior ou menor capacidade de controlar as forças que afetam seu bem-estar, ou seja, a posse ou controle de ativos que constituem os recursos requeridos para o aproveitamento das oportunidades propiciadas pelo Estado, mercado ou sociedade [...]” (BRASIL, 2012, p. 14<sup>594</sup>). Além da escola, o Estado ocupa papel crucial para a transformação desse cenário de desigualdades. (FONSECA; AGUIAR, 2022, p. 6).

Na perspectiva do liberalismo, conforme aponta Thomas Marshall (1967<sup>595</sup>) [...], o direito à educação é tão fundamental, que sua instituição enquanto dever do Estado e obrigação dos indivíduos é incontestável, ainda que implique uma concessão deliberada para o Estado interferir na liberdade

592 ALVES, Giovanni. A esfinge do neodesenvolvimentismo e a miséria do trabalho no Brasil (2002-2013). In: MACÁRIO, E.; VALE, E. S. do; RODRIGUES JR., N. (Orgs.). **Neodesenvolvimentismo, trabalho e questão social**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016, v. 1, p. 127-153.

593 FRIGOTTO, Gaudêncio; FERREIRA, Sônia Maria. Cultura autoritária, ultraconservadorismo, fundamentalismo religioso e o controle ideológico da educação básica pública. **Trabalho Necessário**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 32, p. 88-113, jan-abr, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/28304/16435>. Acesso em: 10 mar. 2022.

594 BRASIL, Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações técnicas sobre o PAIF: serviço de proteção e atendimento integral à família – PAIF, segundo a tipificação nacional de serviços socioassistenciais**. Brasília: Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2012.

595 MARSHALL, Thomas H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. p. 57-114.

individual. Isso porque, uma vez educada, a população torna-se capaz de fazer bom uso da liberdade, traduzindo-se no exercício da cidadania. O problema dos pressupostos liberais é que, como salienta Marx (2010<sup>596</sup>), se perante o Estado todos são iguais e possuem os mesmos direitos, na sociedade civil, ou seja, na materialidade das relações entre os homens, as disparidades de classes são imperativas, o que significa que igualdade política não confere igualdade social. (GUIMARÃES, JMM, 2022, p. 10).

[...] a falta de oferta de formação continuada para os professores, por parte das SME, relaciona-se com as dificuldades, sobretudo de ordem orçamentária, dos municípios em estruturarem suas próprias redes tecnológicas. Ou seja, a formação, por si só, não alcançará seus propósitos, caso não ocorra a implementação de políticas públicas de acesso das comunidades escolares, incluindo aquelas pertencentes a zonas rurais. Essa questão associa-se, ainda, com o problema da não responsabilização do Estado em garantir à população em fase escolar o acesso às tecnologias digitais, que, no país, está sob controle de grandes companhias privadas, em sua maioria internacionais. (JARDILINO et al., 2022, p. 108).

No contexto das políticas públicas brasileiras, a garantia do direito à educação estaria materializada na universalização do acesso e na garantia de permanência na escola. Porém, dados recentes mostram que a garantia desse direito é insuficiente e desigual: entre as pessoas de 14 a 29 anos, quase 20% não frequenta a escola e não conclui o Ensino Médio, sendo que 72,5% dessas são pessoas negras (IBGE, 2021<sup>597</sup>). Verifica-se, portanto, que o Estado brasileiro é incapaz de garantir que muitos dos seus cidadãos consigam ingressar, permanecer e concluir a educação básica. Ainda que, por meio da efetivação de leis, vagas nas escolas sejam ofertadas universalmente, isso por si só não têm garantido o direito à educação para todos. (MIRAPALHETA; DENTZ, 2022, p. 167).

A abrangência dos problemas [educacionais] e seus impactos na população exigem a imediata atuação do Estado, por meio da implementação de ações e políticas públicas educacionais de enfrentamento dos desafios vivenciados, considerando, para isso, a devida destinação de recursos financeiros, tecnológicos, materiais e humanos. A superação de tamanhos desafios exige a ampla participação da comunidade escolar no processo de planejamento da ação educacional nesse momento, desde a discussão dos diferentes cenários e realidades, passando pela formulação de políticas e ações, controle social do processo de implementação, até a avaliação e eventual redirecionamento das ações para que se alcance os resultados almejados. (OLIVEIRA; PEREIRA; FERREIRA, 2022, p. 175).

[...] muito tem-se noticiado sobre a migração de alunos de escolas privadas para escolas públicas. E esse fenômeno tem grande impacto nos recursos que são existentes, quer sejam eles humanos ou estruturais, já que o Estado tem o dever de prover a educação pública, gratuita e obrigatória a

---

596 MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010.

597 IBGE. **Pesquisa de orçamentos familiares: 2017-2018: perfil das despesas no Brasil: indicadores selecionados de alimentação, transporte, lazer e inclusão financeira** / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

todos que a procurarem, não podendo fazer recusa de matrículas simplesmente por não comportar mais estudantes [...]. Até porque, como explicam as autoras (DE FIGUEIREDO SOUZA, FERREIRA, 2021<sup>598</sup>), não se trata unicamente do Estado, enquanto responsável pela política pública do direito à educação, realizar a matrícula dos estudantes e a obrigação dos pais/responsáveis também por isto, mas, ainda, pela manutenção deste aluno nas escolas, com efetividade e qualidade no ensino que ora se proporciona. (PILARSKI et al., 2022, p. 953-954).

As distintas tentativas do Estado contemporâneo em ordenar, constituir, induzir e adaptar as ações humanas, particularmente de professores, ganha a dimensão da obrigatoriedade de realização daquilo que pensam os governantes neoliberais de plantão e o Estado brasileiro. Tal perspectiva se concretiza em documentos, exigências de participação e todo o processo de sucateamento das instituições, desamparo social dos profissionais do ensino e a busca pela consolidação das fragilidades das políticas públicas de educação no que se refere à valorização docente, melhoria das condições objetivas de trabalho e qualidade de vida dos professores. (RAIMANN; FARIAS; GOMES, 2022, p. 44).

Quando o Estado constrói uma unidade prisional, há interesses como ordem e segurança, prevenção e repressão de delitos, além dos interesses da coletividade mediante o paradigma de compensação do crime por meio do castigo. Dessa forma, com o propósito de propiciar maior qualidade de vida aos habitantes das áreas urbanas, os presídios têm suas construções, a priori, afastadas dessas áreas, visando à segurança da população. É nesse espaço de concepção de aprisionamento e privação de liberdade que os/as educadores/as que atuam nas prisões se encontram. Presídios distantes dos centros das cidades, a maioria deles com acesso por estradas vicinais e sem transporte público. (RIBEIRO; VENTORIM; OLIVEIRA, 2022, p. 884-885).

A baixa adesão dos estudantes às atividades online não pode ser atribuída a fatores de ordem pessoal, como irresponsabilidade. A análise passa inevitavelmente por questões de ordem social e econômica. No entanto, tais questões, que deveriam estar entre as prioridades dos governos, dependem de investimentos públicos massivos em políticas sociais, que, como vimos também neste estudo, esbarram nos entraves impostos pelas contrarreformas implementadas pela política neoliberal que rege o Estado brasileiro. O que esperar então do desempenho acadêmico de grande parte dos estudantes durante a pandemia, tendo em vista a situação de vulnerabilidade social na qual viviam mesmo antes dela? (RODRIGUES, 2022, p. 11).

[...] os católicos vêm diminuindo em termos demográficos, o que tem alterado suas estratégias de ação e, conseqüentemente, a dinâmica do campo religioso. A despeito do decréscimo de fiéis, a ingerência da Igreja Católica sobre o Estado brasileiro e seu poder diante dos governos e no Congres-

---

598 DE FIGUEIREDO SOUZA, E. M.; FERREIRA, L. G. A matrícula como direito do estudante na pandemia da COVID-19. *Práxis Educacional*, v. 17, n. 44, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8029>. Acesso em: 01 jul.2022. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8029>.

so Nacional não arrefeceu. Com uma atuação distinta da dos evangélicos – marcada pela hegemonia da Instituição – seus agentes vêm monitorando projetos, atuando nos bastidores, realizando lobbys e pressionando figuras importantes da cena nacional. Pode-se dizer que sua estratégia, discreta e multifacetada, permite a entrada, por exemplo, em instituições não religiosas da sociedade, as quais disfarçam sua atuação política. (SEPULVEDA; MENDONÇA, 2022b, p. 394).

[...] a ação do Estado é de fundamental importância para a superação da violência e das formas que condiciona determinados grupos a situações de vulnerabilidades. Por isso, enquanto aspecto ligado à historicidade da sociedade e suas condições sociais e históricas, tal situação pode ser revertida e até mesmo abolida. Não é um processo simples, quando estamos diante de uma gestão governamental que quer a todo custo eliminar seu oponente, mas também não é impossível. Nós, latino-americanos já enfrentamos muitas lutas e conseguimos sair delas de cabeça erguida e esse momento truculento e violento que estamos vivenciando no Brasil, logo será superado. Para isso, no entanto, dependemos cada vez mais de organização coletiva para enfrentar os desmandos e a violência do capitalismo, sobre os corpos de nosso povo. (SILVA; ARAÚJO; RODRIGUES, 2022, p. 132).

Face às contradições entre o que a infância e a juventude necessitam e o que os sistemas de ensino lhes oferecem, com o agravante das restrições sociais e econômicas destes dias de pandemia, cabe lembrar o conceito de escola unitária de Gramsci (2011<sup>599</sup>): que a função do Estado que é a de assumir plenamente as despesas com instrução que estão a cargo da família e pesam para as famílias de trabalhadores de baixa renda. É somente com a educação pública que se pode oferecer uma educação de qualidade a todos, independente das classes sociais a que pertencem. (SILVA; CIAVATTA, 2022, p. 2509).

[...] em tempos de crise eles [os grupos mais vulneráveis] são sempre os primeiros a sofrer diversas formas de violência – simbólicas e concretas, legais e ilegais – perpetradas pelo Estado ou sob sua conivência (PARISE; CARVALHO; PEREIRA, 2020<sup>600</sup>). Isso porque as ações discricionárias dos Estados para combater a pandemia acabaram por desencadear efeitos desequilibrados sobre diferentes estratos sociais, “aumentando a vulnerabilidade das populações mais carentes” (RUSEISHVILI; TRUZZI, 2020, p. 473<sup>601</sup>), dentre as quais estão os negros, indígenas, as mulheres, os trabalhadores informais e os migrantes e refugiados. (SILVA; PIERRO, 2022b, p. 5-6).

---

599 GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

600 PARISE, Paolo; CARVALHO, Letícia; PEREIRA, José Carlos A. Missão Paz: Assistência, formação e incidência social versus o negativismo de direitos a migrantes e refugiados na interface da COVID-19. In: BAENINGER, Rosana; VEDOVATO, Luís Renato; NANDY, Shaylen (Coords.). **Migrações internacionais e a pandemia da COVID-19**. Campinas: Nepo/Unicamp, 2020. p. 79-92.

601 RUSEISHVILI, Svetlana. Quatro lições da pandemia sobre a mobilidade no mundo contemporâneo. In: BAENINGER, Rosana; VEDOVATO, Luís Renato; NANDY, Shaylen (Coords.). **Migrações internacionais e a pandemia da COVID-19**. Campinas: Nepo/Unicamp, 2020. p. 160-166.

O Estado brasileiro, por meio do governo Bolsonaro, representou um “estado suicidário”, isto é, um Estado gestor da morte (SAFATLE, 2020<sup>602</sup>). O presidente da República intensificou a crise sanitária ao travar e desarticular as medidas de combate à epidemia e proteção às pessoas. Para Safatle (2020, p. 227), a população brasileira fez parte de um experimento: “O destino do seu corpo, sua morte são partes de um experimento de tecnologia social, de nova forma de gestão” [...]. A população tem sido apenas um suprimento descartável para que o processo de acumulação e concentração do capital não cesse de forma alguma. (SILVA; SOUZA; MOREIRA, 2022, p. 9).

É conveniente lembrar que a sociedade moderna capitalista está fundada no profundo conflito entre as classes sociais e a disputa antagônica entre a classe dominante e a classe trabalhadora está permeada de contradições. O Estado exerce uma função fundamental dentro desse metabolismo social que é, por um lado, a manutenção da acumulação capitalista e, por outro lado, a garantia do mínimo necessário de direitos sociais para a classe trabalhadora. No mesmo sentido, Marx afirma: “[...] a emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente, e, por outro, a cidadão, a pessoa moral” (2010, p. 54<sup>603</sup>). (SOUZA, FA, 2022a, p. 7).

---

602 SAFATLE, Vladimir. Bem-vindo ao Estado suicidário. In: **Quarentena**: reflexões sobre a pandemia e depois. Projeto Editorial Práxis. Bauru: Canal 6, 2020.p. 227-233.

603 MARX, K. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

[...] é preciso ter em vista que a educação consiste em uma prática ética, e que toda ética visa ao bem, por isso a inclusão desse tema no ensino de ciências se justifica na condição de que se volte ao desenvolvimento de atitudes de compreensão da totalidade intrincada que caracteriza a interdependência de toda a vida, o que concorre para o bem. Isso promove a superação da fragmentação do conhecimento e da parcialidade do conhecimento eticamente infundado, como são os sectarismos, como o antropocentrismo, o racismo, o sexismo e o especismo. A perspectiva cosmocêntrica se aproxima disso (ROCHA FILHO, 2005<sup>604</sup>). (ALBUQUERQUE; ROCHA FILHO, 2022, p. 330-331).

Precisamos ir ao encontro das lutas e movimentos em prol dos direitos civis de todos, fundadas por uma ética do amor (de um amor que não é o “romântico”) e da liberdade (não como livre-arbítrio ou força de vontade) (hooks, 2021<sup>605</sup>). Trata-se de uma ética do amor e da liberdade de uma perspectiva descolonizadora a fim de erradicarmos o descaso, a indiferença, o ódio e as atrocidades diante das diferenças e do que nos é estranho. Precisamos nos reconciliar com as pluralidades dos modos de existir e viver, a fim de partilharmos as dores, as perdas, os sofrimentos. Os isolamentos são recusas do sentir. Estamos afirmando aqui que o pessoal é político. Afirmar e aceitar quem somos e afirmar e aceitar os outros. (ALMEIDA; FERREIRA; CARVALHO, 2022, p. 24).

Se por um lado temos a orientação necrófila, seu oposto também existe, a biofílica. Nesse caso, ainda seguindo Fromm, sua essência é o amor à vida na contramão do amor à morte e tudo que ele apresenta [...]. Para [Erich] Fromm o desabrochar da biofilia encontra-se na pessoa cuja orientação produtiva seja atraída pelo crescimento da vida em todas as suas possibilidades e potencialidades. A maneira de abordar a vida é integradora. Isto é, “vê a totalidade em vez das partes, estruturas em vez de somas”. De modo particular, o biofílo anela influenciar “pelo amor, pela razão, pelo exemplo”, jamais utilizando-se da “força” (Id., p. 50<sup>606</sup>), eis a ética biofílica. (BARBALHO, 2022, p. 40).

A ética é constituída, no mínimo, pela integridade do uso e da interpretação de dados, o que exige certo abandono das particularidades do pesquisador. Contudo, para que este se implique cartograficamente, deve se aproximar e se envolver, e ninguém se envolve sem enlevar subjetividades.

604 ROCHA FILHO, J. B. Por uma educação cosmocêntrica e revolucionária. *Ruah*, XIV, 41, jun. 2005.

605 hooks, b. **Tudo sobre o amor**. São Paulo, Editora Elefante, 2021.

606 FROMM, Erich. **O Coração do Homem**: seu gênio para o bem e para o mal. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

Assim como um espírito, a essência da ética atravessa sujeitos e coisas e se constitui ainda no início do processo de investigação, desde a própria postura do pesquisador ante ao que vê, passando pela orientação dos sentidos e inspirando reflexões e registros [...]. Com isso, percebemos que a ética é o ritornelo da composição cartográfica (DELEUZE; GUATTARI, 1995<sup>607</sup>), posto seu movimento cíclico, o elemento constante que dá o tom da obra. (BARBOSA; VERSUTI, 2022, p. 219).

À vista disso, Freire (2019<sup>608</sup>) afirma que ensinar não é um ato de transferência do conhecimento ou dos conteúdos, mas um ato revolucionário da construção e reconstrução do conhecimento que acontece numa relação dialógica, desenvolvendo a criticidade dos educandos [...]. Para isso, porém, a relação deve estar pautada na ética que está no preparo científico do professor. Sendo assim, ela está presente quando o educando participa da construção do conhecimento e quando não se restringe à aquisição de habilidades e conhecimentos, porque, assim, é assegurado o direito do aluno de participar ativamente. (CLARO; SILVA; PORTILHO, 2022, p. 84).

E o que seria esse cotidiano em tempos de educação remota? Ousamos afirmar que seria aquele que faculta, na arte de constituir, hoje, uma ética de si. Tarefa urgente, já enunciada por Foucault (2004<sup>609</sup>), Dias e Rodrigues (2020<sup>610</sup>), politicamente fundamental de resistência ao poder político, que é a relação de si para consigo, uma prática de produção de si, uma política do eu. O exercício de uma formação inventiva de professores é o de criação de equipagens para enfrentar e ampliar o grau de suportabilidade para viver o presente e inventar a si e o mundo. O que temos hoje, nas micro relações em close que nos conectam e criam outros encontros e conversas para escapar do lamento e nos fortalecer. (DIAS; PINTO; BUSQUET, 2022, p. 20-21).

[...] a ética do cuidado envolve uma dimensão pública/social, além de se constituir como uma ação familiar/individual, portanto, não necessariamente precisa haver afeto para haver cuidado. Em outras palavras, as práticas de cuidado não derivam (ou não deveriam derivar) apenas do contexto familiar. Nesse processo, independentemente do vínculo entre cuidador e pessoa cuidada, é premente reconhecer a interdependência como uma condição humana, desestigmatizando as noções de cuidado como algo que inferioriza o ser humano (Fietz & Mello, 2018<sup>611</sup>). (FREITAS; BOFF, 2022, p. 15).

---

607 DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs** – capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. Tradução Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

608 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

609 FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

610 DIAS, Rosimeri de Oliveira; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. Deslocamentos, invenção e formação outra – em companhia de Foucault. In: **Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul**: UNISC, v. 28, número 3, 2020, p. 166-180. Disponível em file:///C:/Users/rosim/Downloads/14278-66032-3-PB.pdf Acesso em: 23 jun 2021. Acesso em: 01 jul 2021.

611 FIETZ, H. M., & MELLO, A. G. de. (2018). A multiplicidade do cuidado na experiência da deficiência. **Revista Antropológicas**, 29, 114-141. <https://doi.org/10.51359/2525-5223.2018.238990>

Há um circuito indissociável entre indivíduo, sociedade e espécie, fundamental para que se compreenda a complexidade humana. Sabe-se assim, que os indivíduos possuem mais dimensões do que a biológica e a social, no entanto, são esses indivíduos que perpetuam sua espécie e que produzem a sociedade. Nessa acepção, a antropoética se apresenta como a ética propriamente humana, e é inseparavelmente sustentada pela tríade indivíduo, sociedade e espécie. Todo e qualquer pressuposto que acompanha a antropoética contempla esse eixo. Além disso, ela contempla aspirações e desejos alicerçados no ideal da cidadania planetária, mas também considera o incerto. (GOMES; PEDROSO, 2022, p. 8).

[...] “a vivência de uma formação de educadores, baseada na ética do respeito, se constitui em âncora para o desenvolvimento da qualidade pedagógica e educacional com as crianças” ([Oliveira-Formosinho, 2016<sup>612</sup>] p. 92). Isso sinaliza a importância de provocar os educadores ao diálogo e à sua participação nas situações de formação. É oportunizá-los a refletirem no/sobre o seu contexto de prática, construir e reconstruir saberes, interagirem com seus pares e compartilhar com eles as certezas e as incertezas na constituição da docência na Educação Infantil. Em conformidade, Freire (2019<sup>613</sup>) diz que é nesses momentos de reflexão de si e do mundo que os homens ampliam a sua percepção crítica, de como estão “sendo” no mundo “com que” e “em que se acham”. (HIORES; LUNARDI, 2022, p. 10).

A ética da prática pedagógica como princípio político da docência está comprometida com a formação humana dos sujeitos escolares. Segundo Corazza (2016, p. 1316<sup>614</sup>), “devido a nossa própria experiência de educar, sabemos que nada está dado e que quase tudo está para ser construído, no domínio educacional; não nos cabendo repetir, mas enfrentar os obstáculos”. Isso sugere reconectar a prática docente e sua implicação ética com um compromisso formativo amplo, que considere as necessidades humanas vivenciadas em distintos contextos sociais. Para tal, o papel instrucionista necessita ceder lugar ao papel formativo, que se encontra implicado com as demandas da população, especialmente em contexto de crise aguda. (KRAEMER; LOPES; GIORDANI, 2022, p. 16-17).

Partindo do cotidiano e do papel de cada professor, de cada aluno, de cada profissional formado, Foucault (2000<sup>615</sup>) sugere três atitudes micropolíticas que apontam para todos nós um caminho, onde a ética se mistura com o cuidado de si e dos outros. Três fazeres: 1. Potencializar a crítica; 2.

612 OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. S.; WESCHENFELDER, N. **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

613 FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

614 CORAZZA, S. M. Currículo e didática da tradução: vontade, criação e crítica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1313-1335, out./dez. 2016.

615 FOUCAULT, Michel. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Ditos e escritos**. Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. v. 2.

Conectar-se com o passado e com os elos perdidos da tradição e 3. Forjar modos de existência em direção a novas subjetividades, a processos de subjetivação revolucionários [...]. Fundamental nessa tarefa é a ideia de que a crítica deve ser vivida, mais do que falada. A crítica não pode ser considerada como ferramenta de saber, exclusivamente. Ela se compõe de discursos e práticas que fazem viver, dando visibilidade a acontecimentos e a saberes silenciados. (LISBOA; VICENTINI; GRAMKOW, 2022, p. 4-5).

[...] “A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais” (FREIRE, 1996, p. 15-6<sup>616</sup>). A citação indica o propósito da preocupação de Freire com relação à ética, ou seja, que ela é consequência do contexto histórico, estando em relação direta com fatores que intensificam as causas de alguns comportamentos, valores, influenciando, de certa forma, na moralidade da sociedade. O processo somente pode ser alterado via educação; somente ela pode mudar comportamentos e contribuir com a vivência coletiva porque pode ajudar a formar pessoas mais participantes, que se humanizam no exercício da responsabilidade com objetivo de um propósito relacionado ao bem comum. (MAGALHÃES, 2022, p. 22).

De acordo com Vidal e Silva (2019<sup>617</sup>), a ética da pesquisa sobre a própria prática ou no ambiente de trabalho pode “se configurar como objetos legítimos de investigação, se observados certos protocolos, reconhecidos no seio do campo acadêmico que asseguram a validação da pesquisa como de caráter científico” (p. 68). Questões como transparência, respeito aos direitos individuais, atribuição dos devidos créditos aos autores, preocupação com o autoplágio e acesso público da produção científica devem ser observados com atenção durante a pesquisa. (MARTINS; QUATTRER, 2022, p. 193).

[...] as relações interpessoais devem ser um princípio para a escola, de modo a valorizar a convivência ética e democrática entre todos que dela fazem parte. As ações educacionais podem contribuir para uma sensação de conexão e pertencimento à instituição, o que pode ser traduzido em engajamento emocional. A escola deve estar sensivelmente engajada na promoção de valores sociomoraes, tais como: a justiça, o respeito e a solidariedade, propiciando espaços para a reflexão, a vivência e a construção coletiva desses valores. Nesse sentido, o trabalho com as competências morais atende assertivamente tal intento. (PINHEIRO; ZAMBIANCO; MORO, 2022, p. 15).

[...] há que nascer em nós, educadores/as, uma pedagogia da indignação, que se valha da ética humanizadora e concomitantemente libertadora. Freire (2001<sup>618</sup>) apresenta a prática educativa libertadora como socialmente transformadora, para um mundo mais humano e humanizador, “É preciso

---

616 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: 45. ed. Paz e Terra, 1996.

617 VIDAL, Diana Gonçalves; SILVA, José Cláudio Sooma. Questões éticas na pesquisa sobre a própria prática ou no ambiente de trabalho. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Comissão de Ética (org.). **Ética e pesquisa em Educação**, v. 1. 1ed. Rio de Janeiro, 2019.

618 Referência não localizada no original.

assumir realmente a politicidade da educação [...]. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico” (p. 25). Educadores/as necessitam, apoiados/as pelo sistema, ter o compromisso de promover em seus educandos/as o despertar de um diálogo interior e constante entre o valioso bem da liberdade e o da disciplina [...]. (QUINELATTO; CAMPOS, 2022, p. 10).

Educar para o século XXI envolve contextualizar as mudanças sociais, econômicas e educativas, partindo de propostas articuladas com necessidades individuais, sociais e ambientais e de temáticas como a consciência, a criatividade e a resiliência. Pressupõe também um caráter tolerante, solidário, cooperativo e humanizador, por meio de uma ética coletiva e planetária. (TORRE; ZWIEREWICZ, 2009a<sup>619</sup>) [...]. Neste sentido, uma das tarefas essenciais da educação consiste em ajudar a transformar a interdependência em solidariedade, preparando cada indivíduo para compreender a si mesmo, ao outro, o mundo e sua crescente complexidade. (REIKAVIESKI; SIMÃO; TOMIO, 2022, p. 39-40).

A dimensão ética e a natureza formadora da docência não podem ser reduzidas a processos mecânicos, devendo promover o acolhimento e o respeito à diversidade de pensamentos, à curiosidade que dá vida ao ato de aprender, sem que o/a educador/a perca seu direito de exercer sua autoridade, e sem que se torne autoritário/a. Educar no espaço das prisões requer assumir o desafio proposto por Freire (2001<sup>620</sup>) e promover sua intensificação, que é fazer educação popular na escola pública aproximando discurso e prática, de forma que a dialética dos/as educandos/as seja compreendida e respeitada pelos/as educadores/as. (RIBEIRO; VENTORIM; OLIVEIRA, 2022, p. 878-879).

[...] a realidade do meio rural e as condições materiais e estruturais dos camponeses constituem realidades que interroga intelectuais, educadores, discentes e lideranças dos movimentos sociais do campo, situados no contexto da Universidade e fora do ambiente acadêmico. Por isso, hoje é fundamental uma ética da prática que pressupõe lutar e esperar com o caminhar daqueles que sofrem os processos de exclusão, e que, em tempos de governos ultraconservadores, como no caso brasileiro, se aprofundam com a naturalização das desigualdades sociais. (SILVA; CUNHA, 2022, p. 94).

Também é possível identifica nas narrativas das experiências da educadora Fátima Lucena a associação entre cuidado e solidariedade, caracterizando o ato de providenciar, por exemplo, alimentos e máscaras para os/as outros/ as como assistência necessária à dignidade humana. Cuidado, assistência e solidariedade, uma tríade revelada nas narrativas das experiências e que vai ao encontro de uma ética comunitária, conforme propõe Enrique Dussel (1986<sup>621</sup>) [...]. Nas narrativas das experiências da educadora Fátima são revelados cuidado, assistência e solidariedade a partir do

619 TORRE, S.; ZWIEREWICZ, M. Apresentação. In: TORRE, S.; ZWIEREWICZ, M. (org.). **Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação**. Florianópolis: Insular, 2009a. p. 11-14.

620 FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios** / Paulo Freire. – 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

621 DUSSEL, Enrique. **Ética comunitária: liberta o pobre!** Tradução de Jaime Clasen. Petrópolis: Vozes, 1986.

reconhecimento da condição do/a outro/a e das necessidades decorrentes dessa condição. (SOUZA; NOVAIS, 2022, p. 18-19).

A afecção é a passagem de um estado a outro, uma variação que se perfaz no si e que está ligada diretamente a nossa capacidade de ação. Spinoza (2009<sup>622</sup>) afirma em sua *Ética*, que a afecção é o aumento ou a diminuição da nossa capacidade de agir. Ela se dá pelo encontro. Um bom encontro – a alegria – é aquele que aumenta nossa potência de agir e existir. O mau encontro é a posição extrema – a tristeza – que diminui nossa potência de ação. Os encontros entre nós buscavam esse sentido do encontro, buscando a afecção pela alegria, pelo aumento das potências de existir. (WILSON; TRENNEPOHL; SCHNEIDER, 2022, p. 244).

---

622 SPINOZA, B. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

# EVASÃO ESCOLAR



Silva Júnior et al. (2017<sup>623</sup>) buscam apresentar uma reflexão acerca dos aspectos que corroboram para a evasão de alunos. Os autores afirmam que essa evasão é um fenômeno crescente nas instituições de ensino públicas e a motivação para isso são aspectos sociais e institucionais. A Lei n.º 9394 (BRASIL, 1996<sup>624</sup>), em seu artigo 3º, inciso I, relata o acesso de todos à educação com condições de igualdade para o acesso e permanência na escola, em todos os níveis e modalidades de ensino (SILVA JÚNIOR et al., 2017). Sendo assim, cabe aos profissionais da educação promover o acesso à escola, por exemplo, bem como a criação de mecanismos para a permanência desse sujeito no ambiente escolar. (ARAÚJO; BORGES NETO, 2022, p. 3-4).

Historicamente entendida sob uma perspectiva de suplência e tornada sinônimo de formação aligeirada para gestores e formuladores de políticas devotos da lógica da certificação em detrimento da qualidade formativa (CARRANO, 2008<sup>625</sup>; SALES; FISCHMAN, 2016<sup>626</sup>), a EJA enquanto modalidade de ensino carrega diversas potências e particularidades. A modalidade é, ainda mais, negligenciada, principalmente, pela falta de políticas públicas educacionais, econômicas e de assistência social. Neste contexto, educandos e educandas já inseridos nas redes de ensino são empurrados para a evasão escolar, ao mesmo tempo que jovens e adultos que teriam interesse ou necessidade de retomar seus processos de escolarização veem, mais uma vez, seus projetos adiados. (BORBA; RABELO; MORAIS, 2022, p. 2-3).

Somado à falta de tempo, diversos desses jovens se sentiram ainda mais desmotivados, o que levou, no ano passado, ao aumento de mais de um milhão no número de crianças e jovens que aban-

- 
- 623 SILVA JÚNIOR, Adonias Soares da et al. Repensando a evasão escolar: uma análise sobre o direito à educação no contexto amazônico. *Holos*, Natal, v. 2, n. 32, p. 199-213, 2017. Disponível em: Doi: <https://doi.org/10.15628/holos.2017.5667>
- 624 BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 05 set. 2021.
- 625 CARRANO, P. C. R. Educação de Jovens e adultos (EJA) e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. In: Machado, M. M. (Org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos** (II Seminário Nacional). 1ed. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, v. 1, p. 103-118, 2008.
- 626 SALES, S. R.; FISCHMAN, G. E. Propostas para ir além da “persistência da burrice” e outras “ideias zumbi” na EJA. *Revista Teias* (UERJ), v. 17, p. 9-24, 2016.

donaram as escolas, de acordo com uma pesquisa realizada pela UNICEF (UNICEF, 2020<sup>627</sup>). O alto índice de evasão escolar, aliado ao baixo comprometimento com os estudos sugerem que o cenário educacional nos próximos anos demandará muita atenção por parte de gestores e educadores, além da necessidade de estabelecer estratégias educacionais que possam suprir os danos causados nos estudantes que vivem seus tempos escolares durante mudança tão brusca no modelo de ensino. (CARDOSO; SOARES; GONÇALVES, 2022, p. 13).

[...] muitos estudantes tiveram que trabalhar para auxiliar na geração de renda familiar, devido aos problemas financeiros que foram alargados pela pandemia (UNESCO, 2020<sup>628</sup>). Logo, o prolongamento do fechamento das escolas será responsável pelo crescimento desses dados, onde cada jovem que abandona a escola equivale a R\$ 372 mil aos cofres públicos, o que representa um total de R\$ 214 bilhões por ano. “O custo de oferecer toda a educação básica (pré-escola, fundamental e médio) é da ordem de R\$ 90 mil por estudante. Assim, o custo da evasão por jovem supera quatro vezes o que custa garantir a sua educação básica” (NERI; OSÓRIO, 2020, p. 16<sup>629</sup>). Assim, é muito mais barato oferecer mecanismos para que esses estudantes permaneçam dentro das escolas. (CHERUTTI; ZUCCHETTI, 2022, p. 685).

Segundo o relatório da Unicef (2021<sup>630</sup>), houve aumento das taxas de evasão escolar no período pandêmico, seja por desmotivação, doenças, ou mesmo por falta de recursos. Isso mostrou que, diante desse cenário de enfrentamentos travados pela docência, a escola deve desconstruir intenções arcaicas e investir esforços para “manter e/ou ampliar os vínculos com o(a)s estudantes e suas famílias, seus entornos, suas vidas” (SANTOS; LIMA; DE SOUSA, 2020, p. 1642<sup>631</sup>) em detrimento do investimento feito na aprendizagem conteudista. Isto supõe que o trabalho docente é, deveras, substancialmente humano. (FERNANDES; CABRAL; SOUZA, 2022, p. 5).

[...] em função da mudança do panorama educacional, de aulas presenciais para aulas remotas, buscou-se novas estratégias para repensar o ensino e garantir a permanência e o êxito dos estudantes na instituição. O ensino no formato remoto demanda constante atenção e repensar pedagógico, a fim de minimizar a evasão escolar. Na contemporaneidade, a evasão representa um dos grandes desafios enfrentados pelas instituições escolares, desse modo, permanência e êxito têm sido

627 DOIS terços das crianças em idade escolar no mundo não têm acesso à internet em casa, diz novo relatório do UNICEF-ITU. UNICEF, 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-tercos-das-criancas-em-idade-escolar-no-mundo-nao-tem-acesso-a-internet>. Acesso em: 16 mai. 2022.

628 UNESCO. **Consequências adversas do fechamento das escolas**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2020. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences> >. Acesso em: 6 nov. 2021.

629 NERI, Marcelo; OSORIO, Manuel Camilo. **Tempo para escola na pandemia**. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <<https://www.cps.fgv.br/cps/TempoParaEscola> >. Acesso em: 20 out. 2021.

630 Referência não localizada no original.

631 DOS SANTOS, E.; LIMA, I. DE S.; DE SOUSA, N. J. “Da noite para o dia” o ensino remoto: (re)invenções de professores durante a pandemia. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 5, n. 16, p. 1632-1648, 29 dez. 2020.

temáticas recorrentes nas discussões ocorridas no âmbito educacional (COELHO, 2020<sup>632</sup>). (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 3).

De acordo com o Ranking do Saneamento 2022 publicado pelo Instituto Trata Brasil em parceria com a GO Associados, 35 milhões de brasileiros não têm acesso à água tratada e outros 100 milhões vivem em locais sem coleta e tratamento de esgoto. Ainda, segundo dados do Instituto, a falta de acesso à água potável e saneamento sanitário é responsável pelo atraso na aprendizagem de milhares de alunos. A evasão escolar seria causada por problemas relacionados à precariedade de saneamento básico. Um aluno proveniente de uma residência com os serviços de água potável e rede de esgoto tem, em média, 9,23 anos de vida escolar contra 5,34 anos, em média, daquele aluno cuja moradia não tem acesso a esses serviços. (JUNQUEIRA, 2022, p. 5).

Vivemos em pleno século XXI e a evasão escolar no Brasil ainda cresce constantemente, principalmente se tratando de escola pública. Esse índice tem aumentado especificamente na necessidade enfrentada pelos jovens, quando em sua idade ao invés de estarem em sala de aula, estão trabalhando para ajudar e até mesmo sustentar as suas famílias. Essa evasão não só ocorre em níveis de ensino específico, mas sim no Ensino Fundamental, Ensino Médio, e Ensino Superior. Em todos eles há uma evasão de grande proporção, chegando também à Educação de Jovens e Adultos. (MARQUES; PASSOS; AZEVEDO, 2022, p. 402).

[...] em 2021, mesmo com o retorno às aulas presenciais, parte desses alunos não voltou para as escolas, devido à defasagem na aprendizagem e ao desestímulo associado ao período de fechamento das escolas. Constataram-se, nesse mesmo ano, acréscimos nos índices de evasão escolar e de entrada de crianças e adolescentes no mercado informal de trabalho (BRASIL, 2021<sup>633</sup>). Portanto, incluir a diversidade de condições sociais, garantindo aprendizagem para todos, se apresenta como o principal desafio do trabalho docente no Brasil, seja no fechamento das escolas ou no retorno ao presencial. (MESQUITA; SOUZA, 2022, p. 942).

Os programas de assistência estudantil oportunizam condições adequadas de forma a favorecer a permanência do educando no espaço educacional, cooperando para a redução da evasão escolar e contribuindo, ainda, com a aprendizagem e o rendimento dos estudantes, além de promover a formação de hábitos alimentares saudáveis através de ações de educação alimentar e nutricional. Pesquisas mostram que, quando ocorre a evasão do aluno pela falta de políticas assistencialistas de

---

632 COELHO, Maria das Graças. **Evasão, permanência e êxito**: um estudo nos cursos técnicos de nível médio, ofertados a distância no CEFET-MG polo Curvelo. 2020. Dissertação – (Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG), Montes Claros, Minas Gerais. 2020. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/dissertacoes-e-produtos-educacionais-profept>. Acesso em: 4 jun. 2021.

633 BRASIL. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. Brasília: IBGE, 2021.

permanência e êxito, o indivíduo, as instituições de ensino e a sociedade são severamente afetados (BRANCO et al., 2020<sup>634</sup>). (MOREIRA; ARAÚJO; GALLINDO, 2022, p. 28).

[...] o espaço escolar, muitas vezes, é frequentado para que alunos/as realizem as refeições diárias e/ou tenham um espaço de cuidado adulto enquanto suas mães/cuidadoras estão trabalhando [...]. O que se verifica claramente na suspensão das aulas presenciais são indicações preocupantes, como a desigualdade nas condições de oferta educacional, de acesso e possibilidade de realização das atividades propostas nesse período de suspensão das aulas, elevado risco de tornar o processo educacional não mais apenas um reflexo da desigualdade já existente no além muros, mas ele próprio, um fator que pode acirrar tais desigualdades e, por fim, propiciar a evasão escolar de crianças e adolescentes vulneráveis socialmente. (QUINELATTO; CAMPOS, 2022, p. 8).

Devido ao fechamento das escolas, os impactos gerados para além das perdas com a aprendizagem com o ensino remoto ou mesmo pela interrupção do ensino, referem-se também à evasão dos alunos no processo de retomada e reabertura das escolas. Durante a pandemia, uma pesquisa divulgada pela Fundação Getúlio Vargas, considerando os índices de saída e retorno as escolas, indicou que “há um aumento da taxa de evasão escolar na faixa de 5 a 9 anos de 1,41% para 5,51% entre os últimos trimestres de 2019 e 2020 [...]. No terceiro trimestre de 2021, a taxa de evasão volta a 4,25% ainda cerca de 128% mais alta que o observado no mesmo trimestre de 2019” (NERI; OSORIO, 2022, p. 3<sup>635</sup>). (RABELO; FRERES; LEMOS, 2022, p. 214-215).

[...] as mazelas sociais que atingem, de forma prioritária, os alunos das escolas públicas, fruto da expropriação que as suas famílias sofrem, permanentemente, se mostram mais uma vez como feridas abertas. A preocupação, neste momento, incide sobre a evasão escolar. O Globo, na edição de domingo do dia 7 de novembro de 2021, mostra o drama vivido por alunos e famílias nesta volta às aulas, em matéria intitulada: “O difícil retorno à escola”; a reportagem mostra algumas histórias de alunos das escolas do Rio de Janeiro. Um deles deixou de estudar para trabalhar e ajudar no sustento da família, outra aluna engravidou e, além do abandono escolar, vive sem condições de garantir o próprio sustento e do filho, outros não conseguiram sequer acompanhar às aulas online, por falta de celular. (SILVA; CIAVATTA, 2022, p. 2508).

[...] as dificuldades apresentadas com o ensino remoto, durante toda a pandemia, alimentam outro espectro que ronda a educação e formação dos jovens brasileiros: a evasão escolar. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: educação, realizada durante o ano de 2019 e divulgada pelo IBGE em julho de 2020, 63,5% dos jovens com idade entre 18 e 24 anos

634 BRANCO, E. P. et al. Evasão Escolar: Desafios para Permanência Dos Estudantes na Educação Básica. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 15, n. 34, p. 133-155, 29 dez. 2020.

635 NERI, M. C.; OSORIO, M. C. **Retorno para Escola, Jornada e Pandemia**. Rio de Janeiro, RJ: FGV Social, 2022. Disponível em: [https://www.cps.fgv.br/cps/bd/docs/FGV\\_Social\\_Neri\\_RetornoParaEscolaJornadaPandemia.pdf](https://www.cps.fgv.br/cps/bd/docs/FGV_Social_Neri_RetornoParaEscolaJornadaPandemia.pdf). Acesso em: 21 mar. 2022.

não frequentavam a escola. Como se observa, o cenário que se constrói é bastante preocupante porque as primeiras pesquisas sobre juventude e pandemia, como a realizada pelo Conjuve (2020<sup>636</sup>), ao buscarem entender os impactos da pandemia sobre os jovens já apontavam para ampliação da evasão escolar entre eles. (SILVA; PEREIRA; SARINHO, 2022, p. 414).

A perda do sentido de que a educação possa viabilizar novas possibilidades de vida e as dificuldades advindas do presente momento, como a necessidade de contribuir para a renda familiar, são problemáticas que colocam a evasão escolar na ordem do dia [...]. Acreditamos que a pandemia contribuiu para evasão escolar pelo fato de a escola ter exacerbado o valor atribuído ao currículo e seus conteúdos, sem que tenha investido na formação dos professores e considerado as condições reais dos estudantes para acessar as aulas. Com isso, revela-se a desassistência emocional aos jovens, ausentando-se o “acolhimento e reconhecimento da instituição escolar como um espaço de desenvolvimento humano pela prática social” (PEREIRA DE SOUZA; PEREIRA; RANKE, 2021, p. 16<sup>637</sup>). (SILVA, TAA; SANTOS, LRS, 2022, p. 206).

A falta de concentração dos/as alunos/as, bem como a ausência da participação dos/as mesmos/as nas atividades escolares, precisa ser levada em consideração. Desse modo, passa a ser possível aos/às estudantes uma aprendizagem mais completa e adequada para as demandas das novas gerações, bem como dos novos conteúdos que começam a surgir no âmbito social, visando criar um ensino que respeite as individualidades tanto dos/as alunos/as quanto dos/as professores/as, para que se possa reduzir a os índices de evasão escolar que tem apresentado crescimento (MEDEIROS, 2020 *apud* BRITO e ALVES, 2021<sup>638</sup>). (SILVA; SOUZA, 2022, p. 43).

[...] constatamos que os adolescentes e jovens em cumprimento de MSE [medidas socioeducativas] no CREAS geralmente têm um histórico de problemas escolares, relacionados à indisciplina, dificuldades de aprendizagem, abandono e evasão escolar. Todavia, no contexto da pandemia essa situação agravou-se ainda mais, pois, com exceção de um, todos os demais adolescentes e jovens acolhidos após março de 2020 não estavam matriculados ou participando regularmente das atividades escolares ofertadas de maneira remota. Esse alto índice de abandono e evasão escolar ocorreu porque parte deles não tem acesso a dispositivos eletrônicos e internet para acompanhar as aulas on-line e/ou não conseguem realizar as tarefas encaminhadas pela escola sem o apoio de um professor. (SOUZA, LG, 2022, p. 16).

636 CONJUVE – Conselho Nacional de Juventude –. **Pesquisa Juventude e a Pandemia do Coronavírus**. Junho/2020 Disponível em: <https://www.juventudeseapandemia.com/>. Acesso em: 19 jul 2020.

637 PEREIRA DE SOUZA, C. M.; PEREIRA, J. M.; RANKE, M. DA C. DE J. Reflexos da Pandemia na evasão/abandono escolar: a democratização do acesso e permanência. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, p. e 10844, 4 dez. 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3zl x6Ff>>! Acesso em: 14 ago. 2021.

638 BRITO, C. M.; ALVES, F. I.B. M. A Educação Infantil no Contexto da Pandemia: O Processo Ensino e Aprendizagem fora das Escolas. **Id on Line Rev. Psic.** Out 2021, V.15, N. 57, p. 808-815, ISSN 1981-1179.

Para muitos sujeitos, devido aos discursos neoliberais circulantes em nossa sociedade, firmou-se a ideia de que se a(o) estudante não “merece” ou não “foi capaz” de alcançar determinado objetivo, ele não deveria avançar nas etapas de escolarização. Porém, essas noções de “merecimento” e de “capacidade” estão, muitas vezes, fundamentadas em parâmetros meritocráticos que desconsideram a realidade de cada estudante, bem como seus saberes e suas formas de aprender. Tendo a cultura da reprovação consequências nocivas para os estudantes, sendo prejudicial à sua autoestima, desvalorizando seus saberes e modos de ser, e incentivando sua desconexão com o espaço da escola, o que muitas vezes gera a evasão escolar [...]. (VIEIRA; SOUSA; CORREA, 2022, p. 9-10).

O fenômeno da evasão é complexo, porque a formação dos estudantes, em uma universidade, não ocorre somente a partir das bases curriculares do ensino, além de pesquisa e extensão. Fatores sociais, econômicos, culturais e acadêmicos exercem influência sobremodo. Andifes (1996<sup>639</sup>) adotou três dimensões – ou três conceitos – de evasão, os quais são até hoje utilizados, a saber: microevasão – mudança de curso dentro da universidade –, mesoevasão – mudança de universidade – e macroevasão – saída definitiva do sistema educacional. Estas são dimensões que requerem níveis diferentes de atuação da gestão universitária e que expressam uma percepção não utilitarista do fenômeno da evasão. (WEGNER, 2022, p. 8).

É perceptível que muitos de nós estejamos atemorizados e entristecidos diante do fato de estarmos distantes do trabalho e dos amigos, tendo que seguir recomendações rígidas da vigilância de saúde. Segundo Bauman (2008, p. 8<sup>640</sup>), “novos perigos são descobertos e anunciados quase diariamente, e não há como saber quantos mais, e de que tipo, conseguiram escapar à nossa atenção (e à dos peritos!) – preparando-se para atacar sem aviso”. Essa situação agrava o risco de evasão escolar, sendo que muitas famílias, por inúmeros motivos, não conseguem ter acesso às atividades em ensino remoto. (WILSKE, 2022, p. 10).

---

639 SESU/MEC; ANDIFES; ABRUEM. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em IES públicas:** Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Brasília, DF: [s. n.], 1996.

640 BAUMAN, Z. **O medo líquido.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

# EXCLUSÃO



Macabéa: a delicada e vaga existência de ser quase invisível, mínima existência social, desposuída do direito de existir, no limite da exclusão absoluta do mundo, parte da massa anônima que alimenta as engrenagens da sociedade de relações abusivas com as minorias. Ainda assim, e por isso mesmo, não consegue se adequar às maquinarias do mundo. Sem saber como, na inocência dos seus gestos, aquém e para além dela mesma, borbulham sopros vitais infiltrados nas microfissuras dessas engrenagens mortíferas. Incapaz de compreender as lógicas sociais naturalizadas da exclusão, Macabéa encarna uma força de vida primordial, um potencial de singularização que estranha os destinos do mundo. (ALMEIDA; FERREIRA; CARVALHO, 2022, p. 12-13).

[...] impactos foram expostos à sociedade brasileira por não estarem socializadas com as novas tecnologias no campo da educação e do trabalho. Escolas públicas sucateadas sem nenhuma possibilidade de oferecer o ensino remoto. Professores/as analfabetos/as diante da cultura digital; alunos/as sem condições financeiras de ter celulares, computadores, tablets, internet para estudos [...]. E com isso a impossibilidade de levar a educação para grande parcela da população efetivando-se a exclusão dentro desse processo. O investimento na educação possibilitaria a inclusão das mídias digitais no ambiente escolar, assim como a formação de professores para esse novo contexto de educação. (BISPO, 2022, p. 4-5).

[...] Camizão, Conde e Victor (2021<sup>641</sup>) consideram que, embora se estabeleça a manutenção de vínculos, as propostas de atividades não presenciais revelam a falta de comprometimento com a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência. No caso específico de estudantes cegos e com baixa visão, Carvalho Junior e Lupetina (2021<sup>642</sup>) apontam que a promoção de atividades a distância padronizadas desconsidera as características e as necessidades específicas dos alunos com deficiência, o que intensifica os processos de exclusão. (CAMARGO; AMARAL; MONTEIRO, 2022, p. 3-4).

---

641 CAMIZÃO, A. C.; CONDE, P. S.; VICTOR, S. L. A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da educação especial? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-17, 2021.

642 CARVALHO JUNIOR, A. F. P. de; LUPETINA, R. de M. A educação de pessoas com deficiência visual em tempos de pandemia de Covid-19. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 62, p. 1-15, 2021.

Compreender que o processo de ensino-aprendizagem é do que deve ocupar-se a escola, implica considerar que a seleção dos conteúdos, dentre outras ações, como avaliação e organização dos tempos e espaços, conecta-se à democratização do ensino ou à manutenção da exclusão do saber sistematizado, que garanta uma compreensão mais ampla dos problemas observados localmente. Essa exclusão significa a manutenção do status quo, pois o que se observa em larga escala é uma discrepância, se não de acesso, de permanência na escola por parte da população pobre, um retrato da organização do desigual sistema socioeconômico, cuja distribuição desigual da riqueza faz com que a maior parte da população viva em situações precárias. (CASAGRANDE; ALONSO, 2022, p. 194).

[...] outro dos problemas que se tornaram altamente visíveis durante a pandemia de covid-19 foi a exclusão digital (CARDINI; D'ALESSANDRE; TORRE, 2020<sup>643</sup>; CEPAL, 2021<sup>644</sup>), que marca desigualdade de acesso à conectividade e aos equipamentos para fazê-lo. A quarentena obrigatória, que significou a continuidade da escolarização pela virtualidade e pela massificação do teletrabalho, revelou a violação de direitos provocada tanto pelas diferenças de competências das pessoas, como pela falta de dispositivos ou precariedade das conexões telemáticas. (CORROCHANO; ARANCIBIA; MIRANDA, 2022, p. 16).

A discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva dos direitos nos remete a questões contextuais mais amplas que dizem respeito ao público a quem se destina, oriundo da classe economicamente desfavorecida e que acumula, ao longo de sua trajetória de vida, experiências de exclusão diversas, dentre as quais está situada a negação do direito à educação. Desse modo, não há como pensar na EJA sem pautar reflexões relacionadas aos jovens, adultos e idosos pouco ou não escolarizados e os desafios enfrentados pelos mesmos para a vivência dos direitos sociais. (COSTA; ASSIS; FREITAS, 2022, p. 4).

[...] convergimos com Barreto (2004<sup>645</sup>) no entendimento de que já havia um apartheid educacional no Brasil quanto ao acesso e uso de TICs, que se tornou evidente para uma ampla parcela da população durante a pandemia. Ademais, concordamos com Melo, Vasconcelos e Fonseca Neto (2022<sup>646</sup>) que os processos de exclusão e opressão escolar foram aprofundados durante a pandemia e que o uso de TICs para a manutenção das aulas em modalidade remota contribui para um discurso acríptico e mistificador em defesa de sua incorporação à educação, na medida em que localizar o pro-

---

643 CARDINI, A.; D'ALESSANDRE, V.; TORRE, E. **Educar en tiempos de pandemia**: respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina. Buenos Aires, 2020. Disponível em: <https://bityli.com/1trjM>. Acesso em: 21 abr. 2021.

644 CEPAL. La autonomía económica de las mujeres en la recuperación sostenible y con igualdad. Nações Unidas: CEPAL, 2021. Disponível em: <https://bityli.com/Ty6QW>. Acesso em: 03 dez. 2021.

645 BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/6HmDSHGqC5VC3RSNtYWZmWS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 abr. 2022.

646 MELO, Antognioni Pereira; VASCONCELOS, Nelson Adriano Ferreira de; FONSECA NETO, João César da. O papel da tecnologia na Educação em tempos de pandemia: concepções sobre o legado de Paulo Freire. **Reflexão e Ação**, v. 30, n. 1, p. 201-216, 2022. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/16011/10327>. Acesso em: 12 abr. 2022.

blema somente na dimensão técnica invisibiliza as demais questões que sustentam e dão concretude às dificuldades relatadas. (FREITAS; MALTEZ; FERNANDES, 2022, p. 11).

Tendo em vista o que o autor [Michel Foucault] chamou de vontade de saber, que incide efetivamente sobre quais discursos são evidenciados e a forma como o são, Foucault (2007<sup>647</sup>) chama a atenção para os procedimentos de exclusão: 1. por meio do interdito, e refere que os discursos tornados tabus e invisibilizados, e 2. por meio da distinção e rejeição, quando se rejeita, por uma suposta falta de racionalidade, o discurso de um determinado sujeito. Para além da inclusão institucional de conceitos (metapresencialidade, ensino remoto e suas derivações e argumentações), também interessa para este estudo o modo como os procedimentos de exclusão no discurso acontecem. (GUIMARÃES, RS, 2022, p. 4-5).

[...] a exclusão digital, ocasionada pela inexistência de aparelhos, como computadores, telefones celulares, ou *tablets*, no domicílio, e sem acesso à internet, era um fato comum na maioria dos lares dos(as) estudantes. Essas condições agravaram a realidade e fortaleceram as ações então excludentes da organização escolar. A exclusão digital está diretamente relacionada à falta de governabilidade do poder público e à desigualdade social que caracteriza um ambiente. Com a pandemia, o *status* da condição socioeconômica tornou-se importante instrumento de acionamento, ou não, do acesso ao conhecimento (SANTOS JÚNIOR, 2022<sup>648</sup>). (JANUARIO; MORAIS; RODRIGUES, 2022, p. 4).

A ausência de recursos no campo, e mais especificamente na Escola do Campo, segundo Ribeiro *et al.* (2021<sup>649</sup>), é uma herança ainda da Escola Rural, cujas características, dado o quase completo esquecimento governamental, apresentava a falta de estrutura básica, ou equipamentos tecnológicos, precarização do trabalho docente, materiais didáticos desvencilhados da realidade do campo e frequentes ataques políticos, desestruturando, ou desarticulando, o trabalho escolar. De acordo com Ribeiro *et al.* (2021) houve um recrudescimento das dificuldades de acesso à internet, evidenciando a exclusão digital à qual estão expostas as comunidades rurais. (LIMA; RIBAS; RIBEIRO, 2022, p. 12).

[...] se a capacidade de ter acesso às tecnologias e saber utilizá-las insere um indivíduo na sociedade, a não compreensão do uso das ferramentas e o não acesso a esse meio tecnológico gera uma exclusão. O chamado “analfabetismo digital” está presente na vida do brasileiro, pois não é apenas possuir meios tecnológicos, mas saber usufruir dessas tecnologias de forma significativa. No Brasil há três formas de analfabetismo, sendo o da escrita, funcionais e tecnológicos que causam impacto

647 FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

648 SANTOS JÚNIOR, F. N. A desnaturalização do paradigma de guerra e outras possibilidades de viver. In: VIEIRA, R. A. G. (org.). **Desafios pandêmicos**: a Educação Física frente à crise. Belém: RFB Editora, p. 15-30, 2022.

649 RIBEIRO, L. P., et al. (2021). Educação, povos do campo e pandemia da COVID-19: reflexões a partir de um projeto de extensão de uma universidade pública brasileira. **Revista Iberoamericana de Educación**, 86(1), 79-96. <https://doi.org/10.35362/rie8614259>

na vida de um indivíduo, sendo inegável sua conexão a determinadas classes sociais (SILVA, 2011<sup>650</sup>). (MENDES et al., 2022, p. 244-245).

As experiências que as equipes escolares, estudantes e comunidade, podem vivenciar, por meio da interação com as pessoas com deficiência na escola inclusiva, por si só não são suficientes, portanto, para superar estereótipos e combater o preconceito. Estes, por sua vez, marcam e garantem a continuidade da barbárie em uma sociedade que se utiliza da forma mais superficial de pensamento: um senso comum alienado e contraditório, de forma que não há um combate a estereotipia, sequer há consciência sobre ela. A compreensão de estereotipia e preconceito é importante na decisão sobre políticas públicas, uma vez que mobiliza questões em uma cultura que mantém presente a barbárie da exclusão. (MIGUEL; ESTEVÃO; ROGGERO, 2022, p. 15-16).

Sobre esses jovens [em conflito com a lei], muitos são os motivos que os levam a transgredir socialmente. No Brasil, um desses elementos que ganha destaque refere-se à questão econômica, posto que ele integra uma sociedade de classes e se vê constantemente excluído e/ou marginalizado, de forma que esse processo de exclusão acaba por lhe cercear direitos, levando-o a buscar, por “outros meios”, respostas para a superação dos seus problemas imediatos [...]. Entretanto, outros são os perfis do jovem transgressor, mas o que devemos ter em mente é que “Todos nascem com possibilidades e potencialidades que podem ser levadas para aspectos construtivos ou destrutivos, isso dependerá da história de vida. “ (DIAS, 2007, p. 48<sup>651</sup>) [...]. (MIRANDA; LOPES; RAMOS, 2022, p. 12).

[...] onde tradicionalmente o principal meio de comunicação é via rádio, pois não há uma boa cobertura de telefonia celular e internet, mesmo antes da pandemia alguns grupos de estudantes só acessavam os estudos por meio de “barcos escolas” e “tratores com carretas integradas” (Nozu & Kassar, 2020, p. 8<sup>652</sup>). Assim, durante o ensino remoto, os kits [pedagógicos] foram essenciais para manutenção da escolarização desses aprendizes que tiveram os desafios potencializados pela pandemia, sendo ainda mais complexo para estudantes com deficiência, os quais vivenciam duplamente a exclusão “pelo lugar de origem e pela condição orgânica” (Nozu & Kassar, 2020, p. 13). (PAGAIME et al., 2022, p. 12-13).

Na sociedade dromocrática, afirma Virilio (1996<sup>653</sup>), a velocidade atende os interesses do capital, destruindo as unidades sensíveis de tempo e incorrendo em uma violência que é objetivada na própria dinâmica da cibercultura ao promover uma dupla exclusão: separa os que não conseguem acompa-

---

650 Referência não localizada no original.

651 DIAS, F. C. da S. **Educar e punir. Um estudo sobre educação no contexto da internação do adolescente autor de ato infracional: dilemas contemporâneos.** 2007. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

652 NOZU, W. C. S., & KASSAR, M. C. M. (2020). Escolarização de crianças e adolescentes pantaneiros em tempos de covid-19. *Práxis Educativa*, 15, Artigo e2016193. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16193.080>

653 VIRILIO, Paul. **Velocidade e política.** São Paulo: Estação Liberdade, 1996. ISBN 8585865121.

nhar os avanços tecnológicos dos excluidores, aqueles que impedem o acesso dos excluídos às inovações porque o mercado de trabalho não absorverá a todos, o que torna imprescindível a aquisição do conhecimento relativo ao uso destas tecnologias. É precisamente este o fenômeno que Virilio define como “dromoaptidão”. (PEREIRA, ACR, 2022, p. 192).

A pandemia mostrou que a exclusão digital se estendeu para a exclusão do ensino, levando em conta que o único meio de acesso à educação é o virtual. Sentir-se-á os impactos desse período na educação por muito tempo, e as diferenças e disparidades sociais serão agravadas trazendo uma falta de perspectiva na mobilidade social, que se refletirá no mercado de trabalho e na economia. Melo (2020<sup>654</sup>) destaca que a mudança repentina para o ensino não presencial traz para o corpo docente inúmeros desafios, visto que sem formação continuada voltada para recursos tecnológicos tiveram de desenvolver aulas, apresentar conteúdos e atividades por meios digitais. (PINTO; QUITERIO, 2022, p. 4).

De modo geral, observa-se várias tessituras no cenário educacional brasileiro que atravessam linhas históricas e não se findam, dentre estas, a promoção de educação de qualidade para as populações em situação de vulnerabilidade social e econômica fortemente atreladas a atitudes de exclusão social. Nessa perspectiva, o desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor, independente da área ou nível de atuação, tornar-se um desafio infindável à medida que, historicamente, visa corresponder as exigências de um implícito modelo econômico e excludente em detrimento de um ensino de qualidade, que desconsidera aqueles grupos considerados “minoritários”. (RIBEIRO; LUSTOSA, 2022, p. 684).

O termo “todEs” marca a presença de pessoas transgêneres não binárias, ou seja, sujeitos que, de modo político, utilizam a linguagem como meio eficiente para rupturas com os conglomerados estruturantes de exclusão daqueles que fogem, de alguma maneira, das normatizações dos corpos. (BUTLER, 2004<sup>655</sup>) Sua articulação política reforça a máxima utilizada pelo movimento negro e de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis e Transgêneros e Intersexuais (LGBTI) no Brasil: “Não precisa ser negro nem LGBTI para lutar contra o racismo e a LGBTIfobia”. (SANTOS; FERNANDES; YORK, 2022, p. 71).

[...] as tecnologias digitais também podem ser promotoras de exclusão, especialmente em países em que há uma grande desigualdade social, como é o caso do Brasil. Traxler (2005<sup>656</sup>) ainda acrescen-

654 MELO, I. V. (2020). **As consequências da pandemia** (COVID-19) na rede municipal de ensino: Impactos e desafios [Monografia]. Recuperado de: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/1377/1/Artigo%20Cient%20C3%ADfco%20Corrigido%20-%20Italo%20Vaz%20de%20Melo%20-%20versao%20final%20corrigida%2014-09.pdf>

655 BUTLER, J. **Undoing gender**. New York: Routledge, 2004.

656 TRAXLER, John; KUKULSKA-HULME, Agnes. **Mobile Learning: a handbook for educators and trainers**. 1st ed. Milton Park: Routledge, 2005.

ta as vantagens da aprendizagem móvel, destacando, dentre elas, o uso dos dispositivos móveis para fins educativos em qualquer espaço, a todo o momento. De acordo com Ally (2009<sup>657</sup>), todo indivíduo tem direito de acesso a informações e à educação, independente de sua classe social, local onde está inserido, status ou cultura. Além disso, o acesso à educação não deve estar limitado ou condicionado a frequentar lugares específicos. (SILVA, RTE et al., 2022, p. 291).

No que se refere à educação para pessoas privadas de liberdade existem muitos estigmas a serem rompidos, principalmente com relação aos rótulos impostos aos sujeitos apenados, os quais parte da sociedade renega. Pensar uma educação para pessoas privadas de liberdade é articular algo diferente do que já está posto, porque as pessoas que estão na modalidade EJA são pessoas advindas de um processo de exclusão do sistema dito “normal” de educação. Vale salientar que o processo de exclusão tem várias ramificações, tendo em vista que os direitos à saúde também são negligenciados, se antes do contexto pandêmico é realidade as pequenas rebeliões para serem atendidos os seus direitos. (SOUZA; LOPES, 2022, p. 10-11).

---

657 ALLY, Mohamed. **Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training**. 1st ed. Canadá: Athabasca University Press. 2009. 1 p.

# EXPERIÊNCIA



Temporalidades formativas parecem tornar-se potentes porque cada sujeito tem formas e maneiras particulares de ir ao encontro de suas experiências de vida. Essas experiências são diferentes, porque pessoas pensam e agem diferentes, mesmo que estejam em um mesmo campo da experiência, elas acontecem de forma diferente porque são vivências e reflexões singulares. Neste sentido, poderíamos ressaltar que o tempo formativo se caracteriza pela “[...] *multiplicidade* do presente e seu dilaceramento [...]” (RICOEUR, 2007, p. 35, grifos do autor<sup>658</sup>), ou seja: “a chave deve ser buscada do lado daquilo que passa, como algo distinto do presente pontual” (Ibid., p. 35), no processo de formação. (ABREU; BELLOCHIO, 2022, p. 6-7).

O conceito de experiência, observado na dinâmica do individual e do social, implica uma redefinição das identidades, situando os sujeitos em diferentes comunidades de significado (NÓVOA, 2003, apud, OEA, 2003<sup>659</sup>). Isso significa que a atual ciência da educação precisa ressignificar os conceitos de sujeito e de experiência, o que deve permitir uma compreensão não só da experiência em si, mas também da forma como ela é apresentada pelos sujeitos que a elaboram. Isso porque a produção de narrativas pelos sujeitos protagonistas produz textos contra-hegemônicos, configura identidades emancipatórias e descoloniza nossas mentes (AQUINO, 2022, p. 6<sup>660</sup>).

Reafirmamos que, contraditoriamente ao caráter marcante da pandemia da Covid-19 e suas variantes, que nos exigiram no ano de 2020 um isolamento e distanciamento social, houve, neste mesmo tempo, um movimento coletivo potente para se pensar a educação de diferentes países e realidades nesse contexto histórico. Tal experiência nos provoca em muitos sentidos, sobretudo no movimento formativo do deslocar-nos para outras realidades que possuem em seus cotidianos plurais e complexos elementos que se diferenciam, mas que também se assemelham, e com tal experiência mergulhar na experiência da alfabetização do ser [...]. (ARAÚJO; TRINDADE; FARIA, 2022, p. 44).

---

658 RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François [et al.]. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

659 OEA. Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo [AICD]. **Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas**. Módulo 1. Proyecto: “Estrategias y materiales pedagógicos para la Retención Escolar”. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, 2003.

660 Traduzido do original em espanhol.

O postulado rizomático da experiência está na conjunção entre os diferentes. Um não depende do outro, mas se agenciam. Em conexão, criam inventivos heterogêneos: “Um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. [...] cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muito diversos” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 14<sup>661</sup>). Os movimentos de resistência dessa experiência possibilitaram a inusitada inclusão de vários outros nesse processo de forças coletivas, revelando a coerência do conceito de Deleuze e Guattari (1995, p. 71) sobre surpreendentes grandezas lineares, as quais diferem de ordens de grandeza: “Não exige qualquer sobrecodificação efetiva nesse nível, mas somente fenômenos de ajuntamento, regulações locais e interações parciais”. (BARBOSA; VERSUTI, 2022, p. 223).

[...] consideramos o conceito de experiência estética nos processos formativos, por meio da narrativa (auto) biográfica como um processo de pesquisa e formação. Assim, necessitamos recuperar o conceito de estética para Schiller (2002<sup>662</sup>), que pode ser compreendido como um jogo entre o sensível e a razão, sem hierarquia de um sobre o outro. O autor destaca que o sensível emerge por meio da sensação de epifania ou arrebatamento: aquela sensação que nos afeta, sem pedir a nossa permissão, se manifestando pelo gosto ou não gosto, sobre o que lemos, vemos, ouvimos, tocamos, contemplamos e como reagimos diante da experiência estética. (BERKENBROCK-ROSITO et al., 2022, p. 149).

[...] as imagens de referência encontram-se dentro do arcabouço da Cultura Visual, que diz respeito, neste sentido, às várias práticas e interpretações de mundo que interpelam as relações sociais e transitam entre as posições de subjetividade e o ato de ver (Hernández, 2007<sup>663</sup>). Ela coloca em foco as vivências cotidianas e as visualidades, a dimensão cultural das experiências sociais, além de incluir, segundo Mitchell (2002<sup>664</sup>), tudo aquilo que vemos, mostramos e exibimos, como também o que escondemos e nos recusamos a ver. Nesse sentido, segundo o autor, a Cultura Visual não é somente um campo dos estudos das imagens, mas da experiência visual como um todo. E defende a perspectiva de que experimentamos o visual por meio da cultura, por meio das construções simbólicas. (BRUM; MAGALHÃES; LEITE, 2022, p. 203).

[Walter] Benjamin defende que a narração, “em seu aspecto sensível, não é de modo algum o produto exclusivo da voz. Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos, aprendidos na experiência do trabalho, que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito” (1987,

661 DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. Tradução Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

662 SCHILLER, F. **A educação estética do homem**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

663 HERNÁNDEZ, F. (2007). **Catadores da Cultura Visual**: Proposta para uma nova narrativa educativa. Mediação.

664 MITCHELL, T. (2002). Showing seeing: A critique of visual culture. **Journal of Visual Culture**, 1(2), 165-181. <https://doi.org/10.1177/147041290200100202>

p. 220-221<sup>665</sup>). O narrador também une a sua narrativa a memória do seu lugar, “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 1987, p. 201). Aqui, de forma artesanal, tramamos as palavras com o viver, com a inteireza do corpo de uma criança nas sutilezas dos gestos no brincar livre com bolhas de sabão. (CALLAI; MAIA; SERPA, 2022, p. 535).

Em *La desaparición de los rituales*, Byung-Chul Han (2020<sup>666</sup>) argumenta que precisamos de signos reconhecíveis para atribuímos estabilidade às coisas. No entanto, as sociedades em todo o mundo vêm vivenciando um estado de aceleração permanente provocado, entre outras razões, pela pressão social, cultural e econômica para produzir, para estar em movimento e acumular experiências. Com celular e internet, aumentou-se a comunicação, mas sem que isso tenha produzido comunidade, pois o que há é um volume de conexões que, nem sempre, se traduzem em relacionamentos de fato (HAN, 2020). Nesse sentido, a experiência é produzida como objetivação e não como subjetivação, a qual envolveria a necessidade de repetição para provocar a intensidade dos elos sociais estáveis. (CAMINI; FREITAS, 2022, p. 252).

[...] a experiência assume uma condição de sabedoria e não de verdade, transmissão de um legado, uma herança deixada como abertura para o futuro e não como uma informação arrogante aprisionada na temporalidade de um “eternamente ontem”. O que Benjamin (1987<sup>667</sup>) nos ensina por meio de uma narrativa memorável, é que não é no tempo de “espera do outono” que a experiência se dá, mas sim no momento da frutificação. Quando nos apropriamos de um “conselho” como uma “sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada” (1987, p. 200). (DAVID; MELLO; SILVA, 2022, p. 7).

Di Martino (2008<sup>668</sup>) descreve como se constitui a experiência de encontro intercultural, evidenciando como ela é ocasião para que os sujeitos envolvidos problematizem a si mesmo, o outro e o mundo. Tal problematização produz uma consciência renovada, na medida em que a pessoa se vê solicitada a reelaborar aquilo que era óbvio em sua experiência, perguntando-se se os próprios fatores decorrem exclusivamente do hábito ou se ligam à experiência humana em sua estrutura universal. Portanto, a experiência de encontro intercultural pode fomentar posições tanto de autocrítica quanto de adesão mais profunda à própria tradição, e gerar aprendizagens interculturais

665 BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política**. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

666 HAN, Byung-Chul. **La desaparición de los rituales: una topología del presente**. Barcelona: Herder Editorial, 2020. Ebook Kindle.

667 BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas. Vol. 1. **Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura**. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 114-119.

668 DI MARTINO, C. L'incontro e l'emergenza dell'umano. In: PRADES, J (Org.). **All'origine della diversità: le sfide del multiculturalismo**. Milano: Guerini, 2008. p. 85-103

ancoradas na própria experiência e na relação vivida (GASPAR, MAHFOUD, 2013<sup>669</sup>). (GASPAR; GUEDES; CLÉRICO, 2022, p. 99).

[...] caracterizar a educação como processo criativo, porque cultiva sentidos que promovem a experiência estética do aprender a estar e a conviver, sempre cuidando de si, do outro e do planeta [...]. Freire e Shor (1986<sup>670</sup>) descreveram que a arte, em suas diversas formas, pode despertar nos estudantes novos valores, desenvolvendo o sentido estético do mundo. A expressão e o domínio das expressões artísticas via educação, pode ajudar a exprimir sentimentos ou emoções, quer seja via material pedagógico ou via sensibilidade que se manifesta nas interações em sala de aula. Torna-se possível entender que o processo educativo necessita sustentar o ato pedagógico como experiência essencialmente estética ou, nos termos freireanos, uma “experiência de boniteza”. (MAGALHÃES, 2022, p. 22-23).

[...] como bem ressalta Diniz (2007<sup>671</sup>), há algo de muito particular na experiência da deficiência que é ter uma lesão no corpo ou um desvio no funcionamento desse, foca no contexto, sobretudo nas barreiras que se colocam à funcionalidade da pessoa com deficiência. Portanto, não entendemos a deficiência como sinônimo de lesão, mas como uma experiência que envolve diversos fatores, além do biológico, das dimensões sociais, psicológicas e interacionais. Os estudantes com deficiência matriculados na instituição onde atuamos apresentam diferentes condições, alguns não demandam muitos apoios, enquanto há outros que carecem de acompanhamentos e intervenções pedagógicas específicas. (MONTEIRO; DIAS; LINHARES, 2022, p. 7).

A experiência, como bem sinalizou Larrosa, seja boa ou não, é “[...] algo que tem efeitos na subjetividade, ou a transforma ou a deforma. Uma experiência que resulta em formação [...] experiência que implica em metamorfose” (LARROSA, 1999, p. 12<sup>672</sup>) e ainda como uma prática de interação, de interlocução, como algo que é constantemente modificado pelos sujeitos que a utilizam. Por certo, esse não era e não é o caso dos cursos de formação que teimavam em mostrar as experiências de outros lugares e de outras pessoas tão somente como modelos a serem seguidos. (PENA; CAETANO; OLIVEIRA, 2022, p. 194).

Para Larrosa (2002, p. 19<sup>673</sup>), “a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm:

---

669 GASPAR, Y. E.; MAHFOUD, M. Centralidade da experiência e da relação social para a compreensão do encontro inter-religioso na realidade brasileira. **Interações: cultura e comunidade**, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, jul/dez, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.1983-2478.2013v8n14p362>. Acesso em: 20 abr. 2022.

670 FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

671 DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense; 2007.

672 LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999

673 LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr. 2002, p. 21.

requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço”. Compreendemos a experiência como aquilo que nos afeta, nos toca e nos atravessa [...]. (PORTUGAL; OLIVEIRA; FREITAS, 2022, p. 11-12).

[...] a produção acelerada e desprovida de apropriação do ser tem nos deslocado a reexaminar escolhas existenciais e produzir críticas contra o neoliberalismo que sobrepuja a significação das experiências por roubar a contemplação necessária para tal [...]. Esse deslocamento do apressamento para uma lentificação é um apontamento que o autor acima [Byung-Chul Han] ratifica como uma resposta comum e necessária a essas experiências contemporâneas de auto exploração, já que indicam um cansaço que permite um acesso a um outro modo de atenção, ao que poderíamos chamar de consciência ontológica, pois parte de um cuidado essencial que ele nomeia como gentileza consigo mesmo, que possibilita a capacidade de inspirar o sujeito. (RIBEIRO; RIBEIRO, 2022, p. 571).

A perda de experiência, consequência em grande parte do desenvolvimento do modo capitalista de produção, leva o indivíduo moderno a uma perda da memória histórico-social. Benjamin exemplifica essa perda no ensaio *A Imagem de Proust*, dizendo que Proust não descreveu em sua obra uma vida como de fato foi e, sim, uma vida lembrada por quem viveu. Porém, escreve Benjamin, “esse comentário é difuso, e demasiadamente grosseiro. Pois, o importante para o autor que rememora, não é o que ele viveu, mas o tecido de sua rememoração, o trabalho de Penélope da reminiscência” (BENJAMIN, 1994, p. 37<sup>674</sup>) [...]. O fazer e o desfazer auxiliam a reminiscência em relação ao que já se foi, ou já se fez. (SANTOS, C, 2022, p. 1206-1207).

A aprendizagem decorre de uma experiência social na qual a interação entre os indivíduos possibilita, com a troca de vivências, a construção de conhecimento. À medida que tais trocas acontecem, apropriações culturais e de saberes passam a transformar os envolvidos na interação, por meio das informações tratadas. Com base nas observações de experiências de construção do aprendizado a partir de trocas de saberes em sala de aula, depreende-se que a importância da linguagem para a concretização das interações [...]. Desse modo, compreende-se que a internalização da linguagem, conceito ou informação, ocorre do exterior para o interior e impactará no social posteriormente. (SENA; SERRA; LIMA, 2022, p. 5).

---

674 BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**: Ensaio sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

[...] basicamente tudo o que vivenciamos e experimentamos são, em certo sentido, experiências educativas (SANTOS, 2019<sup>675</sup>). De modo que a aprendizagem também significa estarmos inseridos em uma comunidade onde se compartilha o mesmo interesse, e refletirmos sobre como somos e como nos constituímos. Este é um processo de troca de palavras, reciprocidade e empatia pelo saber do próximo, e também é um momento de aprendizagem. Pensando por esse prisma, especialmente nesse contexto em que vivemos, o campo educacional torna-se, simultaneamente, veículo e repositório da possibilidade de recuperarmos a experiência educativa. Uma vivência mais sensibilizada, mais profunda, de cujas consequências éticas e ético-políticas poderemos retirar as possibilidades de imaginar um futuro. (SILVA; CANARIM; TEIXEIRA, 2022, p. 1384).

Narrar sobre si mesmo é criar uma história sobre quem e o que somos, o que aconteceu e por que fazemos o que fazemos. Uma narrativa aborda o potencial dos hábitos e das decisões como criadores do self. Como narrativas, os relatos originam-se na experiência e vão se articulando e se desdobrando; adaptam-se a novos contextos, pessoas e projetos (Bruner, 2003<sup>676</sup>). A tessitura deste relato apresenta os fatos na consolidação da experiência de forma sequencial, considerando que se sucederam disruptivamente na estruturação do cotidiano escolar e que houve atravessamentos que, na maioria das vezes, não respeitaram a sequência dos fatos e estenderam-se através dos sentidos e para além deles (Jovchelovitch & Bauer, 2011<sup>677</sup>). (SOUTO; BORGES, 2022, p. 2).

Costa e Medeiros (2009<sup>678</sup>) consideram que pensar a qualidade do tempo, em cada um de seus elementos constitutivos vividos, significa situar a experiência nos entrecruzamentos entre passado e futuro, em que o existir humano significa viver o tempo. E “[...] viver o tempo é recuperar o passado pela memória, mas é também anteciper o futuro dando ao presente uma dimensão dinâmica” (MINKOWSKI, 1965 citado por COSTA; MEDEIROS, 2009, p. 376). Viver a docência no formato remoto implicou reconfigurar tempos e saberes, produzir processos para instaurar novas rotinas de alfabetização que, de algum modo, encontrassem ressonância nas experiências inscritas na memória dos professores. (VELOSO et al., 2022, p. 12).

---

675 SANTOS, H. A. **Vivenciando uma experiência educativa estética e expressiva com o papel artesanal nas aulas de artes visuais**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Goiás, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifg.edu.br/handle/prefix/339>. Acesso em: 21 fev. 2021.

676 BRUNER, J. (2002). **Atos de Significação**. Artmed.

677 JOVCHELOVITCH, S., & BAUER, M. W. (2011). Entrevista Narrativa. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático** (9. ed, p. 520). Editora Vozes.

678 COSTA, Virginia E. Suassuna Martins; MEDEIROS, Marcelo. O tempo vivido na perspectiva fenomenológica de Eugène Minkowski. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 2, p. 375-383, abr./jun. 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pe/a/szMZdLPgT95whQbtNdSJwvG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 27 dez. de 2021.

# FAKE NEWS



A inspiração para elaborar o método que chamamos de *Escudos contra Fake News veio do conceito de Factfulness* (ROSLING, 2019<sup>679</sup>), que em português pode significar factualidade ou factual, isto é, algo que acontece no presente e com veracidade constatada. Para Rosling (2019), é importante desenvolver o hábito de desconfiar de tudo que se lê e, principalmente, buscar o conhecimento em outras fontes através de pesquisas e condutas simples, para criar uma espécie de “proteção” – ou *escudos* – para combater a desinformação [...]. Assim, podemos ensinar as pessoas sobre a importância de não acreditar em toda a informação recebida através dos aplicativos, de saber validar a fonte, além de estimular perfil crítico e construção de juízo, o que configura uma possibilidade educacional. (ANDRADE; CAVALCANTI, 2022, p. 177).

Devido aos poucos recursos destinados à educação e à ciência, consolida-se um “projeto de nação” desinformada, alienada e não reflexiva, que não critica, sobretudo, o governo. Assim, o ciclo de dominação sobre as massas populares se retroalimenta. A desinformação e a divulgação das *fake news* propiciam que muitas pessoas se mantenham alheias às consequências advindas da falta de investimento em áreas tão importantes para a sociedade, por isso, não percebem a gravidade da situação, isto quando não defendem tais medidas sob o pretexto de contenção devido à crise econômica. (ARAÚJO; CORTE; GENOVESE, 2022, p. 12).

[...] a desigualdade de acesso à rede de internet impacta na maneira como as informações chegam às pessoas, afetando também a qualidade dos elementos informativos que são difundidos. Tal fato demonstra a dialética existente neste processo, pois, as redes sociais digitais que estão expandidas no cotidiano da população, podem concomitantemente replicarem informações reais e verídicas ou oportunizarem a disseminação de informações incompletas ou falsas, conhecidas como “*fake news*”. Quanto a este segundo aspecto, no Brasil, a divulgação de notícias falsas foi numerosa, afetando negativamente as medidas sanitárias de controle e prevenção da Covid-19. (BONATTO et al., 2022, p. 4).

Em 2020, diante da emergência ocasionada pelo novo coronavírus, o reconhecimento de estado de pandemia pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e a declaração de Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), o Ministério da Saúde (MS) estabeleceu diferentes medi-

---

679 ROSLING, H. *Factfulness: O hábito libertador de só ter opiniões baseadas em fatos* Rio de Janeiro: Record, 2019.

das para o enfrentamento da COVID-19, a fim de controlar a transmissão. Com efeito, essas medidas encontraram resistência no interior do próprio governo federal, principalmente, no presidente da República Jair M. Bolsonaro que, intencionalmente, era indiferente às medidas sanitárias. Não usava máscaras, aglomerava, fazia motociatas, divulgava *fake News* principalmente, quanto a vacina e o tratamento da Covid 19. Vivenciamos a negação da ciência, o fundamentalismo religioso, o desrespeito e desvalorização da vida. (CABRAL; FARIA, 2022, p. 3).

E pessoas como o Presidente da República, e seus apoiadores, se posicionaram a favor deste medicamento [cloroquina], ampliando a disseminação e assim o seu consumo sem estudos suficientes. Esse fenômeno, da forma como é difundido pelo influenciador Bruno Sartori, busca criticar as *fake news* que são amplamente disseminadas inclusive pelo Governo, sua ação nos mostra inclusive que temáticas políticas, por exemplo, podem se tornar facilitadoras dessas construções de sentido em uma aula de Química. E mais que isso, que podemos entrelaçar outras disciplinas como Biologia, por exemplo, para falar como um fármaco é produzido, e ainda Sociologia, Ética e Filosofia, para alertar a importância e os cuidados que circundam uma pesquisa científica. (FARIAS; AVELAR; SANTOS, 2022, p. 4).

Agora, com a pandemia instalada no mundo, me vejo a refletir sobre como acreditamos estar protegidos ou distanciados por uma certa imagem de fronteira geográfica que extrapola o mapa de papel e se irradia globalmente. O nós e o eles, no sentido da distância física faz sentido? A situação em nosso país já era grave, contudo, suspeito que não paráramos caso não fosse o avanço da doença e o isolamento que ela impõe. Ao sermos todos obrigados a parar, entramos em relação intensa com nossos (como brasileiros, como espécie humana) problemas. Fomos obrigados a parar, mas muitos ainda não acreditam ser necessário. O por quê? A natureza da ciência e sua relevância no pacto social vem sofrendo diante de campanhas como as de *fake news* há anos. (GUEDES; SALUTTO, 2022, p. 367-368).

Esta falta de confiança na vacina pode estar associada a crenças pessoais e a notícias falsas (*fake news*) amplamente divulgadas nas redes sociais. De acordo com estudos realizados por Garcia et al, (2020<sup>680</sup>) sobre vacinação com ênfase no período pandêmico, as *fake news* são a causa mais presente, seguida da desinformação sobre os efeitos colaterais que a vacina pode trazer. Apesar de o efeito já ter sido demonstrado com resultados satisfatórios pela comunidade científica, os números de vacinados nesse período podem diminuir devido a alguns grupos que não aceitam a vacinação, sendo os

---

680 GARCIA, L. R.; MENEZES, L. M. S.; JESUS, A. B.; SOUZA, I. M.; CORRÊA, K. L. D.; MARQUES, L. R.; ALVES, E. A. C.; PIMENTEL C. P. A importância da vacinação no combate ao sarampo. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 3, n. 6, p. 1684-1685. 2020.

movimentos antivacinação os maiores disseminadores de desinformação (DOMINGUES, 2021<sup>681</sup>). (MARTINS; SOUZA, 2022, p. 8<sup>682</sup>).

Ao entendermos as bases do governo Bolsonaro, não surpreende o tratamento assumido por ele com a pandemia da covid-19. Ainda que cause espanto, a banalização da morte direcionada não está descolada do projeto político conduzido até então. A conduta assumida pelo governo perante a pandemia fundamenta-se desde antes mesmo do período eleitoral de 2018. Durante a campanha até o pleito, tal forma de atuação do presidente se demonstrou por meio das estratégias abordadas enquanto candidato. Naquele momento, a disseminação de desinformação por meio de *fake news* incorporadas à campanha foi capaz de articular eleitores que, em apoio ao candidato, reproduziam discursos e gestos proclamados por Bolsonaro (NETTO; CLASEN; ACCORSSI, 2022, p. 985).

O filósofo esloveno Zizek (2020<sup>683</sup>) alertava sobre o risco de que, com a disseminação contínua do vírus, outras epidemias (estas agora ideológicas) poderiam ganhar espaço no campo do discurso. Teorias da conspiração, explosões de preconceito, de racismo e *fake news* encontrariam um sistema imunológico social fragilizado, o que requereria uma contraforça: um esforço geral para se repensar nossa sociedade, para além dos Estados-Nação. Zizek apostava na necessidade de fazer nascer uma sociedade alternativa, alicerçada em novas formas de solidariedade e cooperação global, uma espécie de reinvenção do comunismo com base na confiança nas pessoas e na ciência. (PAES; FRESQUET, 2022, p. 54).

[...] as plataformas de (des)interação social que são manipuladas para beneficiar aos interesses do dono e de seus parceiros comerciais, como é o caso do *Facebook* – detentor do *WhatsApp* e *Instagram* – e o escândalo envolvendo a *Cambridge Analytica*, empresa que teve acesso a dados pessoais de pessoas cadastradas na plataforma *Facebook* e com eles conseguiram criar comunicações estratégicas – *fake news* – a fim de favorecer os candidatos que pagaram por seus “serviços”. Além do tráfico de dados, houve a dispersão massiva de notícias falsas, que foram propagadas por essas mesmas “redes sociais”, e não houve a devida responsabilização da gestão empresarial que deixou isso ocorrer [...]. (PEREIRA; LIMA, 2022, p. 815).

[...] [os *memes* são] uma elaboração imagético-textual de temas e acontecimentos do seu tempo, muitas vezes, ou quase sempre, em termos de paródia – abordagens semióticas que resenham uma dada crítica social ou banalizam, informam e/ou instruem algo sobre determinada coisa, pessoa ou instituição, os *memes* são artífices em disputas e produção de significados. Expressão emblemática

681 DOMINGUES, C. M. A. S. Desafios para a realização da campanha de vacinação contra a Covid-19 no Brasil.  **Cadernos de Saúde Pública**, v. 37, n. 1. ISSN 1678-4464. doi: 10.1590/0102-311X00344620. Acesso em 18 ago 2021. 2021.

682 Traduzido do original em inglês.

683 ZIZEK, Slavoj. **Pandemia: Covid-19 e a reinvenção do comunismo**. São Paulo: Boitempo, 2020.

disso são imagens-textos *fakes* (as *fake news*). Porém, em posição diametralmente oposta (mas em mesma formação semiótica) também se produzem enunciados imagéticos-textuais que correspondem a críticas sociais (e mesmo às *fakes news*, por exemplo) e se oferecem a práticas contradiscursivas. (POCAHY, 2022, p. 22-23).

[...] a TV Aberta é o meio usado por quase 75% dos respondentes para se informar, seguido do jornal eletrônica, com 60% de preferência e depois pelo menos 50% usam canais do YouTube e aplicativo de mensagem WhatsApp. Essa informação mostra o quanto a TV aberta e o jornalismo televisivo estão presentes na vida das pessoas, bem como nos alerta para a potencial exposição a notícias falsas (*fake news*), através de aplicativos de mensagem, pois estes são o principal canal de redes de desinformação. Portanto, torna-se imprescindível o preparo para buscar informações em canais adequados e confiáveis, sendo necessário incluir oportunidades formativas que ajudem compreender o funcionamento de redes de desinformação, questionando e denunciando-as. (ROCHA; MENEZES; SOUZA, 2022, p. 91).

Conforme o trabalho de Dantas e Deccache-Maia (2020<sup>684</sup>), no passo que a sociedade entra em contato com a ciência, o processo de obtenção de conhecimento se manifesta de modo positivo, uma vez que os indivíduos desenvolvem pensamentos e argumentos concretos acerca de temáticas facilmente modificadas pelas pseudociências. Os autores ainda complementam, ao descrever que a obtenção do senso crítico gerado pela divulgação científica evolui o poder por parte da população em refutar as informações propagadas pelas *fake news*. (RODRIGUES et al., 2022, p. 207).

*Conhecimento e aprendizagem* são pressupostos da *experiência coletiva* descrita por Walter Benjamin. Portanto, o que for contrário a elas tem implicações no empobrecimento de experiências. E o que exemplificaria melhor, nesse momento da história, aquilo que se apresenta como contrário a esses pressupostos senão as chamadas *Fake News*? Ou seja, será difícil encamparmos uma luta solidária em prol da vida se nos deixarmos vencer pelas notícias falsas (*Fake News*), pelo *negacionismo científico*, pelo *terraplanismo* etc. E como enfrentamos isso? A resposta deveria ser única, com educação. Sim, com educação, não há dúvida sobre isso, mas essa educação precisa estar à altura dos desafios postos. (SANTOS, C, 2022, p. 1217).

Estudo realizado por Massarani, Leal e Waltz (2020<sup>685</sup>), identificou os 100 *links* mais compartilhados na internet no período de maio de 2018 a maio de 2019 com a palavra-chave “vacina”. Destes 100 *links*, 89 estavam disponíveis para visualização total do conteúdo. Após a análise, identificou-se que 13,5% dos *links* abordavam *fake news* sobre a vacina da gripe, meningite, febre amarela e vacina

684 DANTAS, L. F. S.; DECCACHE-MAIA, E. Divulgação Científica no combate às Fake News em tempos de Covid-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, e797974776, 2020.

685 MASSARANI, L.; LEAL, T.; WALTZ, I. O debate sobre vacinas em redes sociais: uma análise exploratória dos links com maior engajamento. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, n. suppl 2, p. 1–14, 2020.

para câncer [...]. As relações que podem ser estabelecidas entre os baixos índices de estudantes brasileiros em avaliações internacionais e nacionais, a baixa cobertura vacinal e o aumento na disseminação de *fake news* corroboram a necessidade de se reforçar a oportunidade especial de trabalhar a alfabetização científica [...]. (SANTOS; ADINOLFI, 2022a, p. 515).

O uso sistemático de fake news, acompanhado de sua campanha “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, davam pistas, em 2018, da agenda conservadora e das estratégias midiáticas que viriam a marcar os primeiros anos do governo Bolsonaro (CESARINO, 2019<sup>686</sup>). Com a chamada reforma administrativa, com a qual reorganizou os órgãos da presidência e dos ministérios, as fusões e renomeações ministeriais, ainda em 2019, Bolsonaro endereçava promessas de campanha e deixava claro os posicionamentos de seu governo para questões ligadas aos campos político e econômico e, sobretudo, aos direitos humanos, povos tradicionais, etnia e raça, gênero, movimentos sociais, entre outros. (SILVA, CF, 2022, p. 5).

[...] em nosso país, historicamente, vivemos tempos sombrios sob a égide da insuflação de discursos antidemocráticos, de incitação ao ódio, negacionistas, obscurantistas, discriminatórios, misóginos, entre outros, que são alimentados e se ramificam por algumas dessas empresas dos setores privados de tecnologias. A educação pública, em seu contrato social, tem envidado esforços para cumprir sua função social de lutar, ainda, contra a desinformação e as *fake news* como dispositivos que têm servido para a distorção da realidade, ludibriação massiva e, portanto, não deve, em hipótese alguma, se prestar a compor tais redes. (SILVA, DG, 2022, p. 9).

Cientes de que a EJA é composta por “trabalhadores estudantes”, e não “por estudantes trabalhadores” – inversão importante para compreender a necessidade primordial do trabalho para subsistência na vida adulta –, os diretores, os coordenadores pedagógicos e educadores do CIEJA Perus decidiram ampliar o conceito de direitos educativos para outros campos de aprendizagem, trabalhando, naquele momento, a conscientização dos educandos quanto às formas de prevenção da Covid-19 e a orientação para o reconhecimento e tratamento dado às *fake news* relacionadas ao tema sanitário ou a quaisquer outros temas, inclusive aos políticos (FIALHO; VIEIRA; FERREIRA, 2020, p. 326<sup>687</sup>). (SILVA; PIERRO, 2022b, p. 10).

[...] a ciência viu-se prostrada e assujeitada pelas ondas de desinformação e de *fake news*. Como se este acontecimento produzisse um fenômeno curioso, em uma dita *sociedade do conhecimento*, que arrastou uma multidão de pobres em direção à morte, pela propagação do que chamamos ironi-

686 CESARINO, Letícia. Identidade e Representação no Bolsonarismo. *Revista De Antropologia*, São Paulo, v. 62, n. 3, p. 530-557, 2019.

687 FIALHO, Cristiane Maria Coutinho; VIEIRA, Daniela Aparecida; FERREIRA, Guiniver Santos de Souza. Qual o papel da EJA na informação e na formação em épocas de pandemia? In: LIBERALI, Fernanda Coelho; FUGA, Valdete Pereira; DIEGUES, Ulysses Camargo Corrêa et ali (Coords.) **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. Campinas, Pontes Editores, 2020. p. 325-334.

camente de *terraplanismo sanitário*. Neste sentido, podemos afirmar que a COVID-19 produz uma fissura nas relações entre governamentalidade, dispositivos de segurança e práticas de normalização, em que a transmissão de uma suposta sensação de normalidade foi/é tão nociva e mortal como a transmissão do vírus. (SOLER; RODRIGUES; LEMOS, 2022, p. 82-83).

O que vimos percebendo ao longo dos últimos dois anos foi o entrecruzamento de duas pandemias: pandemia de COVID-19 e pandemia de *fake news*. Embora o cenário permaneça sombrio, com intensos cortes na saúde e na educação, continuamos acreditando na importância das instituições de ensino em tempos de “negacionismos com o objetivo de combater a onda conservadora antidemocrática e anticiência que por alguns anos vem atingindo o Brasil e desqualificando o trabalho de intelectuais implicadas/os com a pesquisa e formação humana” (SILVA JUNIOR; COUTO JUNIOR; RODRIGUES, 2020, p. 8<sup>688</sup>). (TEIXEIRA; COUTO JUNIOR, 2022, p. 164).

---

688 SILVA JUNIOR, Jonas Alves; COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; RODRIGUES, Liliana. Quando o fundo do poço é (ainda) mais profundo: sobre a importância das ciências humanas e sociais em tempos de pandemia e negacionismos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. Especial II, p. 6-17, jun./out. 2020. Disponível em: <<https://is.gd/vJfyp5>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

[...] os estudos apontam para uma simplificação do trabalho pedagógico neste período [pandêmico]. Esta simplificação se estende para o fato de que as próprias famílias poderiam realizar este trabalho. De acordo com Vaz, Barcelos e Garcia (2021, p. 5<sup>689</sup>), o trabalho pedagógico é “tratado como adaptável a toda e qualquer condição, inclusive podendo ser transferido às famílias, em especial no que se refere à Educação Especial” [...]. Ao responsabilizar as famílias pela escolarização desses estudantes acontece uma descentralização do trabalho do professor. O professor é apresentado como um mediador ou facilitador do processo. Que de acordo com os documentos deve ser formado para atuar nesta realidade, formação esta, centrada na prática (VAZ, 2021<sup>690</sup>). (ALVES; ORLANDO, 2022, p. 274-275).

Deve-se reconhecer os esforços que, sobretudo nos últimos anos, vem sendo feitos para aproximar ainda mais as famílias da escola, mas, alguns desses esforços têm consistido em dinamizar ou incrementar as já conhecidas reuniões, dando-lhes apenas uma cara nova. Com isso, urge pensar sobre o hiato que ainda existe entre família e escola em termos de aprendizagem e não apenas sobre questões comportamentais e avaliativas dos estudantes. Com a pandemia, escolas e famílias se viram forçadas a estreitar seus laços, independente de como ambos se relacionavam e se percebiam, uns aos outros. (ARRUDA; NASCIMENTO, 2022, p. 289).

Famílias que residem no campo dedicam grande parte do tempo em atividades agropecuárias, muitas vezes não remuneradas, o que se resume em trabalhos para a própria sobrevivência, fato que justifica dedicarem menos tempo às questões escolares. O trabalho familiar normalmente é desprovido de mecanização, evidenciando a difícil jornada dos trabalhadores que dependem de uma maior produção agropastoril, no desejo de uma melhor condição financeira. Nesse contexto, os pais já inserem os menores na lida diária, no auxílio das atividades braçais, por não terem acesso a creches ou a escolas com cuidados pedagógicos. Isso, de certa forma, resultou no aumento dos índices de analfabe-

---

689 VAZ, Kamille; BARCELOS, Liliam Guimarães de; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Propostas para a educação especial em tempos de pandemia: exclusão escancarada. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16018>. Acesso em: 20 mar. 2022.

690 VAZ, Kamille. Educação Especial, pandemia e o projeto educativo do capital: a produção de um consenso. **Revista Linhas**, v. 22, n. 49, p. 106-131. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20062>. Acesso em: 29 jan. 2022.

tismo do país e, conseqüentemente, no fracasso escolar de algumas regiões. (AVELINO; ALMEIDA; CARVALHO, 2022, p. 1054).

A ausência da família nuclear (pais e irmãos) ou ampliada (cônjuges e filhos) na vida do adolescente parece influenciar a percepção que este sujeito tem do mundo e de si mesmo, contribuindo para uma autoimagem ruim. Trentin (2011<sup>691</sup>), por exemplo, relata que a família disfuncional parece ser fonte do aparecimento de comportamentos, cujas características abarcam falta de intimidade entre seus membros, prevalência de relacionamentos turbulentos e complacência especial com a manifestação de comportamentos agressivos. [...] o termo disfuncional está relacionado a uma compreensão positivista da família que, por possuir um mau funcionamento, desenvolve aspectos de anormalidade. Ocorre que essa disfuncionalidade é baseada na percepção de uma família idealizada que só existe em propagandas de margarina [...]. (BARBOSA; SANDES; FERNANDES, 2022, p. 6).

[...] ao passo que os gestores citam nas dificuldades que a família teve resistência com relação ao formato de ensino, também mencionam este aspecto como ponto positivo, destacando que a família passa a participar mais da vida escolar do aluno e valorizar o professor [...]. É possível inferir que o contexto de pandemia trouxe, em alguma medida, mudanças nas relações estabelecidas entre escolas e famílias, as quais foram fortalecidas, cujos caminhos seguem os rumos para superar o modelo básico apontado por Bhering (2003<sup>692</sup>). Conforme a autora, “[...] o envolvimento dos pais parece ainda seguir um modelo básico: parece que pais e professores formam mundos à parte, e portanto não sabem como se ajudar, se complementar e formar parcerias”. (BHERING, 2003, p. 508). (BASEI, 2022, p. 65).

[...] embora as famílias de crianças ou de adolescentes PAEE frequentemente vivenciem situações estressantes, elas nutrem esperanças, sonhos, além de preocupações com seus filhos (Fávero-Nunes & Santos, 2010a<sup>693</sup>, 2010b<sup>694</sup>). A relação positiva entre escola e família – considerando o cenário das novas configurações familiares – é importante para deflagrar um processo mobilizador que permita avançar na perspectiva de inclusão escolar. Além disso, é possível impactar, positivamente, as famílias de alunos PAEE ao estabelecer relacionamentos significativos, pois, independentemente do tipo de deficiência, elas se sentem sobrecarregadas com um fluxo constante de tarefas, de sugestões e de compromissos

691 TRENTIN, Ângela C. Adolescentes em conflito com a lei e a família: um estudo interdisciplinar. In: **Congresso Internacional de Ciências Criminais**, 2. ed, 2011. Disponível em: [http://uniesp.edu.br/sites/\\_biblioteca/revistas/20180301124653.pdf](http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20180301124653.pdf). Acesso em: 8 ago. 2021. (2011).

692 BHERING, E. Percepções de pais e professores sobre o envolvimento dos pais na educação infantil e ensino fundamental. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 483-510, set./dez. 2003.

693 FÁVERO-NUNES, M. A. dos, & SANTOS, M. A. dos. (2010a). Itinerário terapêutico percorrido por mães de crianças com transtorno autístico. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 23(2), 208-221. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722010000200003>

694 FÁVERO-NUNES, M. Â., & SANTOS, M. A. dos. (2010b). Depression and quality of life in mothers of children with pervasive developmental disorders. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, 18(1), 33-40. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692010000100006>

estabelecidos para ajudar seus filhos a aprender e a desenvolver seus esquemas de autonomia. (ESPER et al., 2022, p. 234).

O AAC [Ambiente de Aprendizagem em Casa] se refere à experiência que as crianças vivenciam no contexto de sua família e de sua comunidade, partindo do modelo bioecológico do desenvolvimento (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006<sup>695</sup>). Tal modelo discute de que maneira ambientes como a família, a escola e a comunidade, bem como os processos vivenciados pelas crianças, associados às suas características pessoais, relacionam-se e influenciam o desenvolvimento delas ao longo do tempo. Nessa perspectiva, é nos primeiros anos de vida que a família exerce maior influência sobre o desenvolvimento das crianças, pois esse é o contexto mais imediato com o qual ela interage. (KOSLINSKI et al., 2022, p. 4).

[...] é preciso que os laços entre família e escola sejam fortificados: “[...] nesse momento de pandemia, fica ainda mais evidente a necessidade de um relacionamento amigável, solidário e respeitoso, a fim de estreitar o contato e estabelecer um vínculo mais efetivo” (MARTINS; CRUZ, 2021, p. 148<sup>696</sup>). Ressalta-se que os espaços educativos infantis tiveram que buscar uma aproximação ainda maior com as famílias nesse período pandêmico, de forma que pudessem fortalecer os vínculos já estabelecidos, porquanto a educação não depende somente dos educadores, é necessário que toda a comunidade escolar a apoie [...]. (MARKS et al., 2022, p. 18).

Temas como níveis baixos de participação e problemas emocionais dos alunos se ampliaram no contexto das aulas à distância na pandemia. Por outro lado, a relação entre a família e a escola parece ter se aproximado. Segundo dados de ambas as pesquisas, cerca de 70% dos professores disseram receber apoio das famílias nas atividades escolares (FCC, 2020<sup>697</sup>, GESTRADO, 2020<sup>698</sup>). Sobre isso, o próprio papel do professor parece ter tido uma revalorização social, principalmente por parte das famílias, que passaram a ter que dividir com a escola a responsabilidade pela escolarização dos filhos em suas residências. (MESQUITA; SOUZA, 2022, p. 933).

Nos casos em que o repertório escolar dos pais é menor que o dos filhos, evidenciam-se dificuldades maiores para que as famílias possam mediar a realização das atividades escolares na situação de

695 BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The bioecological model of human development. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (eds.), **Handbook of child psychology: theoretical models of human development**. 6. ed. New York: John Wiley, 2006.

696 MARTINS, Silvia Helena Vieira; CRUZ, Cristiane Amorim. A educação infantil e demandas postas pela pandemia: intersetorialidade, identidade e condições para o retorno às atividades presenciais. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. esp., p. 147-174, jan./jan. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79003>. Acesso em: 16 dez. 2021.

697 FCC. FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Pesquisa: educação escolar em tempos de pandemia**. São Paulo: FCC, 2020.

698 GESTRADO. GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE. **Trabalho docente me tempos de pandemia** (Relatório técnico). Belo Horizonte: UFMG, 2020.

ausência do professor, ou até mesmo a impossibilidade dessa mediação. No entanto, a ajuda no trabalho escolar é apenas uma das mais grosseiras formas de se perceber a ação do privilégio cultural. Cada família transmite, mesmo sem saber, um certo capital cultural e um certo *ethos*, ou sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados nas condutas, *habitus*, que condicionam certas atitudes, particularmente, face aos estudos e à instituição escolar (BOURDIEU, 2003<sup>699</sup>). (MIRAPALHETA; DENTZ, 2022, p. 172).

Na percepção das famílias, muitas vezes a mediação no uso das tecnologias era uma atribuição da escola, que, por sua vez, percebe-a como algo a ser ensinado pelas famílias, em um círculo vicioso de delegação de responsabilidades. Além disso, tanto familiares como professoras demonstraram dúvidas em relação às potencialidades e aos riscos das tecnologias digitais [...]. Enquanto algumas mães buscavam saber o que seus filhos faziam com as tecnologias, outras, incomodadas com o consumo das telas, criavam propostas alternativas ao digital, tanto no ambiente profissional como no familiar, e passavam a analisar seu entorno sob outra ótica. (MULLER; FANTIN, 2022, p. 19).

Por muitas vezes pais, responsáveis, gestores e docentes têm dificuldade de identificar este transtorno de aprendizagem [Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade] e por consequência os educandos enfrentam os obstáculos provenientes dessa condicionante sem o devido atendimento. Muitos destes educandos sofrem com preconceito e exclusão tanto por outros educandos quanto pela família e por professores, sendo que, alguns são taxados como preguiçosos ou desobedientes. Existem ainda os casos em que a família não procura formas de diagnóstico ajuda médica especializada. (PIMENTEL; ALBUQUERQUE; AZEVEDO, 2022, p. 204).

[...] é quase unanimidade que escola e família devam se manter em relação permanente, como se pode perceber nas recorrentes reclamações e demandas divulgadas pelas mídias sociais sobre as dificuldades engendradas pela pandemia no que diz respeito à interação escola/comunidade. Manter, exercitar e implementar, no mínimo, a comunicação entre as duas instituições tem se apresentado como um desafio complexo, no sentido de poder transformar essa “situação limite” em “inérito viável”, já usando um jargão freiriano e considerando as oportunidades de aprendizagem no processo de desenvolvimento da humanidade. (ROMÃO; EVANGELISTI, 2022, p. 13-14).

[...] as famílias apresentam-se cada vez mais distantes do processo de aprendizagem das crianças e dos jovens – o que se dá, amiúde, pelas mudanças nas estruturas social, econômica e política, que obrigam o núcleo familiar a trabalhar mais para manter a mínima condição financeira para suprir suas necessidades básicas. Quando as famílias da classe trabalhadora passam a ter que lidar com situações, até então, não vivenciadas, tendo de priorizar a necessidade de garantir a alimentação básica em detrimento de investimentos na aquisição de aparelhos eletrônicos e de uma internet

---

699 BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

de banda larga, constatam-se problemas estruturais no desenho da sociedade vigente, que continua privilegiando os dominantes em desfavor dos dominados, posicionando a educação em um segundo plano [...]. (SANTOS, DP et al., 2022, p. 234-235).

[...] há uma preocupação das famílias das camadas populares com o desempenho escolar de suas crianças e o desenvolvimento de formas próprias de investir para o sucesso escolar de seus filhos(as) (LAHIRE, 2004<sup>700</sup>; ZAGO, 2008<sup>701</sup>). A mobilização dos recursos para a educação supõe um engajamento mais intenso dos membros da família diante da escassez em que vivem. Quando a escola acrescenta ainda outras demandas, é importante que a política pública contemple as condições para a sua efetividade para todas as crianças em nome do direito à educação, não repassando para as famílias o ônus dos investimentos que deveriam ser estatais. (SILVA, IO et al., 2022, p. 276-277).

Defensores do *homeschooling* acreditam que o mundo está sendo desintegrado pelas ameaças à família e pelos valores tradicionais das relações de gênero e acreditam que essas mudanças de paradigmas são uma ameaça satânica [...]. De muitas formas, o movimento em favor do ensino doméstico reflete o crescimento da consciência privatizada em outras áreas da sociedade: “É uma extensão da ‘suburbanização’ da vida cotidiana que é tão evidente a nossa volta. Em essência, é o equivalente das comunidades muradas e da privatização de bairros, lazer, praças e muitas outras coisas” (APPLE, 2003, p. 217<sup>702</sup>). (SILVA; SOUZA; MOREIRA, 2022, p. 14-15).

[...] ainda que a pandemia possa ter sido considerada por alguns autores uma boa oportunidade de aproximação entre as famílias e a escola, não foi assim constatado, até mesmo por outros pesquisadores, como no caso de Abreu (2020, p. 5<sup>703</sup>) quando aponta que: “[...] neste momento de pandemia, a família torna-se mediadora, para garantir a continuidade nos estudos. Contudo, neste formato da educação on-line, há uma limitação por parte de alguns responsáveis pela falta de familiaridade com o ciberespaço, com a comunicação midiática, com as redes sociais, bem como com a ausência da internet e de equipamentos eletrônicos”. (SOARES; SANTOS, 2022, p. 67).

[...] ao partilhar com as famílias a educação e os cuidados destinados às crianças de até 5 anos e 11 meses, [a educação infantil] proporciona a meninos e meninas interações e brincadeiras por meio de ações mediadoras que instigam a criatividade e provocam questões para ampliar a visão da criança, possibilitando formas de descoberta do mundo social e cultural em seu entorno. Esse processo de mediação cultural diferencia o brincar e as demais interações vivenciadas pelas crianças no contexto

700 LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2004.

701 ZAGO, N. Processo de escolarização nos meios populares: as contradições de possibilidade. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). **Família e Escola: trajetória de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes. 2008. p. 17-44.

702 APPLE, M.W. Fora com todos os professores: a política cultural do ensino doméstico. In: **Educando à Direita: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2003.

703 ABREU, B. M. Inclusão e acessibilidade em tempos de pandemia. **Pedagogia em Ação**, v. 13, n. 1, p. 155-165, 2020.

da instituição de educação infantil daquelas realizadas no contexto familiar (CORDEIRO, 2020<sup>704</sup>). (SOMMERHALDER; POTT; ROCCA, 2022, p. 4).

[...] decorrente da suspensão das atividades presenciais nas escolas em razão da pandemia, muitas famílias enfrentam desafios no auxílio das atividades escolares em formato remoto. Sabe-se que há carência no preparo desses, pois a grande maioria não possui condições materiais e nem tempo disponível, dificultando o ensino remoto. Existem realidades em que os pais ou responsáveis além de não conseguirem acompanhar efetivamente as crianças, também não contam com uma rede de apoio com quem possam deixar os filhos em casa. Esse fator contribui significativamente para que as crianças não recebam integralmente o suporte necessário. (LAGUNA et al., 2021<sup>705</sup>). (TELASKA; MACHADO, 2022, p. 32).

Segundo Abbad *et al.* (2020<sup>706</sup>), apesar do alto índice de aprovação, foram encontradas dificuldades muito expressivas nas famílias com crianças pequenas, onde o casal divide os afazeres domésticos e cuidados com os filhos em idade escolar, pois com a pandemia houve à perda de uma rede de apoio familiar e de empregados domésticos, juntamente com o teletrabalho e o *home schooling*. Diante desse desafio dos trabalhadores necessitarem se adaptar a uma nova modalidade de trabalho, até então sem planejamento prévio e dividindo a atenção entre o trabalho e as atividades familiares e pessoais. (VENÂNCIO; RODRIGUES; SILVA, 2022, p. 141-142).

---

704 CORDEIRO, Miriam Izabel Albernaz. **Carta aberta da Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) dirigida ao presidente do Conselho Nacional de Educação**. Brasília, DF: ANDI: RNPI, 23 mar. 2020. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Carta-Aberta-ao-CNE.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

705 LAGUNA, T. F. dos S. et al. Educação remota: desafios de pais ensinantes na pandemia. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, v. 21, supl. 2, p. S403-S412, maio 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/PGF37qhRQP9HYFH5TSv89zR/?lang=pt#>. Acesso em: 16 out. 2021.

706 ABBAD, G. S. *et al.* Percepções de teletrabalhadores e trabalhadores presenciais sobre desenho do trabalho. **Revista Psicologia: Organização e trabalho**. v. 19, n. 4, p. 772-780, 2020. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v19n4/v19n4a06.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020.

“Propõe-se um novo olhar sobre o conceito de formação, menos marcado, sobretudo nas idades mais avançadas, pelo princípio de ‘preparar para alguma coisa futura’, e mais centrado no ‘viver bem a coisa presente’” (NÓVOA, 2021, p. 45<sup>707</sup>). Assim, para os professores com longa carreira docente, a formação se faz necessária pensando em fazer o melhor possível dentro das suas limitações. Não se espera deste professor uma larga fluência tecnológica, mas um preparo para atuar com o suporte das tecnologias no cenário pós-pandemia. Portanto, os programas de formação docente precisam contemplar a combinação de conhecimentos a nível científico ou dos conteúdos, a nível pedagógico e a nível tecnológico (MISHRA; KOEHLER, 2006<sup>708</sup>). (ALVES, 2022, p. 212).

[...] ficou evidente que o período de pandemia causou, para muitos desses sujeitos [estudantes], um rompimento na comunicação entre discente/discente e discente/docente. É importante mencionar, nesse contexto, que quaisquer desses dois fluxos são significativos para a formação integral do discente, pois é na interação com seus colegas de turma e com seus docentes que ele maximiza suas possibilidades de compreensão dos conteúdos, a discussão de ideias e a resolução de dúvidas. Por fim, embora com dificuldades, percebeu-se que a maioria dos entrevistados procurou se ajustar da melhor forma possível à nova situação. (AMBRÓSIO-ACCORDI; ACCORDI, 2022, p. 16-17).

Considerando a formação do professor no *continuum*, imerso nas condições objetivas e nas contradições da profissão, o estágio curricular obrigatório representa o espaço privilegiado para a construção de identidades profissionais. Para Pimenta (2012<sup>709</sup>) decorre que a natureza da atividade docente na perspectiva da práxis, caracteriza-se como “[...] sistemática e científica, na medida em que toma objetivamente (conhecer) o seu objeto (ensinar e aprender) e é intencional, não casuística” (PIMENTA, 2012, p. 95). Em outras palavras, os princípios, os conhecimentos atitudinais e os procedimentos subjacentes aos processos de ensino e aprendizagem mobilizam as concepções de educação e seus impactos na formação das identidades profissionais. (BALADELI, 2022, p. 47).

---

707 NÓVOA, Antonio. Um novo contrato social da educação: Repensar juntos os nossos futuros. **Entrevista ao Jornal das letras**. Nº 1335 de 01 a 14 de dezembro de 2021, pp 45-46.

708 MISHRA, P., & KOEHLER, M. Technological pedagogical content knowledge: A new framework for-teacher knowledge. **Teachers College Record**, 6 (108), 2006, pp. 1017-1054.

709 PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 11.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Parte-se do entendimento de que uma formação esvaziada de conhecimentos é um desserviço à educação pública brasileira. Os pacotes hegemônicos de formação de professores têm defendido uma formação para a atuação prática, baseada na epistemologia da prática, formação apenas para a prática divorciada dos fundamentos teóricos, o que não atende à materialidade da Educação do Campo, considerando a realidade do campo na atualidade. Assim, é fundamental que os professores das escolas do campo tenham uma formação abrangente devido às diferentes dimensões existentes na sociedade atual e aos desafios que o campo brasileiro atravessa na atualidade. (BOGO; FERREIRA; CARVALHO, 2022, p. 603).

[...] os professores são postos na situação de formação em serviço na modalidade a distância com o intuito de preparação para uso das tecnologias no processo educativo. Por vezes, essa formação não é oferecida pelos órgãos de ensino responsáveis, implicando em multiplicidade de *lives*, *webinars* e cursos ofertados por instituições públicas de ensino superior. A engrenagem dessa capacitação advém dos ideais do Banco Mundial e da UNESCO que fomentam iniciativas dos professores nos sistemas escolares, através de ações de controle político-ideológico a partir da redução de custos na educação e precarização da formação, desqualificando o trabalho docente nesse cenário. (BORGES; ARAÚJO; OLIVEIRA, 2022, p. 145).

[...] na formação continuada é preciso oportunizar ao/a professor/a a possibilidade de ensinar e aprender, de maneira que “[...] envolve transmitir a profissão maior competência técnica e flexibilidade nas variadas estratégias de ensino, bem como mais conhecimento sobre os conteúdos a ensinar” (FORMOSINHO, 2009, p. 228<sup>710</sup>). Essa perspectiva aposta numa base sólida de conhecimentos e competências para favorecer a busca por formação, e por conseguinte, o fortalecimento da educação escolar. Entretanto, é necessário atentar para não restringir a formação aos aspectos técnicos da profissão docente, mas romper com a visão “mecanicista”, o que requer o envolvimento do/a professor/a em sua própria formação [...]. (CRUZ; CARVALHO; COELHO, 2022, p. 203).

O presente nos convoca a pensar a atuação e a formação de professores e pedagogos, escolas e universidades. Formar professores não pode ser sinônimo de prepará-los para o uso de aplicativos e redes sociais para realizar atividades motivacionais e que desenvolvam habilidades e competências previamente estabelecidas, ou ainda para atuarem em frente às câmeras, como propõem diversas empresas contratadas para realização das formações que vem sendo oferecidas. Além disso, a sobrecarga de trabalho e pressão por produtividade sem que se consiga atingir os alunos de forma efetiva, em muitos casos, vem desestimulando e adoecendo a classe. (DIAS; PINTO; BUSQUET, 2022, p. 18).

[...] a BNCC desconsidera demandas e necessidades das instituições educativas – pedagógicas e... políticas e... epistemológicas e... físicas e... –, pois o papel formativo é reduzido a ensinar conteúdos

---

710 FORMOSINHO, João. **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto/PT: Porto Editora, 2009.

“mínimos” necessários às recentes configurações do trabalho, colaborando para o adensamento das desigualdades em nosso país. Nessa visão, a formação docente é facilitada e... simplificada e... reduzida e... ajustada e... Afinal, “é fácil ser professor, a gente só precisa preparar os alunos para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos (segundo a BNCC)”. (DUTRA-PEREIRA; TINÔCO, 2022, p. 5).

[...] faz-se ainda mais visível a necessidade de formação de professores, na perspectiva de dar-lhes suporte e subsídios para (re)fazerem e (res)significarem sua prática pedagógica. No entanto, para que as formações se efetivem significativamente, propiciando o desenvolvimento profissional docente, elas devem valorizar a pessoa professor, devem partir do contexto educacional, reconhecendo o professor como sujeito do conhecimento. Possibilitando, assim, que os professores se expressem e colaborem a respeito de sua própria formação profissional, sendo essencial cada vez mais a ruptura de formações pontuais e reducionistas, planejadas de fora pra dentro, onde o professor não faz parte do processo (JUNGES et al., 2018<sup>711</sup>). (FUMAGALLI et al., 2022, p. 4).

A formação continuada de professores em neurociências pode ser um subsídio de qualidade para os docentes que buscam desenvolver as lacunas do conhecimento e das práticas didáticas construídas ao longo da profissão. Entrelaçando os debates sobre como o cérebro aprende aos fatores que interferem na aprendizagem, o professor poderá aprimorar suas estratégias pedagógicas e consequentemente promover maior plasticidade cerebral dos seus alunos. Esse se configura como um grande avanço para as ações que visam auxiliar no cotidiano docente e na melhoria da qualidade do ensino (LIMA, et al. 2020<sup>712</sup>). (GOMES; GUIMARÃES; CRUZ, 2022, p. 200).

Conforme Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002<sup>713</sup>), no processo de formação em contexto, é preciso evitar que esse espaço seja um momento passivo dos professores, que a formação não seja só em sentido próprio da escola e ainda não se encerre nos professores, mas sejam centradas também na relação com os contextos das crianças e naturalmente também da família. Levando em consideração essa percepção da formação em contexto, para além da relação formação/professor, mas também na relação com as necessidades da comunidade, ressalta-se a sua importância no âmbito da Educação Infantil, uma vez que todas as relações e ações que cercam essa etapa necessitam ser construídas em uma forte aliança com as famílias. (HIORES; LUNARDI, 2022, p. 9).

711 JUNGES, F. C.; KETZER, C.; OLIVEIRA, V. M. Formação continuada de professores: Saberes ressignificados e práticas docentes transformadas. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 3, p. 88-101, 2018. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v3i9.858>.

712 LIMA, Karine Rodrigues; LOPES, Luíza Freitas; SOARES, Náthaly Marks; FRANCO, Ronan Moura; MELLO, Elena Maria; CARPES, Pâmela B. Mello. Formação continuada em neurociência: percepções de professores da educação básica. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 11, n. 3, p. 361-376, set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/11512>. Acesso em: 11 dez. 2021.

713 Referência não localizada no original.

Pensar nessas questões [novas tecnologias] significa pensar na formação do professor para enfrentar essa nova realidade. Uma formação que se envolve, inclusive, com a relevância do papel docente para que a relação alunos e professores, modificada abruptamente pelo momento emergencial, conserve a sua qualidade, e que as ferramentas tecnológicas, utilizadas como suporte metodológico, sejam apropriadas não como um fim, mas como um meio de interlocução entre o que se ensina e o que se aprende. Essa nova compreensão didático-pedagógica é de cunho teórico e metodológico e, segundo Behar (2019<sup>714</sup>), envolve aspectos de ordem organizacional, conteudista, metodológica e tecnológica. (JARDILINO et al., 2022, p. 101).

Enquanto na formação de professores para as séries iniciais em que se forma o professor polivalente, a separação conteúdo-forma se caracteriza pela predominância da forma (do “metodológico”), estando ausente o conhecimento do conteúdo a ser ensinado às crianças, nas demais licenciaturas em que se forma o professor especialista em um conteúdo, há uma visível ênfase nos conteúdos sem menção explícita à metodologia de seu ensino uma vez que é muito comum a formação pedagógica ser feita nos anos finais do curso. Ou seja, trabalha-se os conteúdos primeiro, a metodologia depois, dissociando-se o conhecimento do conteúdo (conteúdo) e o conhecimento pedagógico-didático do conteúdo (forma), ou seja, forma sem conteúdo num caso, conteúdo sem forma em outro. (LIBÂNEO; SUANNO; ALMEIDA, 2022, p. 14).

[...] os mesmos desafios que acometem os professores e as escolas, também perpassam pela experiência dos estagiários, uma vez que como Scalabrin e Molinari (2013<sup>715</sup>) esclarecem, o ECS [estágio curricular supervisionado] é uma situação que oportuniza uma experiência única e também de grande importância e significado na formação docente, momento em que o acadêmico se vê como professor, se coloca no lugar do professor, se identifica ou não com a sala de aula e todas as situações nela encontradas. [...] Souza e Ferreira (2020<sup>716</sup>) discutem que o estagiário ao se reconhecer como professor na escola, se integra aos atores desta e suas configurações, transformando as tensões vividas pelos professores em aprendizado [...]. (LOPES; MESQUITA; LÜDKE, 2022, p. 6-7).

Tecer narrativas no processo formativo docente permite descortinar outros cenários profícuos da vida e profissão, além de sinalizar modos de construir saberes e currículos em busca da emancipação intelectual e cognitiva, a quem tanto nos é cara na formação e no trabalho docente. A ideia de emancipação pelas narrativas de formação docente significaria um processo de tomada de consciência que o próprio sujeito efetua em sua existência, dando condições de perspectivar outros rumos e

714 BEHAR, Patricia Alejandra. **Recomendação pedagógica em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2019.

715 SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista UNAR**. v. 7, n. 1, 2013. Disponível em: <http://revistaunar.com.br/cientifica/volumes-publicados/volume-7-no1-2013>. Acesso em: 18 ago. 2021.

716 SOUZA, E. M. F.; FERREIRA, L. G. Ensino Remoto Emergencial e o Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura no Cenário da Pandemia Covid 19. **Tempos Espaços Educativos**, v.13, n. 32, jan./dez. 2020.

direções de sua existência e de outras escolhas que guiem seus projetos pessoais-coletivos, de forma autônoma, crítica, livre e significativa. (MORAIS; BRAGANÇA, 2022, p. 250).

[...] o professor é um profissional autônomo, intelectual com experiências, dotado de conhecimentos e potencial transformador social, que reconhece as reais necessidades do seu trabalho, bem como as limitações de sua prática. Por esse entendimento, tem-se a formação como uma necessidade, mas uma necessidade a ser suprida na nossa sociedade com a efetiva participação do Estado, como um compromisso deste ente federado, garantindo formação aos professores empenhados no desenvolvimento da Educação pública. A formação é, por certo, um mecanismo inacabado de desenvolvimento profissional, de apropriação dos saberes e dos conhecimentos inerentes às práticas educativas [...]. (NASCIMENTO; BORGES, 2022, p. 155-156).

Sem formação, dificilmente se pode falar da construção desses saberes [pedagógicos e tecnológicos]. Embora cada professor possa conduzir autonomamente sua formação, é fundamental que haja processos formativos sistêmicos que possam promover a construção de conhecimentos pedagógicos articulados com conhecimentos tecnológicos, tornando a prática pedagógica digitalmente inculturada, seja para potencializar a construção do conhecimento mediante o uso das TDIC e de tudo o que elas aportam ao processo ensino-aprendizagem, seja para tornar os processos educativos mais compatíveis com o modo como são promovidos os demais processos sociais, isto é, para adequá-los à cultura digital vigente. (NONATO; CAVALCANTE, 2022, p. 35).

Fala-se nas entrelinhas que a formação docente, tal como vem sendo realizada, está ultrapassada, e que o uso de tecnologias audiovisuais deve, necessariamente, ocupar um lugar de destaque nessa seara. Talvez os currículos de formação docente devam ser acrescidos de disciplinas como interpretação para câmeras, produção de conteúdo para meios digitais, edição de vídeos, programação visual e outros. Ou sejam formadas equipes multidisciplinares nas quais professores sejam membros de um corpo técnico-pedagógico, elementos de um dispositivo, tal como já ocorre na educação a distância. (SANTOS, JC, 2022, p. 2).

[...] o interesse em promover o desenvolvimento do pensamento computacional na educação básica tem crescido no mundo, impulsionado, dentre outros motivos, pela intenção de formar jovens com competências para o século XXI – pensamento crítico; capacidade de identificação, formulação e resolução problemas; compreensão e uso de tecnologias digitais; ideação, criatividade, empreendedorismo, comunicação e trabalho em equipe – e para atender as demandas do mundo do trabalho. Embora a crescente demanda por profissionais de Tecnologia da Informação (TI) ou áreas correlatas seja a realidade global, é importante ressaltar que o PC [pensamento computacional] não se restringe à formação para tais áreas. (SANTOS JÚNIOR; FARIAS; LUCENA, 2022, p. 2-3).

Para Araújo e Moura (2008, p. 76-77<sup>717</sup>): “A formação situa-se no paradigma do não acabado, por ser considerada como “aprendizagem permanente” [...]. A formação – compreendida como aprendizagem permanente – afigura-se como um processo próprio dos seres vivos. Ocorre sempre, ainda que de diferentes formas, com diferentes intencionalidades e com diferentes qualidades”. Nesse mesmo sentido, Veiga (2012<sup>718</sup>), preceitua que a formação assume uma posição de inacabamento vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a preparação profissional: “o processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim” (VEIGA, 2012, p. 15). (SILVA; ABREU; MELO, 2022, p. 43-44).

- 
- 717 ARAÚJO, E. S. & MOURA, M. O. de. Contribuições da teoria histórico-cultural à pesquisa qualitativa sobre formação docente. In: Pimenta, S. G.; FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em Educação**. (V. 01). São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- 718 VEIGA, I. P. A. (2012). Docência como atividade profissional. In: Veiga, I. P. A.; D'AVILA, C. (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2. ed. Papirus. Campinas, São Paulo, 2012.

Há uma forte corrente que aposta no ensino a distância como a “educação do futuro”, ressaltando os benefícios que essa forma de ensino pode trazer. O ensino híbrido, que mescla o aprendizado on-line com o off-line, tem ganhado espaço e é visto por muitos como um modelo inovador e promissor. A tecnologia sem dúvida pode proporcionar experiências enriquecedoras para aprendizagem. Existem diversas ferramentas construídas para contribuir no processo de ensino e aprendizagem, como por exemplo: o uso de simuladores, realidade aumentada, perspectivas em 4D, Inteligência Artificial entre outras que podem e devem ser utilizadas amplamente no contexto escolar. (BERNARTT, 2022, p. 179-180).

[...] os discursos sobre a educação do futuro apontam para a desmaterialização da escola como conhecemos desde a passagem do século XIX para o século XX, quando os sistemas de ensino público se espalharam internacionalmente, até ao final da década de 2020, quando o isolamento social foi imposto em para enfrentar a pandemia da COVID-19. [...]. Acrescenta-se que essa dissociação entre ensino e escola também tem sido sugerida em outros tipos de discurso, nos quais, em vez da exaltação das possibilidades das novas tecnologias na educação, são propostas a descaracterização da infância e uma renovação da experiência escolar por meio do contato próximo com a natureza (Barros, 2018<sup>719</sup>). (FARIAS; CAZETTA; LIMA, 2022, p. 3<sup>720</sup>).

A partir do que temos experienciado nos cotidianos escolares nesses tempos pandêmicos, nos colocamos a pensar na potencialidade que outras temporalidades e invenções podem ter nesses *espacostempos*, na produção curricular. Com Gumbrecht (2015<sup>721</sup>), vimos pensando na visão de mundo ainda predominante, que apresenta como traços, a crença na possibilidade de “deixar o passado atrás”; de contar o futuro como horizonte aberto de possibilidades e de reduzir o presente como momento de transição entre passado e futuro. São traços que nos permitem esquecer justamente de possibilidades de existência de outras temporalidades. Com o autor, entendemos vida em um novo presente, cada vez mais amplo, e que ameaça nos esmagar [...]. (FERREIRA; EMILIÃO, 2022, p. 405).

719 BARROS, Maria Isabel Amando de. (Org.). (2018). **Desemparedamento da infância**: a escolar como lugar de encontro com a natureza (2nd ed.). Rio de Janeiro: Criança e Natureza: Alana. Recovered from [https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento\\_infancia.pdf](https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf).

720 Traduzido do original em inglês.

721 GUMBRECHT, Hans U. **Nosso Amplo Presente**: o tempo e a cultura contemporânea. – 1. ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2015.

[...] ao olharmos com estranhamento para o clichê de que “*as crianças são o futuro*”, diversas questões sobem como poeira, produzindo confusão e vertigem. Afinal, e se esse futuro for agora? E se esse futuro não existir? Na tentativa de contornar essas questões, para o trabalho com o complexo adulto-criança-entorno, é bem-vinda a ousadia de estranhar a experiência do tempo dividido em passado, presente e futuro, pensando-o, ao invés, como uma espiral em que o antigo ensina com o novo. [...] nossas ações no presente reverberam na futuridade, que não é apenas um momento individual da vida de alguém ou um tempo distante que não viveremos, mas é o agora que produz efeitos em nós mesmos e naqueles que virão, de modo que pensar o futuro é um gesto coletivo que se faz colocando o presente em questão. (FIM; CÉSAR, 2022, p. 22-23).

O passado é preservado na própria força que forma o momento presente enquanto o futuro é presente devido ao sentido de direção. Há, então, uma simultânea conscientização do passado e do futuro que é parte da experiência do próprio presente musical que, se corretamente vista, é o sentido de uma totalidade na qual o momento presente é parte daquilo que é imediatamente experimentado. É justamente o discurso melódico que torna possível essa experiência da totalidade. Dessa forma, na escuta musical, o tom individual exibiria uma relação com a totalidade da obra da mesma forma que o instante exibiria uma relação com a totalidade do tempo. (GOMES, 2022, p. 143).

[...] o contato físico oportunizado pela presencialidade nas cidades foi largamente substituído pelos olhares através das janelas. A janela é um dos elementos essenciais em qualquer projeto arquitetônico, pois é responsável por fazer fluir, no interior do ambiente, toda luminosidade e ventilação [...]. De outro modo, já no campo das ciências da computação, a janela corresponde a uma área visual que contém algum tipo de interface, permitindo a saída ou a entrada de dados. Portanto, se em tempos de pandemia o que temos são janelas, nos parece evidente que, ao observar o mundo a partir da sua própria janela, cada praticante produzirá táticas desviantes nos cotidianos, graças às próprias incertezas do futuro. (GONÇALVES; CASTRO; SANTOS, 2022, p. 128).

[...] a crítica deweyana, ainda no fim da década de 1950, já direcionava um pensamento sobre a desconexão entre presente e futuro, uma vez que “Se educação é desenvolvimento, ela deve progressivamente realizar as possibilidades presentes, tornando assim os indivíduos mais aptos a lidar mais tarde com as exigências do futuro” (DEWEY, 1959, p. 60<sup>722</sup>). Ou seja, o futuro necessita fundamentalmente estar ligado com a vida presente, sendo um processo contínuo de crescimento e reconstrução das experiências, como vem acontecendo com o uso das TDICs como ferramenta de trabalho do professor [...]. (JESUS; GONÇALVES; SILUS, 2022, p. 230-231).

Explorar as TD [tecnologias digitais] em sua totalidade, que não são mais o futuro, são o presente, a hiperconectividade é um fato. Esse processo de incorporação à educação deixará marcas.

---

722 DEWEY, John. **Democracia e Educação**. 3. ed. São Paulo: Companhia. Editora Nacional, 1959.

Mas convidamos a pensarmos que é a nossa realidade hoje. Não algo abstrato do futuro, de uma presença no devir. Ganha concretude com a pandemia. Castells (2017<sup>723</sup>) considerará que, a partir do final do século XX, estamos vivendo a transformação de nossa cultura material por um novo paradigma tecnológico, que se organiza em torno da tecnologia da informação, um evento histórico que, para o autor, é de igual importância em relação à revolução industrial. (MAIESKI; CASAGRANDE; ALONSO, 2022, p. 703).

Conforme homens e mulheres criam, recriam e decidem acerca da sua atuação no mundo, as próprias épocas históricas são formadas; construindo sua participação, homens e mulheres reconhecem suas tarefas concretas diante da criação e recriação social (FREIRE, 1979<sup>724</sup>). Não é de maneira pontual que esse movimento ocorre, pois conduz à superação do presente e à formulação de um futuro no momento em que é empenhado pelos sujeitos a partir de ações de mudança. Neste sentido, referenciamos aqui as mobilizações que ultrapassam o imobilismo social diante de tal contexto, em contraponto à ideologia dominante e à concepção fatalista da história, com o objetivo de anunciar a existência e luta pela emancipação. (NETTO; CLASEN; ACCORSSI, 2022, p. 990).

[...] as ações educativas articuladas nos territórios, pautadas nas utopias que também as constituem, possuem, na concretude do tempo presente dos espaços, as condições de possibilidades (ou negação dessas possibilidades) para a elaboração sobre o futuro. E o anúncio de futuro faz-se tecido por denúncias, resistências, solidariedade, dentre outras ações e reflexões. Essa perspectiva, a qual Santos (2013<sup>725</sup>) associa ao papel da Geografia na construção do futuro, parte da materialidade do espaço e das concretudes observadas nela para que se fundamentem as ações propositivas as quais podem ser renovadas ao longo do tempo. (PEDRO; PITANO; STECANELA, 2022, p. 107).

A aposta na escola como o espaço que produz um futuro é uma estratégia biopolítica, onde se objetiva produzir o sujeito um tanto docilizado, um tanto empreendedor de si, um tanto alienado, um tanto convertido. Escolas militares, reforma do Ensino Médio, Nova Base Comum Curricular, congelamento de salários do funcionalismo público, criminalização de práticas docentes, presença de evangelizadores/as na gestão pública, corte de orçamentos nas agências de fomento à pesquisa e à formação docente, ausência de concursos públicos são ações orquestradas que atendem a esse projeto de produção de sujeitos no modelo das aspirações do governo que está posto. (RATUSNIAK; SILVA, 2022, p. 23).

O desenvolvimento humano é também guiado pela constante superação de incertezas entre sentidos literais e imaginados, bem como de incertezas entre o passado e o presente e entre o presente

723 CASTELLS, Manuel. **A sociedade em Rede**. 18.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

724 FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

725 SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional**. 5. ed. São Paulo: Ed USP, 2013.

e o futuro – nossa capacidade de projetar e imaginar cenários que estão por vir também influencia o modo como agimos no momento presente (ABBEY; VALSINER, 2005<sup>726</sup>). Por meio de futuros imaginados, a pessoa constrói uma ponte entre o aqui-e-agora e o desconhecido, suavizando a descontinuidade dessa transição e preparando-se para o que virá [...]. Não só é verdade que não podemos “voltar no tempo”, mas também que vivemos numa eterna zona de fronteira entre um pequeno aqui-e-agora e um futuro incerto. Vivemos em fronteira. (SANTANA; LORDELO; FÉRRIZ, 2022, p. 337).

Beatty (2019<sup>727</sup>) entende que as interrupções em ofertas de ensino na modalidade presencial física, as quais exigem o compartilhamento de um mesmo espaço geográfico, serão cada vez mais presentes no futuro, seja devido a fenômenos da natureza, como furacões, incêndios, seja devido a pandemias, o que reforça a necessidade da construção de modelos educacionais híbridos e flexíveis. Salienta-se que a oferta desse tipo de proposta requer um elevado nível de fluência técnico-didático-pedagógica e também de gestão dos processos de ensino e de aprendizagem pelo professor, o que necessariamente implica em formação docente e em uma significativa dedicação de tempo. (SCHLEMMER; MOREIRA, 2022, p. 143).

[...] “[...] escola é um lugar de possibilidade, não um lugar de futuro”, provocam-nos os estudiosos López, Masschelein e Simons (2017, p. 187<sup>728</sup>). Para esses autores, adentramos novamente na perspectiva da modernização do espaço escolar, quando concebemos suas possibilidades submetidas ao propósito de uma constituição de futuro. Assim, se repensarmos essa perspectiva, e ao mesmo tempo atribuímos novos sentidos para o que são tais possibilidades, poderíamos reparar sua potencialidade para uma vida que está acontecendo no presente do indicativo, no aqui e no agora do espaço escolar. (SCHWERTNER; PEDERIBA; HATTGE, 2022, p. 69).

[...] é necessário e inalienável pensarmos e escrevermos coletivamente o futuro. Um futuro que presume percorrermos um labirinto, com complexas interconexões e interligações, que considere no horizonte de expectativas o fato de que não são apenas os aparatos técnicos e gerencialistas que nos desafiam, mas as incertezas da emergência de outros modos de estarmos juntos – de ensinarmos e aprendermos, de nos tornarmos presença num mundo marcado pelas diferenças e a diversidade – e que requer fundarmos uma outra sociabilidade e uma outra sensibilidade comprometidas a emancipação humana. Percorrer esse caminho exige que a educação escolar, a docência e a sociedade sejam debatidas na arena pública da democracia [...]. (SEEMANN; MENDES, 2022, p. 367).

---

726 ABBEY, E.; VALSINER, J. Emergence of Meanings Through Ambivalence. **Forum of Qualitative Social Research**, v. 6, n. 1, art. 23, 2005. Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-05/05/1/23/e.htm>. Acesso em: 03 maio 2021.

727 BEATTY, Brian J. Projetando um curso híbrido-flexível: criando um ambiente de aprendizagem eficaz para todos os alunos. In: BEATTY, Brian J. **Hybrid-Flexible Course Design**. EdTech Books, 2019. Disponível em: [https://edtechbooks.org/hyflex/hyflex\\_design](https://edtechbooks.org/hyflex/hyflex_design). Acesso em: abr. 2021.

728 MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. 174 p.

Entrar em uma sala de aula e cultivar esperança de um futuro mais digno, onde seja possível sonhar em ser além do profissional, além de ter um emprego, mas fazer prosperar a possibilidade de estar onde um dos seus nunca esteve, de provar a autonomia e da chance de proporcionar um pouco dela aos seus amados. Pode soar meio utópico, mas é a realidade de tanta gente abastada, seja de dinheiro, seja de poder, e por qual motivo não ser uma meta nossa e de nossos alunos, dos, com nossa ajuda, abastados de criticidade, intelectualidade, de lógica, não deixando essa marginalização da esperança se alojar em nosso racional. (SILVA; RIBEIRO, 2022, p. 11-12).

Sabemos que cada um de nós tem um papel importante na sociedade. Investir na educação e procurar desenvolver no estudante (com AH/S [altas habilidades/superdotação] ou não) sua autonomia e sua produção criativa é fundamental para o avanço da humanidade. Estudantes com AH/S são talentos indiscutíveis, mas que precisam ser encaminhados e potencializados para um futuro promissor e feliz. Renzulli e Reis (apud VIRGOLIM, 2014<sup>729</sup>) reforçam a importância de se investir na educação, trabalhar progressivamente as diversas habilidades e potenciais dos alunos, valorizar o trabalho criativo e aumentar o número de adultos criativo-produtivos. (SOUTO; DELOU, 2022, p. 57).

Os profissionais [...] também citaram preocupação com dificuldade de manejo das famílias com o uso de eletrônicos e redes sociais [...]. A grande constatação a qual chegamos é que a tão falada educação do futuro, chegou no presente e fez-nos sentir como se só conhecêssemos apenas o passado. Apenas com a reinvenção da docência conseguiremos entender, atuar e transformar nossa prática. Percebemos, pelas respostas dos profissionais, que os conhecimentos e as ferramentas que possuímos são insuficientes para suprir a dificuldades elencadas. No entanto, a própria constatação de nossa limitação por si só é um ponto de partida. (SOUZA; DUARTE, 2002, p. 888).

[...] a sociedade hipermoderna centra-se no presente e no individualismo, no narcisismo contemporâneo, numa eterna busca pelo novo, impulsionada pela Internet e globalização. Esse indivíduo tem à sua frente um futuro incerto que provoca certa inquietação e medo, além de apresentar-lhe um caminho paradoxal: a valorização de princípios de saúde e vida, ao mesmo tempo em que o leva pela lógica do “hiper”, do excesso, que se materializa em diversas decisões e ações. Segundo ele [Gilles Lipovetsky], esse princípio de “hiper”, inclusive do hiperconsumo, fica bastante evidente na superficialidade encontrada na expressão das emoções e afetos, nas relações sociais e de trabalho que se pautam em necessidades utilitaristas e no hedonismo. (TOGNETTA et al., 2022a, p. 3).

[...] o futuro que queremos tem se distanciado. Devido ao COVID-19, mais de 550 mil pessoas já não estão entre os seus; vivenciamos o estado do Amazonas – descrito como o pulmão do mundo – lastimar a falta de oxigênio; e os ideais democráticos estão sendo devastados em um misto de

---

729 VIRGOLIM, A. M. R. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 581-610, set./dez. 2014. <https://doi.org/10.5902/1984686X14281>

barbárie, impunidade e extermínio de direitos. Apesar dos retrocessos e incivilidade, prevalecem espaços, pessoas, ações e discursos que resistem, esperançam e nos motivam no longo caminho a ser percorrido. Concordando com a percepção de Nobre (2014<sup>730</sup>), a reflexão da realidade, em suas estruturas históricas e sociais, efetiva-se como possibilidade de novos caminhos para a compreensão dos obstáculos e das potencialidades emancipatórias. (ZUIN; GOMES, 2022, p. 20).

---

730 NOBRE, M. . Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

[...] a humanidade apresenta vícios de comportamento ancestrais que são incompatíveis com o processo civilizatório, mas que só muito dificilmente podem ser desconstituídos e, mesmo assim, apenas de *per si*. Certos indivíduos, isoladamente, ao longo da história, alcançaram superar os conceitos retrógrados de sua geração quando refletiram sobre as consequências éticas de seus atos e buscaram se informar, mas essa não é a regra. Não é crível que uma transformação na atitude antropocêntrica, caracterizada pelo desrespeito à vida e à natureza, emergja do contexto social sem que a educação se dedique à preparação de uma geração de pessoas, desde o berço, apta e mobilizada a conduzir, em cada um, essa reversão cultural. (ALBUQUERQUE; ROCHA FILHO, 2022, p. 329).

Além de não perceber o machismo como algo natural ou como algo intrínseco a todos os homens, generalização essa que acaba reinscrevendo preconceitos, tendo os homens como alvo, o aluno mostrou sua opinião a respeito da origem do machismo atualmente, ou seja, percebe o núcleo familiar como o principal disseminador desse modelo cultural e ainda acha que as novas gerações, uma vez conscientes disso, terão mais possibilidades para se blindar e romper com essa herança advinda dos parentes mais próximos. No entanto, percebe a lentidão das transformações sociais, afirmando que só veremos mudanças substanciais nas próximas gerações. (AMARO; SILVA; MATOS, 2022, p. 63).

Levando-se em conta as capacidades adaptativas do Sistema Nervoso Central ao longo do desenvolvimento, a plasticidade cerebral nos mostra que os circuitos neuronais são passíveis de mudança em resposta às experiências e estímulos repetidos. Por tratar-se de um momento especial que tem exigido um isolamento social, grande parte das crianças e adolescentes tem tido nas mídias e jogos eletrônicos sua principal fonte de ocupação e distração diária. Trata-se de toda uma geração que se encontra dependente das tecnologias para aprender, se distrair e interagir socialmente. (BERNARTT, 2022, p. 176).

Refletimos a partir do pressuposto de que o/a pedagogo/a, tem um papel fundamental no processo de educabilidade da nova geração, sobretudo, no processo de ensinar com sentido e significado que cria as condições pedagógicas, para que o estudante assuma a condição de sujeito de seu próprio processo de aprendizagem. O ponto de partida da reflexão alicerça-se na compreensão de que a docência se faz pela pedagogia enquanto práxis educativa [...]. Isso implica concebê-la como práxis

social que mobiliza o sujeito a envolver-se na relação ativa com o outro e com a transformação social. (CARVALHO; SZPAKOWSKI; SOUZA, 2022, p. 157).

A Secretaria Estadual da Educação do estado de São Paulo, por meio de seu secretário Rossieli Soares, aventou (no mês de junho de 2020) a criação do quarto ano do Ensino Médio, optativo para os estudantes, para aplacar os efeitos para o que estudiosos da Educação têm denominado “geração Covid-19”, em referência aos estudantes prejudicados por uma escola que se adaptou às pressas a um ensino não presencial. É preciso que reconheçamos que haverá uma luta longa e difícil no sentido de garantir os compromissos assumidos de universalizar o acesso à escola [...]. (CASAGRANDE; ALONSO, 2022, p. 193).

Carvalho e Pimentel (2019<sup>731</sup>) discorrem que essa geração está acostumada a buscar informações por mecanismos de pesquisa como o Google, a Wikipédia e seus textos interconectados, a produzir conhecimento pela colaboração com os amigos por videoconferência e pela troca de mensagens instantâneas de texto e áudio. Em especial, essa é uma geração acostumada a curtir, comentar e compartilhar postagens nas redes sociais. Desta forma, podemos aproveitar tal engajamento para inserção na disciplina de Biologia, onde podemos explorar e aprofundar a matéria muito além do livro didático físico. (COSTA, DM et al., 2022, p. 378).

O esforço para atrair estudantes e manter sua atenção durante as aulas remotas pode ser um fator de intensificação do trabalho ou de sobrecarga, pois demanda mais tempo para o preparo das atividades, haja vista a dificuldade enfrentada por vários/as professores/ as, especialmente das gerações mais experientes. Diversos fatores contribuem para o aumento do tempo para desenvolver as atividades de ensino não presenciais, dentre os quais as próprias habilidades dos/as professores/as para lidar com tecnologias digitais, a experiência anterior com os equipamentos e outras ferramentas virtuais, o uso pessoal da internet e a participação em redes sociais. (FERREIRA; CYPRIANO, 2022, p. 452).

[...] os estudantes compõem a denominada geração Z, pessoas nascidas a partir de 1995, na era digital, instaurando nos profissionais de educação uma expectativa de alto rendimento nos processos de aprendizagem dos estudantes. Devido às discrepâncias entre as condições reais de acesso, tempo, ambiente e significado da utilização dos recursos tecnológicos, são evidenciadas as dissonâncias cognitivas, entendidas como um comportamento experimentado em contradição às crenças e aos valores individuais. Tais fatos e fenômenos não são perceptíveis nas experiências dos profissionais de educação nesse momento de isolamento e distanciamento social. (FILIPAK; GUEBERT; BORGES, 2022, p. 198).

---

731 CARVALHO, Felipe; PIMENTEL, Mariano. Atividades autorais online: aprendendo com criatividade. **SBC Horizontes**, nov. 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: <<http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/11/atividadesautorais>>. Acesso em: 15 mar. 2022.

Nas gerações mais recentes, observa-se parte da juventude demonstrar orgulho do lugar onde vive, dando forma à percepção e à luta pelo direito a se ter direito e à periferia (FONTES, 2018<sup>732</sup>). Levanta-se como hipótese que a existência desses coletivos e suas ações alimentem essas formas de estar e fazer as periferias. Observou-se que as práticas levadas a cabo pelos coletivos, ainda pouco conhecidas em suas especificidades, produzem conhecimentos e relações que se oferecem, ainda que indiretamente, como propostas em ação às ruínas do neoliberalismo e sua crescente política autoritária e desigual (BROWN, 2019<sup>733</sup>) [...]. (GOBBI, 2022, p. 364).

Uma vez em que se identifica tal descabimento do mundo aos moldes tradicionais nota-se, conseqüentemente, a igual necessidade de mudar os olhares sobre os eventos que constituem o ato humano de conhecer [...]. Na educação, essa mudança se faz ainda mais urgente, uma vez que a trajetória dos sistemas educacionais pautada em saberes fragmentados e desunidos se contrasta com as realidades de um mundo global, multidimensional e complexo (MORIN, 2011<sup>734</sup>). Esse contraste, proveniente da herança construída pelo paradigma newtoniano-cartesiano, gerou consequência graves no contexto educacional, corrobora Moraes (2009<sup>735</sup>), pois limitou e ainda tem limitado o desenvolvimento das mentalidades das novas gerações. (GOMES; PEDROSO, 2022, p. 6).

[...] Inumaru (2019, p. 26<sup>736</sup>) descreve que as/os descendentes de japonesas/es nascidas/os no Brasil possuíam fragmentos identitários múltiplos e, em suas palavras, “[...] a nova geração de nipo-brasileiros já apresentava uma assimilação cultural híbrida, frequentava escolas da comunidade brasileira e, assim, adotaram a Língua Portuguesa como língua materna.” Assim, com o decorrer das gerações de descendentes nipo-brasileiras/os, a cultura de origem e a cultura receptora tornam-se, cada vez mais, integradas, mesclando e sobrepondo a identidade étnica japonesa e a identidade nacional brasileira. (KURIHARA; BALISCEI, 2022, p. 283).

A literatura da área indica que povos tradicionais praticavam o hábito de se sentar em roda para que uma geração aprendesse com a outra e para que os conflitos pudessem ser resolvidos pela comunidade. Estudos apontam, ainda, que Sócrates (469-399 a.C.) – ao realizar troca de ideias em seu círculo e instigar discussões e reflexões sobre virtudes e qualidades – método aporético, baseado na dúvida advinda do desconhecimento dos sujeitos que emitiam suas opiniões – propiciava a emergên-

732 FONTES, L. V. Do direito à cidade ao direito à periferia: transformações na luta pela cidadania nas margens da cidade. *Plural – Revista do Programa de Pós-graduação em Sociologia da USP*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 63-89, 2018. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcso.2018.153617>

733 BROWN, W. *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente*. São Paulo: Filosófica Politeia, 2019.

734 MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2a. ed. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

735 MORAES, Maria Cândida. *Paradigma educacional emergente*. 9a. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

736 INUMARU, Clarinda Matsuzaki. *Tradição e modernidade nas identidades femininas em Nihonjin e Sonhos Bloqueados*. 135p. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

cia de concepções adequadas a respeito dos temas discutidos, até que ideias ressignificadas e/ou mais adequadas pudessem ser aceitas. (MARTINS; MACHADO; PASSONE, 2022, p. 7).

[...] a formação de profissionais da educação deve inserir, em seu bojo de propostas pedagógicas, a utilização de estratégias e de metodologias de ensino proficientes para a construção do perfil profissional e da identidade docente, na medida em que a construção como educador deve delinear-se às necessidades do ensino vigente, que contemple uma geração que se desconforta e se desanima frente a modelos de repasse de informações que se caracterizam por meio de relações unilaterais entre professor e conteúdo, tornando passiva a contribuição dos educandos no processo de aprendizagem (ASSUNÇÃO, 2021<sup>737</sup>). (NASCIMENTO et al., 2022, p. 146).

[...] é lícito retomar Lulu Santos quando, em sua melodia, ele afirma que, “Tudo que se vê não é igual ao que a gente viu há um segundo. Tudo muda o tempo todo no mundo”. Isso leva a considerar a urgência de se reconhecer que se vive em um mundo de ininterruptas mudanças, cujo processo de adaptação demanda uma nova maneira de pensar que contemple a complexidade e o caráter interdependente dos problemas que poderão vir a afetar as gerações futuras (CAPRA, 1998<sup>738</sup>). (PAIXÃO; FERENC; NUNES, 2022, p. 89).

Nas semanas que antecederam essa primeira reabertura de 2021, viu-se a reação por parte dos sindicatos dos professores e dos educadores em geral, ameaçando greve, em caso de retorno, pais inseguros e o descaso das autoridades. [...] viu-se em rede nacional, também a declaração do prefeito da cidade do Rio de Janeiro, Eduardo Paes, salientando que as escolas permaneceriam abertas e que “seriam as últimas a serem fechadas”. Segundo suas palavras, “essa geração de crianças já perdeu muito e não pode perder mais”. De acordo com Paes, o município fecharia bares, shoppings e o que fosse necessário antes de fechar novamente as escolas na capital fluminense. (PIRES; CARNEIRO; SARAIVA, 2022, p. 9).

Depoimentos pungentes nos falam da socialização profundamente prejudicada desses jovens adolescentes [...] nas palavras de um dos professores, “uma geração está sendo destruída”. Um alto percentual de alunos não frequentou as aulas remotas, durante esse ano e meio, corroborando os dados da pesquisa do INEP apresentados acima, e, agora, não se sentem motivados a voltar a frequentar a escola e, quando vêm, obrigados pelos pais ou respondendo à chamada “busca ativa” dos professores e da escola, permanecem alheados, dispersos, sem contato visual com colegas e professores, sem entusiasmo, ou, ao contrário, agressivos e rejeitando as aulas. Parecem “zumbis”, diz um professor, desalentado. (PLACCO; SOUZA, 2022, p. 25-26).

---

737 ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Metodologias ativas de aprendizagem: práticas no ensino da Saúde Coletiva para alunos de Medicina. Relato de experiência: **Rev. bras. educ. med.**, v. 45, n.03, 2021.

738 CAPRA, F. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo, Cultrix, 1998.

[...] as abordagens ao processo de aprendizagem-avaliação-ensino precisam evoluir e acompanhar as novas tendências, do contrário, tornam-se obsoletas e desinteressantes aos olhos curiosos de alunos que interagem com celulares desde a primeira infância. Sob essa perspectiva, está lançado um grande desafio, principalmente para nós, professores da geração que aprendeu a fazer pesquisas na biblioteca da escola, copiando textos (à mão!) de enciclopédias e livros impressos. Não temos intenção de desmerecer o trabalho de nossos mestres (a eles, toda gratidão), mas não podemos continuar trabalhando da mesma forma com a qual fomos ensinados. (SAITO; BATISTA, 2022, p. 3).

[...] precisamos rememorar a experiência da pandemia com o propósito de transmitir uma experiência às novas gerações que tenha na sua essência os pressupostos básicos para não permitir que erros sejam repetidos. Para tanto, é preciso que permaneçamos atentos às formas pelas quais e nas quais são arquitetados os encontros entre gerações. Não raras vezes, conforme os ventos das mudanças, as experiências que marcaram a trajetória de uma geração adormecem, mas mantêm-se vivas à espera de oportunidades para ganharem vida nos discursos e práticas de novas gerações. Daí a importância de acionar a memória em busca de uma interpretação crítica da realidade. (SANTOS, C, 2022, p. 1219).

[...] o homem cria ou identifica, em sua relação com o meio social e natural, os desafios postos diante de si para assim poder superá-los. É por meio de sua criatividade empregada neste processo e arbitrada pela consciência e desenvolvimento psíquico ao longo da história que as soluções encontradas para superação de tais desafios são perpassadas às novas gerações. Daí que a educação ocorre nas mais diferentes maneiras, ou seja, experiências educacionais estão onde existe a presença de: ação de sujeitos, o trabalho intencional, bem como as interações entre estes elementos. (SANTOS; GONÇALVES; RODRIGUES, 2022, p. 3).

Houve um período em que a expressão “ativismo de sofá” foi bastante utilizada, mas muitas vezes em um tom pejorativo, para criticar as ações realizadas pela nova geração, sendo essa estratégia apontada como forma de enfraquecimento de ações e protestos realizados em espaços públicos. Entretanto, o filósofo e sociólogo Pierre Lévy, referência na área da cibercultura, foi questionado em uma entrevista sobre o ativismo de sofá e legitimou essa ação como válida, reforçando que os movimentos democráticos, pela rede, permitem uma inteligência coletiva mais habilidosa e reflexiva, e que vai permitir maior transparência dos governos em diferentes âmbitos (LUPION, 2013<sup>739</sup>). (SERRÃO; SARMENTO; SANTANA, 2022, p. 5).

---

739 LUPION, B. Não sou contra o ativismo de sofá, afirma o filósofo francês Pierry Levy. Estadão, 2013. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,nao-sou-contra-o-ativismo-de-sofa-afirma-o-filosofofrances-pierre-levy,1007313>. Acesso em: 13 abr. 2020.

A compreensão dos direitos fundamentais dos seres humanos em relação aos sistemas escravistas, o surgimento das democracias perante as autocracias anteriores, a transição do sistema patriarcal para a conquista do voto feminino são exemplos de eventos do processo civilizatório. Quando se olha para o passado, se compreende que cada uma dessas conquistas foram necessárias e são justas, embora à época poucos pensassem assim. Pode-se inferir, portanto, que a escravidão animal, um dia, também ocupará o lugar de um desses lamentáveis fatos da história da humanidade – mais uma página obscura que antecedeu um renascimento. (ALBUQUERQUE; ROCHA FILHO, 2022, p. 338).

[...] já vemos médicos serem contratados por plataformas, engenheiros e engenheiras, professores e professoras serem contratados por plataformas. Ou seja, se a moda pegar e se isso passar, nós trabalhadores do chamado setor de serviços seremos grandes candidatos a nos tornarmos uberizados, ou nós ou nossos filhos ou nossos netos. Se é que a humanidade vai existir até lá, porque acho que não paira nenhuma dúvida hoje de que com esse ar poluído, com o aquecimento global que nós temos, a humanidade está correndo risco. Nós adoecemos por doenças pulmonares, antes da Covid, aos milhares por ano no Brasil e aos bilhões no mundo. (ANTUNES, 2022, p. 7).

[...] [a internet] constitui, para Lévy (1999<sup>740</sup>), o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade. Trata-se de um novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização, acesso e transporte de informação e conhecimento. Um fluxo contínuo de ideias, práticas, representações, textos e ações que ocorrem entre pessoas conectadas por um computador – ou algum dispositivo semelhante – a outros computadores, “conjunto de nós interconectados” (CASTELLS, 2016, p. 19<sup>741</sup>). Isso demonstra que quase todas as antigas formas de consumo e produção midiática estão evoluindo. Há uma multiplicidade de mudanças em curso que requerem níveis mais profundos de participação dos sujeitos para que sejam formados laços mais fortes com os conteúdos. (BARBOSA, RC, 2022, p. 156).

---

740 CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo, Paz e Terra, 2016.

741 LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

Nóvoa e Alvim (2021, p. 3<sup>742</sup>) declaram que “[...] as grandes mudanças da história da humanidade são lentas, acontecem num tempo longo. No caso da educação, esse tempo é mesmo longuíssimo. Nada se transforma de repente, num instante. Mas esta continuidade longa é marcada por sobressaltos, por episódios que podem alterar o rumo dos acontecimentos. A história define-se e esclarece-se no encontro entre a lonjura e a brevidade”. Ao refletirmos sobre o atual momento histórico, percebemos que estamos passando por um desses sobressaltos, pois, de fato, a pandemia é um episódio que está mudando radicalmente os rumos da história. (BRUSCHI; ANDRADE; SANTOS, 2022, p. 2).

[...] a escola constrói sua função social e política de conduzir a educação para além do ensino, em uma perspectiva dialógica, projetando um futuro digno à humanidade com a educação, vencendo qualquer lógica colonial prescrita. Esse movimento do teor humano para a educação deve ser contínuo e foi uma lição aprendida na pandemia pelos professores incansáveis que atravessam os rios e adentram as periferias, renovando suas práticas curriculares. Os dois anos de profunda crise pandêmica e muitas construções pela via digital, ensinou a importância da tecnologia para buscar os conhecimentos, romper barreiras tecnológicas e, acima de tudo, valorizar o processo de interação permitido com o ensino presencial. (CARDOSO; ROCHA, 2022, p. 14).

[...] o vírus causador da Covid-19 sobrevive por até 72 horas na superfície, faz-se necessário acondicionar corretamente o lixo, mantendo-o nas residências, em segurança, pelo menos por certo período, a fim de evitar riscos de contaminação aos profissionais que realizam a coleta. Embora o SARS-CoV-2 seja o responsável pela Covid-19, vale ressaltar que tanto a Covid quanto outras pandemias “[...] não são causadas por vírus ou morcegos, senão pela própria humanidade que maltrata a floresta, desmata, queima e causa fissuras que possibilitam que as espécies fujam e disseminem doenças ao mundo inteiro” (SATO; SANTOS; SÁNCHEZ, 2020, p. 7<sup>743</sup>). (ELIAS; MARCOMIN; BECKER, 2022, p. 315).

Há pouco mais de um ano, a humanidade vem experimentando uma nova realidade em relação aos seus costumes e à maneira como nos relacionamos uns com os outros. O ser humano por si só é um sujeito que necessita do convívio com outros seres para criar suas interações comportamentais, sociais, históricas, econômicas e biológicas. Sendo essas interações importantes o que nos diferencia das demais espécies vivas que habitam o planeta, uma mudança brusca e radical pode, em algum momento, trazer consequências ao modo de vida de cada indivíduo. (GALINDO; MESCUA; VEZZARO, 2022, p. 65).

Muitas vezes, estando na escola física, nos afastamos do relacionamento interpessoal, e nos colocamos a serviço de uma racionalidade impregnante e condutora do saber. Sob a perspectiva de Demerval

742 NÓVOA, A.; ALVIM, Y. Covid-19 e o fim da educação 1870-1920-1970-2020. *Revista História da Educação* (Online), [S. l.], v. 25, e110616, 2021. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/110616>. Acesso em 19 jul. 2021

743 SATO, Michèle; SANTOS, Déborah; SÁNCHEZ, Celso. *Vírus: simulacro da vida?* Rio de Janeiro: GEASUR, UNIRIO; Cuiabá: GPEA, UFMT, 2020. Disponível em: <[https://daffy.ufs.br/uploads/page\\_attach/path/8315/virus\\_simulacro\\_da\\_vida.pdf](https://daffy.ufs.br/uploads/page_attach/path/8315/virus_simulacro_da_vida.pdf)>. Acesso em: 27 out. 2020.

Saviani (2008<sup>744</sup>), o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (p. 17.) Nesse sentido, a principal inquietação que postulamos é a de que os desafios educacionais são, em sua maior parte, contornados por soluções mediadoras, nem sempre eficazes. (GOMES, CBT et al., 2022, p. 211).

Ao longo da história, sob a ótica capitalista, cresceram e tornaram-se hegemônicas as concepções individualistas de sociedade – em detrimento do caráter social da humanidade (Harari, 2019<sup>745</sup>) – fomentadas por uma amnésia histórica e impulsionadas pela saturação informacional dos meios de comunicação. O ser humano passou gradualmente a desconhecer-se como parte de um todo, distanciando-se da capacidade de compreender que suas ações individuais impactam no coletivo (Húngaro et al., 2017<sup>746</sup>). No Brasil, em tempos de pandemia de coronavírus, esse individualismo pungente traduziu-se em uma exacerbação da opinião pessoal e da experiência anedótica como fontes “seguras” de informação científica aliada a uma agenda política obscura. (GONÇALVES; MAGALHÃES; BUNGENSTAB, 2022, p. 2).

São lembranças que nos remetem a um momento da história da humanidade, após a Segunda Guerra Mundial, sem precedentes, pela magnitude e interferência direta nos cotidianos, de maneira global. [...] em períodos históricos anteriores, nos quais a humanidade experimentou quadros epidêmicos que implicaram em quarentenas prolongadas, em rígidos isolamentos, que atingiam até o encerramento de famílias inteiras em suas residências, das quais seriam retirados depois de mortos, em nosso período histórico, a tecnologia nos ofereceu a possibilidade de amenizar o isolamento, ainda que com a permanência da limitação da presença física. (GRANJA; BARRETO, 2022, p. 3).

Tendo em vista essa circunstância, que ocasionou a restrição de circulação de pessoas e o fechamento temporário de grande parte dos espaços coletivos, é certo que a pandemia de Covid-19 abalou a humanidade de modo abrupto e inexorável, impactando sobremaneira a vida de todos. É fato, porém, que o abalo repercutiu de forma substancialmente mais grave na realidade das pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica, como é recorrente em face de qualquer incidente calamitoso. Se no cotidiano ordinário da sociedade pré-Covid eram patentes as desigualdades de classe, na pandemia, a condição material se traduziu de forma ainda mais ostensiva. (GUIMARÃES, JMM, 2022, p. 2).

A humanidade atualmente atravessa um momento singular, a pandemia causada pelo coronavírus (*severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 Sars-CoV-2*). Apesar de recentemente – cerca de dez anos atrás – a humanidade ter passado por uma outra pandemia causada pelo vírus H1N1, a pandemia anterior não impôs a necessidade de alterações significativas na rotina da população mundial. Por outro lado, a pandemia da COVID-19 necessitou de rígidos protocolos que foram elaborados

---

744 SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**, 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

745 HARARI, Y. N. (2019). **Sapiens – Uma breve história da humanidade**. L&PM.

746 HÚNGARO, E. M., PATRIARCA, A. C., & GAMBOA, S. S. (2017). A decadência ideológica e a produção científica na Educação Física. **Revista Pedagógica**, 19(40), 43-67. <http://doi.org/10.22196/rp.v19i40.3741>

em quase todo o planeta na tentativa de achatamento da curva de contaminação. Medidas que nunca haviam sido vistas na história recente da humanidade precisaram ser adotadas em escala global. (MACHADO; LISBÔA, 2022, p. 2).

A humanidade se fez contando histórias. A prática narrativa nos constitui e, talvez, seja a nossa maior distinção como espécie. As diversas tecnologias surgidas nas mais diferentes épocas recuperaram e potencializaram essa força narrativa e inventiva que nos caracteriza. Foi assim com a escrita, com o livro impresso, o rádio, o cinema, a TV, o computador, a *internet* etc. Cada uma dessas tecnologias marcou os modos como produzimos e fizemos circular histórias ao longo do tempo. (MADDALENA; NOLASCO-SILVA, 2022, p. 2-3).

Com a pandemia, não só a fragilidade da existência humana se impôs, mas, sobretudo, outros fatores revelaram-se insustentáveis, tais como: a economia, a saúde, o saneamento básico, a segurança e a educação. Em suma, ficou explícito que a humanidade se desvelou transeunte, passageira, efêmera, frágil e vulnerável. Revelou-se a racionalidade do funcionamento das injustiças sociais, bem como da lógica que garante a manutenção das desigualdades sociais, econômicas etc. Independentemente do problema que devasta a humanidade, a educação pode ser ponto nevrálgico no que se refere ao processo hermenêutico das circunstâncias que se apresentam e desestruturam a realidade humana. (MANTOVANI, 2022, p. 573).

A pandemia provocada pela doença causada pelo novo coronavírus (covid-19) afetou todos os setores da sociedade. Apesar dos avanços científicos, da ampliação da produção e do compartilhamento do conhecimento, sentimos que ainda há situações em que o domínio da natureza, desejo da ciência moderna, escapa das nossas mãos. A covid-19 fez a humanidade recolher-se, não só em seus domicílios, mas também na tomada de consciência da fragilidade da espécie humana. Por outro lado, as dificuldades que emergiram potencializaram atitudes de cooperação e de solidariedade, como a união de esforços na busca pela vacina e na ajuda às classes sociais economicamente desfavorecidas e a pessoas com a saúde debilitada. (NEUENFELDT; OLIVEIRA; BAUMGARTEN, 2022, p. 2).

Pierre Lévy (1999<sup>747</sup>) também reflete sobre o papel da tecnologia nas sociedades humanas, suas implicações e potencialidades, e que apesar de nossas discordâncias teórico-metodológicas, reconhecemos que em vários momentos ele têm intuições interessantes, mesmo que limitadas. Para o autor francês a tecnologia é produto de uma sociedade e uma cultura, sendo impossível separar a humanidade do ambiente material, dos signos e das ideias por meio dos quais homens e mulheres dão sentido à vida. Dessa forma, e em certo sentido, as tecnologias são imaginadas, fabricadas e reinterpretadas no seu uso cotidiano, além de condicionarem as sociedades e culturas. (NOBRE, 2022, p. 126).

---

747 LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

Indubitavelmente, o desenvolvimento tecnológico vem acontecendo numa velocidade sem precedentes na história da humanidade. De modo mais específico, ao se tratar de tecnologias para a educação espera-se, sobretudo, que possibilitem aos professores e alunos condições favoráveis para alcançar os objetivos educacionais almejados (BIANCHI; PIRES; VANZIN, 2008<sup>748</sup>) [...]. Neste contexto, as tecnologias da Informação e Comunicação (Tic's) representam a aquisição, o armazenamento e a distribuição de informações por intermédio de equipamentos eletrônicos e digitais como rádio, televisão, telefone e computadores a partir da fusão de diversas tecnologias voltadas para a informação como as telecomunicações e mídias eletrônicas (BRASIL, 2009<sup>749</sup>). (PAIXÃO; FERENC; NUNES, 2022, p. 85-86).

Sabe-se que há décadas a educação tem sofrido intensos descasos e golpes no sentido de promover uma formação para além do que o capitalismo impõe; uma formação que possibilite a aquisição das máximas produções humanas. (SAVIANI, 2013<sup>750</sup>). Para que isso se concretize, as instituições de ensino e o trabalho docente são elementos primevos para a socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade. Contudo, a socialização desses conhecimentos só ocorre por meio da interação entre os sujeitos. (MALANCHEN, 2020<sup>751</sup>). (PRESSATO et al., 2022, p. 17).

[...] para que o processo de apropriação e de objetivação do saber historicamente acumulado pela humanidade aconteça de modo sistematizado e científico, antes é preciso que esse arcabouço histórico e cultural de conhecimento seja possibilitado. E esse processo de possibilitar acontece por meio da mediação escolar e por meio da ação (trabalho) de professores. Para Saviani (2005<sup>752</sup>), o trabalho educativo é o ato intencional de produzir no indivíduo a humanidade historicamente produzida pela coletividade. (SANTOS; GONÇALVES; RODRIGUES, 2022, p. 4).

A rápida cronologia da disseminação e o nível de letalidade proporcionado pelo vírus que aqui foram apresentados guardam indicativos da gravidade em termos de risco sanitário, mas não revelam imediatamente a complexidade das implicações diversas que o quadro histórico traz para o conjunto da sociedade. Já havia cerca de um século que a humanidade não vivenciava uma pandemia. O último registro pandêmico no globo se deu em condições sociais, econômicas e culturais bastante distintas às atuais. (SILVA, JLL, 2022, p. 28).

---

748 BIANCHI, P.; PIRES, G. L.; VANZIN, T. As tecnologias de informação e comunicação na rede municipal de ensino de Florianópolis: possibilidades para a educação física. **Linhas**, Florianópolis, SC, v. 9, n. 2, p. 56-75. jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/8Lfxa5>>.

749 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Programa de Formação continuada Mídias na Educação**. Integração de Mídias na Educação (Módulo introdutório), Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/QUZnzt>>.

750 MALANCHEN, J. Oportunismo do capital e a precarização da educação pública via EaD: análise a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Pedagogia Cotidiano Ressignificado**, v. 02, n. 04, p. 15-34, 2020. Disponível em: <https://bitly.com/ecHRTFqJh>. Acesso em: 24 maio 2020.

751 SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013

752 SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

# IDEOLOGIA



[...] a educação profissional, nessa perspectiva, é reiterada como o ensino destinado à classe trabalhadora e alternativo ao Ensino Superior. A ideologia da empregabilidade sustentou a responsabilização dos próprios trabalhadores pelo desemprego, e a qualificação e a requalificação profissionais foram consideradas meios de acesso a setores ocupacionais, prevalecendo, para a maioria dos trabalhadores, a periferia da produção, esfera em que predomina tanto a lógica taylorista-fordista quanto a precarização do trabalho (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 30<sup>753</sup>). (ALVES; CRISPIN; SOUZA, 2022, p. 13).

Um dos saberes fundamentais que os educadores devem ter diz respeito à força da ideologia, uma vez que ela “tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos” (FREIRE, 2019, p. 122<sup>754</sup>), ao mesmo tempo em que nos torna míopes, levando muitos de nós a aceitar docilmente o discurso fatalista neoliberal. Por essa razão, ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica. Ademais, o autor expressa que a ideologia tem um grande poder de persuasão, posto que “[...] [o] discurso ideológico nos ameaça de anestesiar a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas e dos acontecimentos” (FREIRE, 2019, p. 129). (CLARO; SILVA; PORTILHO, 2022, p. 86).

[...] o Estado brasileiro sequer atuou, minimamente, na crise pandêmica, pelo contrário, convivemos com o fantasma do autoritarismo adentrando as instituições sociais, especialmente, nossas universidades. Além disso, a comunicação espalhada na tessitura social, valendo-se no discurso para tolher o que chamaram de ideologia da esquerda, foi posicionada em nome de uma equivocada neutralidade. Desse modo, e afetando negativamente o currículo, os materiais didáticos e impondo uma ideologia conservadora às práticas escolares. (DIAS, 2022, p. 4).

Para Maciel (2011<sup>755</sup>), uma educação pautada por uma ideologia neoliberal está fundamentada pelo viés econômico, como formação do capital humano, isto é, um modelo de formação de pessoas produtivas para abastecer o mercado, tornando-se hegemônico, constituído pelas competências ne-

---

753 CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Esforce**, Brasília, v. 5, n. 8, 2011.

754 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

755 MACIEL, Karen de Fátima. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/4304>. Acesso em: 19 maio 2021

cessárias a ocupar postos de trabalho. Esse arranjo do capitalismo leva à escassez de investimentos educacionais, culturais e sociais, alavancada pela política neoliberal, que afeta a educação no Brasil, contexto em que ficou evidente, nesse momento da pandemia, a falta de recursos nas esferas educacionais, como podemos exemplificar com o corte de orçamentos do Ministério da Educação (MEC), levando à precarização do ensino público. (GALINDO; MESCUA; VEZZARO, 2022, p. 65).

Estreitamente ligadas aos princípios e determinações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018<sup>756</sup>), as novas DCN se apresentam como um projeto neotecnicista de validação da ideologia política neoliberal em vigor no país. Vale dizer que essa ideologia é refutável pelo fato de alijar do processo educativo capacidades e valores fundamentais à formação dos estudantes e ao exercício profissional dos professores. Além de destituir a autonomia docente, portanto, trata-se de uma normativa prescritiva; nesse sentido, a proposta das DCN em pauta ceifa dos estudantes a condição do pensar crítico. (GOMES; ZEN; D'ÁVILA, 2022, p. 1459).

Parafrazeando Freire (2006<sup>757</sup>), um projeto educacional molhado de ideologia que, no caso brasileiro, serve às elites e exclui as camadas populares. Neste trajeto textual, buscamos elucidar um pouco mais sobre como as desigualdades sociais e educacionais têm se alargado no contexto da pandemia de Covid-19 no Brasil. Destaca-se que as denúncias postas nos auxiliam a desvelar as estratégias do poder opressor. Afinal, manter estudantes pobres sem acesso à internet e, portanto, sem acesso a uma educação de qualidade social e de capacidade criticizadora é uma ação intencional para manutenção do status quo. (GOMIDES; RODRIGUES; PONTES, 2022, p. 17-18).

Pessoas que acreditam em teorias conspiratórias estão mais suscetíveis a aceitar informações falsas de outras teorias conspiratórias que estejam em consonância com suas próprias ideologias políticas e morais. Indivíduos com ideologias conservadoras estão mais propensos a não buscar informações seguras se a confiança na informação inicial que receberam é alta, como uma forma de preservar as concepções de mundo que cultivaram ao longo de sua existência. Esses indivíduos têm maior dificuldade em aceitar o novo ou o caráter provisório das teorias científicas (Piejka & Okruszek, 2020<sup>758</sup>). (GONÇALVES; MAGALHÃES; BUNGENSTAB, 2022, p. 6).

[...] no projeto de capital humano difundido pelo Banco Mundial, a escola constitui-se como espaço necessário para formação de competências e habilidades básicas pensando na capacitação para o mercado de trabalho [...]. Essa concepção de educação centrada em habilidades e competências se fundamenta na ideologia da globalização, que por sua vez, encontra no controle social meca-

756 BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 12 fev. 2021.

757 FREIRE, P. **A educação na Cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

758 PIEJKA, A., & OKRUSZEK, Ł. (2020). Do you believe what you've been told? Morality and scientific literacy as predictors of pseudoscience susceptibility. **Wiley Online Library**, 34(5), 1072-1082. <https://doi.org/10.1002/ac687>

nismos avaliadores que visam a diminuição ou mitigação da pobreza e aumento do crescimento econômico. Nesse aspecto, ocorre a ênfase para as avaliações em larga escala, as quais têm apresentado um caráter de ranqueamento que acentua aspectos meritocráticos e de culpabilização das escolas, ou países, que apresentam baixo desempenho. (IIJIMA et al., 2022, p. 8-9).

A vinda das/os imigrantes no final do século XIX e início do século XX ocorreu em um contexto de pós-abolição da escravidão e de instituição da República no Brasil. Apesar dessas mudanças, é preciso destacar que, ainda assim, predominava-se a hierarquia social, a qual considerava que os sujeitos brancos estariam acima da negritude e dos povos indígenas. Dessa forma, a política de imigração esteve ligada com a ideologia do branqueamento, a qual almejava a miscigenação da população negra e indígena com a branca, sendo que o suposto “sangue branco forte” prevaleceria sobre o sangue das/os não-brancas/os. (KURIHARA; BALISCEI, 2022, p. 274).

A ideia de superioridade masculina não só constitui o núcleo do pensamento patriarcal, como também dá vazão e justifica a violência contra as mulheres. No entanto, seria ingênuo pensar que as mulheres se apresentam nesse contexto como naturalmente passivas. Pelo contrário, a violência ocorre, no mais das vezes, porque há resistência, porque há ‘contrapoderes’ nas palavras de Priori. Assim, a oposição do gênero feminino destaca que não existe uma absoluta falta de poder, mas sim, que os poderes são substancialmente desiguais (PRIORI, 2007<sup>759</sup>). Para sustentar a ideologia patriarcal é, então, que o homem recorre à violência [...]. (MENEGUETTI; BAGGENSTOSS, 2022, p. 71).

A ideologia hegemônica procura romper não apenas os laços sociais, mas deixa os próprios sujeitos à mercê de uma fragmentação de si mesmos, em que não conseguem articular os vários aspectos da sua humanidade. Como consequência, vivenciamos hoje uma cultura altamente individualista, arraigada nos ideais de sucesso que o dinheiro propõe oferecer e desconectada dos interesses coletivos. Com isso, o modelo educacional vigente, caracterizado pelo seu formato bancário, no qual o aluno é um recipiente vazio pronto para ter introjetadas em si as normas e utilidades exigidas pelo mercado de trabalho, precisa ser urgentemente reformulado. (PEREIRA; LIMA, 2022, p. 816-817).

De algum modo, ambas [mãe e escola] são responsáveis pelo sucesso dessa criança que um dia se tornará um sujeito empresa. Quanto maior o investimento, maior será o retorno. Essa parece ser a premissa que norteia a racionalidade econômica neoliberal. Segundo Foucault, cabe à mãe dedicar-se ao filho para lhe gerar renda futura. Mas e as mães o que recebem em troca ou o que ganham? Conforme a ideologia neoliberal, ganham em “renda psíquica” ou em satisfação emocional por proporcionarem tal acréscimo aos seus filhos. Em última instância, mostra-nos exatamente como a ideia de

---

759 PRIORI, Claudia. **Retratos da violência de gênero**: denúncias na Delegacia da Mulher em Maringá (1987-1996). Maringá: Eduem, 2007.

cuidado tornou-se um investimento individual, atomizado, um investimento de um para um e não coletivo (Tronto, 2020<sup>760</sup>). (PIRES; CARNEIRO; SARAIVA, 2022, p. 13).

Nesse período de intensa competição pela hegemonia global de modelo social, econômico e político, tem-se o desenvolvimento da ideologia do produtivismo, da qual decorre as ideias sedutoras de integração; flexibilidade; continuidade-terminalidade e racionalização-concentração; produtividade; eficiência e modernidade. (SAVIANI, 2013<sup>761</sup>). Além disso, de acordo com o mesmo autor, tem-se o incremento da burocracia no Estado como regulador dos processos e teorias na administração, psicologia e pedagogia ajustadas a esse momento [...]. (PRESSATO et al., 2022, p. 15).

Os mesmos possíveis ganhos resultantes da alfabetização científica em relação à vacinação e o combate à dengue também se observariam quanto aos cuidados necessários para o enfrentamento da pandemia de Covid-19, como o respeito ao isolamento social, uso de máscara, higienização e a etiqueta de espirro/tosse, além das medidas a serem adotadas e direcionadas pelas autoridades sanitárias baseadas em argumentos científicos e não em ideologias políticas, que em alguns casos retardaram a adoção de medidas sanitárias. É através da alfabetização científica que estudantes e sociedade como um todo, poderão avaliar se as medidas adotadas pelas autoridades públicas estão cientificamente embasadas ou não. (SANTOS; ADINOLFI, 2022a, p. 516).

Após a assunção desse político, adentram o espaço governamental, de maneira incisiva, elementos de uma guerrilha cultural que busca defenestrar a chamada “ideologia de gênero” de todas as esferas sociais, em especial, da escola e dos produtos culturais, pois, segundo essa visão, trata-se de um mal a ser combatido e que fora implantado por governos de esquerda e por professores supostamente doutrinadores. Contrapondo-se a essas visões rasteiras, Bortolini (2020, p. 24<sup>762</sup>) elucida da seguinte forma: “Falar sobre gênero na escola não tem nada a ver com doutrinação. Ao contrário, é um convite à reflexão, ao pensamento crítico, ao que nos faz questionar aquilo que parece óbvio e construir uma perspectiva autônoma para além das ‘ideologias’ que nos foram ensinadas desde a infância”. (SILVA, FV, 2022b, p. 119).

[...] as(os) professoras(es) se encontraram em uma situação-limite, conceito desenvolvido por Freire (1987<sup>763</sup>) ao referir-se às experiências cotidianas que nos colocam diante de incertezas, dificuldades e desafios. Para Freire (1987), a situação-limite exige do sujeito a construção do que chamou de “atos-limites”, que se referem às estratégias e caminhos que buscam a superação. Ainda, o autor alerta para o cuidado que, diante de uma situação-limite, não pode ser tomado por uma ideologia fatalista que, inserida no contexto escolar, propicia aos educandos e professores a concepção de que

760 TRONTO, J. **Riesgo o Cuidado?** Buenos Aires: Editorial Medifé Edita, 2020.

761 SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

762 BORTOLINI, Alexandre. Pode falar sobre gênero na escola? PINHEIRO, Diógenes; REIS, Cristina (orgs). In: **Quando LGBTs invadem a escola e o mundo do trabalho**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2020, p. 13-43.

763 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

a situação-limite não pode ser superada, restando apenas a adaptação. (SOMMERHALDER; POTT; ROCCA, 2022, p. 9).

[...] as tecnologias digitais, pensadas há muito tempo como solução para os problemas da educação, tornaram-se nesse momento histórico um instrumento vital para a continuidade das aulas em formato remoto. Isso tem reforçado de fato uma ideologia solucionista que perpassa não somente a área da educação, mas a sociedade como um todo. Como a literatura sobre o tema apresenta, a inovação pedagógica não é um processo disruptivo. Portanto, pensar no ensino remoto emergencial como uma “solução” potencial, mesmo que seja apenas por um período limitado, é reduutivo e simplório. (VIEIRA; PISCHETOLA, 2022, p. 55).

[...] o debate de gênero sofreu duros ataques de correntes conservadoras, como do movimento denominado Escola “sem partido” e do argumento falacioso “ideologia de gênero”. Suas diretrizes acusam de doutrinação ideológica as escolas e docentes que abordam esses e outros temas considerados polêmicos e tem, inclusive, criminalizado ações pedagógicas nesse âmbito (JARCEM, 2020, apud ANTUNES e DUQUE, 2020<sup>764</sup>). Na simbiose entre política e moralismo religioso, se arquiteta a aniquilação da escola pública como espaço de formação humana e democrática [...]. (VIVIANI; KAIMOTI, 2022, p. 185).

Soares (2021<sup>765</sup>) começa apresentando a ideologia do dom, que se oculta no senso comum de tal forma que infelizmente faz parte de vertentes pedagógicas e psicológicas, nesta, as aptidões de cada indivíduo justificariam seu “rendimento escolar”, a escola não teria relação com este fracasso e sim a ausência de condições que tornariam alguns mais aptos, capazes, adequados e outros incapazes de se adaptarem e desenvolverem características e aptidões próprias. A escola não trataria de forma desigual os diferentes, pela ideologia do dom, eles que não eram capazes de aproveitar as oportunidades oferecidas. (VOLTOLINI; ARBEX; DAMASCENO, 2022, p. 5).

A inclusão do gênero na educação está diretamente relacionada à necessidade de reconhecimento e à contestação social da desigualdade de direitos entre homens e mulheres. E nas ciências humanas tem implicações devido às ações dos movimentos feministas que trouxeram a superação das desigualdades. Ser homem ou mulher é resultado de um aprendizado que se inicia na família e continua em todas as instituições da sociedade. Vamos nos estabelecendo a partir das expectativas do que é socialmente acertado para um homem e para uma mulher, e assim as ideologias de gênero vão se formando. (ZARBATO; MARTINS, 2022, p. 1133).

764 ANTUNES, Fabricio Pupo, DUQUE, Tiago. Agência, gênero e sexualidade dissidentes na escola: experiências de jovens e professores/as em Mato Grosso do Sul. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, PE. Brasil, ano 3, v.3, n. 11, set./dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmissos/article/view/246438>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

765 SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 18° ed. Editora Contexto, São Paulo, 2021.

# INCLUSÃO



[...] a educação inclusiva é o caminho para o desenvolvimento dos alunos com necessidades específicas, ainda que estejam em construção os ajustes para alcançar uma inclusão em todos os sentidos na vida desses estudantes. Portanto, “a inclusão resulta de um complexo processo de integração, de mudanças qualitativas e quantitativas, necessárias para definir e aplicar soluções adequadas. Falar de inclusão no Brasil é falar de inclusão social, do direito de cidadania de todas as crianças” (CARDOSO, 2004, p. 25<sup>766</sup>). Frente a essa discussão sobre políticas públicas de educação inclusiva, o que se propõe é o processo educativo que assume a responsabilidade de educação para com todos os alunos, sem discriminação. (ALVES; CRISPIN; SOUZA, 2022, p. 7-8).

A inclusão, assim, deve provocar uma crise de identidade institucional responsável por abalar a identidade dos professores e ressignificar a identidade do estudante que, sujeito da aprendizagem, não mais deve ser definido a partir de modelos ideais e imutáveis (Mantoan, 2003<sup>767</sup>) [...]. Numa perspectiva complementar à de Mantoan, apresenta-se a concepção de inclusão menor (Orrú, 2020<sup>768</sup>), segundo a qual a educação inclusiva necessita reinventar-se no sentido de oportunizar a professores e aprendizes chances de construir caminhos alternativos, democráticos e includentes, tendo por base uma educação que seja alcançada por todos como direito fundamental e social. (COSTA-RENDERS; SOUS; VALVERDE, 2022, p. 5).

[...] o discente [da Educação de Jovens e Adultos] tem a sua rotina escolar pautada pelo trinômio de pegar o fascículo (*on-line* ou presencial), estudar de forma autônoma e ser aprovado por uma prova específica da disciplina. De forma perspicaz, Barcelos (2012<sup>769</sup>) se utiliza dos termos práticas instituídas, que se refere ao mecanismo “leva o módulo, estuda, tira dúvidas (quando necessário) e faz prova” (p. 3) e práticas instituintes, para designar as tentativas de superação do modelo proposto originalmente. O

---

766 CARDOSO, M. da S. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada. In: STOBÄUS, C. D.; MOSQUEIRA, J. J. M. (org.). **Educação especial: em direção à educação inclusiva**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

767 MANTOAN, M. T. E. (2003). **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna.

768 ORRÚ, S. E. (2020). **A Inclusão Menor e o Paradigma da Distorção**. Petrópolis: Vozes.

769 BARCELOS, Luciana Bandeira. O Ceja e a qualidade na EJA uma utopia possível? In: **Anais do I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da Região Sul do RS: Campos e cidade em busca de caminhos comuns**, 2012, Pelotas – RGS. Disponível em <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2010/Luciana%20Bandeira%20Barcelos.pdf>. Acesso em 23 mai. 2021

embate entre esses dois modelos de prática cria uma tensão dentro do próprio sistema e pode ocasionar o processo que Barcelos (2012) denomina como “inclusão/excludente” (p. 3) [...]. (CRUZ; MIRANDA, 2022, p. 8-9).

Uma vez conhecidas as características e as necessidades específicas da criança no âmbito escolar, inicia-se o desafio da inclusão, para que seja garantida a possibilidade de desenvolvimento e de inserção social, acadêmica, cultural e profissional. A educação, na perspectiva inclusiva, deve envolver não apenas o ingresso ou a matrícula do aluno no ensino regular, mas sua inclusão psicossocial com colegas e comunidade escolar, além de oferecer condições que garantam o aprendizado dos conteúdos, cuidadosamente planejados. Para que isso ocorra, é fundamental a participação de profissional com qualificação específica, uma vez que o processo educativo deve ser realizado tendo em vista os aspectos essenciais para a promoção da qualidade de vida da criança. (ESPER et al., 2022, p. 228).

[...] inclusão é e deve ser assunto de todos(as), e não apenas de algumas instâncias institucionais ou estatais. Fonseca e Maia (2021, p. 78<sup>770</sup>) ratificam esse pensamento, quando afirmam: “Considerando as enormes desigualdades e exclusões de toda ordem que assolam o campo educacional, reflexos da sociedade em que vivemos, abordar inclusão e diferenças perpassando todas as disciplinas e suas especificidades é um caminho para não responsabilizar essa discussão a somente um pequeno grupo de profissionais inclinados a isso ou somente sobre uma parcela da população [...]”. Portanto, a inclusão em educação é um processo contínuo, dialético e infundável que deve visar a todos(as) os(as) estudantes e não apenas os(as) com deficiência, sendo responsabilidade de todos os indivíduos na nossa sociedade. (FONSECA; SANTOS; OLIVEIRA, 2022, p. 6-7).

Vale pontuar que o conceito de inclusão tem ganhado espaço em diversos contextos na atualidade. A inclusão pode ser compreendida como um processo que diz respeito às adequações necessárias referentes à diversidade, como a deficiência, de modo a garantir os direitos de pessoas com deficiência e favorecer sua qualidade de vida e participação na sociedade. Entende-se que esse processo de inclusão implica a relação da sociedade com a pessoa com deficiência (LEITE; MARTINS, 2015<sup>771</sup>) [...]. A participação de pessoas com deficiência na sociedade está atrelada às condições de acessibilidade ofertadas, visto que essa é considerada uma condição para o processo de inclusão (SOUSA; MARTINS; LEITE, 2015<sup>772</sup>). (LEITE; PAPARELLA; SOUZA, 2022, p. 2).

770 FONSECA, M.; MAIA, M. Formação docente em educação em educação física: a perspectiva inclusiva nos documentos oficiais. *Interacções*, n. 58, p. 57-81, 2021.

771 LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. de O. A educação especial em tempos de educação inclusiva: dos aportes normativos aos aspectos operacionais. In: DAVID, C. M. et al. (org.). **Desafios contemporâneos da educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 85-105, 2015.

772 SOUSA, G. S. P.; MARTINS, S. E. S. O.; LEITE, L. P. Acessibilidade nos portais eletrônicos das universidades estaduais e federais do Brasil. In: VILLELA, L. M.; MARTINS, S. E. S. O.; LEITE, L. P. (org.). **Recursos de acessibilidade aplicados ao Ensino Superior**. Bauru: Faculdade de Ciências - Unesp, 2015. p. 41-69.

A inclusão digital na ambiguidade atual pode resultar em exclusão social, dado a perspectiva de que incluir é o mesmo que pensar que o que está fora deve estar dentro (BUZATO, 2010<sup>773</sup>). Logo, independente das características socioculturais dos professores eles foram colocados “dentro” do uso obrigatório das tecnologias digitais em suas práticas docentes e, supostamente, não tiveram um devido apoio. Lembrando que mais da metade dos docentes precisou adquirir novos aparatos tecnológicos e menos de 5% deles tiveram suporte financeiro para tal aquisição em um contexto de dificuldades financeiras por boa parte da população brasileira. (MACHADO; LISBÔA, 2022, p. 15).

Dos argumentos costumeiramente apresentados como contrários à inclusão de todas as pessoas na escola, sem exceções, questionamos a ideia de que muitas vezes atrapalham os colegas, uma vez que, se essas pessoas fazem parte da sociedade, elas precisam fazer parte de fato. A escola é o local mais adequado para esse processo, uma vez que ela é um microsistema social, mais abrangente que a família, a igreja ou outros grupos importantes para as vivências coletivas que permitem aprender sobre a vida em sociedade. Ainda assim, com a necessidade de afastamento social trazido pela pandemia, todas essas experiências, à exceção da interação familiar, ficaram comprometidas. (MIGUEL; ESTEVÃO; ROGGERO, 2022, p. 5).

Em que pese, a importância do ordenamento jurídico para a organização de políticas de perspectiva inclusiva, muitas vezes, os conceitos postos em seus textos apontam para concepções limitantes, ou mesmo, se defrontam com dificuldades de cumprimento, dada às condições concretas de ordem estrutural e mesmo diferenças regionais. Supor que os núcleos de acessibilidade terão a competência política e financeira para eliminar barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e comunicacionais da universidade, além de reduzi-los aos “lôcus da inclusão”, implica um reducionismo conceitual que ignora o processo conjuntural de exclusão, próprio de uma sociedade extremamente desigual, que ainda possui o capacitismo como um de seus eixos valorativos. (MOREIRA; FERNANDES; DAMASCENO, 2022, p. 16).

[...] falar de inclusão em uma sociedade excludente é, no mínimo, paradoxal, e denota a importância da reflexão necessária para pensarmos em mudanças. Conforme Fernandes (2013<sup>774</sup>), a proposta inclusiva exige uma nova sociedade, pois seria um anacronismo supor que no capitalismo todos terão acesso aos bens e serviços produzidos ao longo da história da humanidade. Essa afirmação nos leva a outro importante entendimento, o de que a pandemia acelerou processos de exclusão sociais e educacionais que já estavam em curso. Assim, percebemos que o conhecimento dessa realidade leva à análise de que a pandemia definiu em contornos mais nítidos a invisibilidade dos alunos com deficiência na escola. (NASCIMENTO; FALCÃO; EVÊNCIO, 2022, p. 6).

---

773 BUZATO, Marcelo El Khouri. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. *Educ. rev.* [online]. 2010, vol.26, n.3, pp. 283-303. ISSN 0102-4698. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300014>.

774 FERNANDES, S. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: Ibpex, 2013. E-book. (Série Fundamentos da Educação).

[...] mesmo que tenham acesso e façam uso das tecnologias digitais em seu cotidiano, a inclusão digital não está garantida, porque precisam deixar o lugar de meros consumidores, recebendo as informações sem pensar sobre, ou sem uma visão crítica do que acessam (Joye et al., 2020<sup>775</sup>) [...]. Dessa forma, pôde-se deduzir que a deficiência da rede de ensino em propiciar a inclusão digital é anterior à pandemia, e afetou, inclusive, aos alunos que possuem acesso aos meios digitais, pois não estavam aptos a usar essa forma para construir seu conhecimento (Gomes et al., 2020<sup>776</sup>; Joye et al., 2020). (PINTO; QUITERIO, 2022, p. 10).

Ensinar ciências por meio dos jogos permite o contato com o processo científico e a vivência lúdica, além de permitir discutir fatores e processos sociais excludentes. Ao debatermos tais processos, a educação permite a produção de oportunidades e condições de acesso ao conhecimento e a bens culturais, materiais e educacionais, promovendo a inclusão social desses grupos excluídos (MOREIRA, 2006<sup>777</sup>). A inclusão social almeja, portanto, que todo e qualquer brasileiro tenha condições de entender o seu entorno e atuar de maneira crítica em sua realidade (MOREIRA, 2006). (PITA-CARMO et al., 2022, p. 288).

Ao se conceber a instituição escolar, em uma perspectiva inclusiva, vislumbra-se a necessidade de efetivação de uma rede de apoio e serviços, voltados ao acesso e permanência do estudante público-alvo da educação especial, que é compreendido pelos alunos com deficiências, seja intelectual, sensorial, como a surdez ou a cegueira, deficiência física ou múltipla, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) ou altas habilidades/ superdotação de acordo com o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011<sup>778</sup>) [...]. Na escola inclusiva o profissional de apoio, também denominado cuidador em algumas localidades, é um agente favorecedor da inclusão no ambiente escolar por contribuir com seus cuidados na higiene, alimentação, locomoção e outros serviços [...]. (QUEIROZ; RAMOS; MELO, 2022, p. 724-725).

Nosso propósito principal foi dar voz aos estudantes universitários acerca de questões relacionadas ao seu processo de inclusão no Ensino Superior. Partimos dessa estratégia, pois se considera que: “Entre as várias concepções sobre a inclusão escolar, a percepção do próprio aluno com deficiência mostra-se muito importante, pois é a partir dessas percepções que será possível perceber as dificuldades que estes têm enfrentado, avaliar suas conquistas decorrentes das políticas públicas

775 JOYE, C., MOREIRA, M., & ROCHA, S. (2020). Educação a distância ou atividade educacional remota emergencial: Em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, 9(7), 1-29. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4299>

776 GOMES, C. A., SÁ, S. O., VÁSQUEZ-JUSTO, E., & COSTA-LOBO, C. (2020). A Covid-19 e o direito à educação. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, 9(3e), 1-14.

777 MOREIRA, I. C. A inclusão social e a popularização da ciência e tecnologia no Brasil. **Inclusão Social**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 11-16, abr./set. 2006.

778 BRASIL. **Decreto nº7.611/2011**, Promulgado pela Presidência da República, Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, Brasília, DF, 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 15 nov. 2022

e das ações afirmativas que estas geraram, possibilitando refletir acerca do que pode ser efetivado, abandonado ou melhorado no contexto universitário (PEREIRA, et al. 2020, p. 399<sup>779</sup>).” (SALES; TORRES, 2022, p. 7-8).

Devido ao fato de acolher um grande número de pessoas em formação, e formadores, a escola naturalmente deveria ser considerada inclusiva. Com o propósito de educar para a cidadania, atribuir a suas práticas o entendimento da diversidade social e cultural é o início para, de fato, promover a inclusão, porém, o termo inclusão, para muitos, ainda está relacionado somente a pessoas com deficiência ou alunos com necessidades educacionais especiais [...]. Muitos professores não tiveram e ou não têm formação sobre o tema, mas seu fazer pedagógico contempla o que realmente deve ser a educação inclusiva. É interessante analisar que a inclusão é para todos, no ambiente escolar, independente de uma deficiência aparente ou algum diagnóstico médico [...]. (SENA; SERRA; LIMA, 2022, p. 8-9).

[...] há angústia das profissionais investigadas quanto à falta de formação para ajudar na inclusão de pessoas com TEA. Elas ainda destacaram que o maior problema da inclusão não diz respeito à impossibilidade de manter o aluno com autismo na escola regular, e, sim, a necessidade de os professores estarem preparados para recebê-los: “É fundamental que o fazer educativo esteja pautado na singularidade do aluno, de modo que o professor respeite suas dificuldades [...], o professor deve ter um olhar que veja potenciais a serem desenvolvidos” (PONCE; ABRÃO, 2019, p. 354<sup>780</sup>). (SHAW; OLIVEIRA, 2022, p. 166-167).

[...] encontramos respaldo na proposta do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), por acreditar que ela permite um olhar para o múltiplo em sala de aula regular, viabilizando, assim, uma verdadeira inclusão educacional. Zerbato e Mendes (2018<sup>781</sup>) propõem uma discussão teórica sobre o DUA, a fim de adequar o ensino, com vistas a ampliar a participação e a aprendizagem de todos e reduzir a necessidade de adequações personalizadas que dificultam as práticas inclusivas do professor da classe comum. A filosofia de inclusão escolar pressupõe que não só o acesso, mas a permanência, a participação e a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial sejam garantidas. (SILVA; CAVALCANTE, 2022, p. 4).

[...] o desafio da inclusão requer maiores investimentos, práticas direcionadas, releitura de contextos, reestruturação dos currículos e programas e a instrumentalização dos professores e estudantes para não só superar a dificuldade, que também é uma questão de inclusão digital, mas de socialização

---

779 PEREIRA, Rosamaria Reo. et al. Alunos com Deficiência na Universidade Federal do Pará: Dificuldades e Sugestões de Melhoramento. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Bauru, n.3, jul./set., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/XSkd8qxgzh3SqxhbScJSGDs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2021.

780 PONCE, J. O.; ABRÃO, J. L. F. Autismo e inclusão no ensino regular: o olhar dos professores sobre esse processo. **Estilos da Clínica**, v. 24, n. 2, p. 342-357, 2019.

781 ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho Universal para aprendizagem como estratégia de Inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n.2, p. 147-155, 2018.

e garantia de equidade. Para nós profissionais da educação especial, enquanto constatamos nosso “inacabamento” podemos transformar nossas atitudes e repensar nossas metodologias a fim de que a educação do futuro seja a educação do presente para nossos estudantes, para que possamos ser não só mediadores, mas transformadores de realidades. (SOUZA; DUARTE, 2022, p. 889).

[...] possibilitar aos alunos conhecer os aspectos históricos e conceituais, tendo como base a identificação de políticas de inclusão como direito humano e, assim, habilitar os alunos a identificar barreiras e preconceitos no processo de inclusão na sociedade, interpretando suas causas e identificando proposições para avanços na inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência. Ainda em uma perspectiva crítica, cabe destacar que “o passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou” (ADORNO, 2020, p. 53<sup>782</sup>). No contexto da deficiência, faz-se necessário conhecer os elementos que levaram a movimentos de exclusão e segregação, considerando que a luta pela inclusão ainda faz parte de um espaço de disputa na sociedade contemporânea. (SOUZA; VIANNA, 2022, p. 2).

[...] para haver, de fato, inclusão cibercultural, ou seja, para democratizar o acesso às tecnologias digitais, a fim de que todos tenham possibilidade de conexão, Santos (2019<sup>783</sup>) destaca que os professores, em especial, precisam se dar conta da montagem de conexões em rede, que permite uma multiplicidade de recorrências entendidas como liberação do compartilhamento, de autoria, conectividade, colaboração e interatividade para potencializar a sua prática docente. Nesta direção, é fundamental que as informações produzidas em redes, tanto individual quanto coletivamente, sejam compartilhadas por meio digital em rede, pois, ao serem distribuídas, elas se misturam com outras informações, ganhando destaques e conseqüentemente gerando saberes e práticas diferentes. (ZENHA; LOPES, 2022, p. 312-313).

---

782 ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 2. ed. rev. São Paulo: Paz e Terra, 2020. 208 p.

783 SANTOS, E. **Pesquisa-formação na Cibercultura**. V. 1. Teresina: EDUFPI, 2019. 223 p.

[...] [o carnivorismo] é responsável por um quinto de todas as emissões de gases do efeito estufa – um volume equivalente ao dos gases emitidos por todos os meios de transporte de pessoas e cargas somados (FAO/ONU, 2006<sup>784</sup>). De fato, é urgente que a educação se ocupe de formar cidadãos que compreendam amplamente que o consumo de carne está diretamente relacionado: – À destruição das florestas tropicais, decorrente da expansão dos pastos e das monoculturas, e a consequente redução da extensão dos habitats selvagens e diversidade da fauna e flora locais, com a extinção de espécies e ameaça direta à sobrevivência dos povos indígena [...]. (ALBUQUERQUE; ROCHA FILHO, 2022, p. 329).

Os direitos dos povos indígenas também foram negados durante o período de pandemia. De acordo com Silva (2020<sup>785</sup>), os povos indígenas em Pernambuco enfrentaram um descaso por parte do Governo Federal com relação às políticas públicas de saúde e subnotificação dos casos e óbitos por COVID-19. Os povos indígenas que vivem em constantes lutas por seus direitos se viram mais uma vez neste processo. Lutam também por uma educação específica, diferenciada e intercultural que proporcione aumento da solidariedade com estes povos. (ALVES; ORLANDO, 2022, p. 264-265).

Um professor/educador/formador que reflete/pensa no que vai fazer, tenha intencionalidade, compreende e explica as finalidades do seu trabalho, tenha capacidade para refutar “os cantos da sereia neoliberal” quando estes chegarem às escolas com projetinhos das empresas que desalojam as comunidades, exploram o trabalho humano, usam abusivamente agrotóxicos, apropriam das terras indígenas, eliminam vidas humanas, naturais em todas as partes e, após isso, adentram as escolas para fazerem projetos de “educação ambiental”. Ou seja, um professor/educador/formador que esteja aberto a ensinar e a aprender com autonomia frente às negatividades do capital. (BOGO; FERREIRA; CARVALHO, 2022, p. 604).

[...] para o momento [de pandemia] era necessário a implantação de mecanismos de ensino a fim de retomar a prática de ensino no município. Contudo, as alternativas eram limitadas nas aldeias, principalmente pelas suas distâncias dos grandes centros e nas quais são precários os investimentos quando

784 FAO/ONU – FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION OF UNITED NATIONS. **Livestock’ s long shadow**: environmental issues and options. ISBN 9789251055717. Rome, Italy, 2006.

785 SILVA, Edson. Povos indígenas e Educação no Semiárido pernambucano em tempos da pandemia do Coronavírus: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira do Ensino Médio**, v. 3, p. 131-142, 2020. Disponível em: <http://www.phprbraem.com.br/ojs/index.php/RBRAEM/article/view/63>. Acesso em: 11 jul. 2021.

se trata de tecnologias. Pois as populações locais não têm acesso à internet, muito menos aos chamados aplicativos de mediação dos conteúdos específicos concernentes aos alunos. Quando falamos de necessidade de atendimento às especificidades dos povos indígenas queremos lembrar que esses são direitos assegurados na legislação brasileira para estes povos [...]. (CARNEIRO; ZOIA, 2022, p. 87).

A Educação Indígena – que se configura de acordo com a cultura, história, valores, crenças e visões de mundo de cada grupo e não depende de nenhum espaço ou instituição formal para acontecer – se configura pela forma particular com que essas comunidades olham o mundo e os fatos da vida [...]. Na Educação Indígena, os valores e instituições do grupo são socializadas pelas relações diárias com o grupo, pela família e, principalmente, pelos membros mais velhos da comunidade, esses últimos ocupam o lugar de educadores por excelência [...]. (COSTA; TRINDADE; BEZERRA, 2022, p. 12).

A Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas tem por norte garantir às diversas etnias o acesso à atenção integral à saúde, de acordo com os princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde, contemplando a diversidade social, cultural, geográfica, histórica e política. Como nações singulares, repletas de individualidades, dentro de um único Estado-Nação, o respeito à autonomia dos povos indígenas exige do Estado brasileiro a busca pela construção de uma relação dialógica, pautada no “[...] agir comunicativo, para que, tendo o indígena como referencial, este seja incluído como sujeito de direito e credor dos mandamentos constitucionais pátrios”. (CRUZ; CRUZ, 2022, p. 309).

[...] muitas vezes a escola desmerece os conhecimentos tradicionais, como se não houvesse valor no saber e ser indígena, tendo como resultado uma educação escolar indígena negligenciada. A realidade atual, portanto, continua repetindo o contexto de tempos anteriores, em que há uma dicotomia na formação da criança indígena durante o período escolar: ela entra em contato com o saber da sociedade ocidental, mas ao retornar para o convívio familiar experimenta os saberes tradicionais, que fazem parte de seu cotidiano. Assim, nessa dicotomia, a cultura indígena continua sendo negada e sobreposta pela cultura eurocêntrica, impedindo que a intraculturalidade ideal aconteça. (LOPES; SANGALLI, 2022, p. 281).

Propor escolas do campo, escolas das águas e escolas indígenas requer, ademais, propor uma formação inicial de educadores que tenham a possibilidade de debater questões conceituais e científicas inerentes ao mundo global, regional e local [...]. Assim, mesmo que a educação escolar do campo esteja ancorada em uma matriz transformadora e do respeito ao outro e ao seu espaço territorial de vida, ela se operacionaliza dentro de uma cultura “violenta” de reprodução dos interesses de um grupo menor, que detém o poder econômico [...]. (MACIEL; SANGALLI, 2022, p. 525).

A respeito do medo de contaminação que aflige os indígenas em relação à COVID-19, Capiberibe (2020<sup>786</sup>) afirma que “assim se passa porque vírus e bactérias são aliados, há séculos, da ganância da exploração econômica, agindo junto com esta na mortandade das populações indígenas. Coqueluche, varíola, catapora, sarampo, malária, peste bubônica, tifo, difteria, conjuntivite e gripe são doenças cujos agentes patológicos exterminaram ou reduziram substancialmente povos que não possuíam barreira imunológica para os males trazidos com a suposta civilização” (CAPIBERIBE, 2020, p. 306). A referência a essas situações de pandemias ocorridas no passado e que dizimaram muitos povos indígenas estiveram presentes nos argumentos apresentados pelos diretores das escolas indígenas. (MAGALHÃES JÚNIOR; LIMA, 2022, p. 15).

Não se pode deixar de reconhecer que os portugueses trouxeram um padrão de educação próprio da Europa, o que não quer dizer que as populações que por aqui viviam já não dispunham de características próprias de se fazer educação. Convém ressaltar que a educação que se praticava entre as populações indígenas não tinha as marcas repressivas do modelo educacional europeu (SAVIANI, 1983<sup>787</sup>). Desde a colônia, a preocupação no Brasil não foi alfabetizar o povo, a educação esteve quase sempre vinculada à elite dominante. (MAIESKI; CASAGRANDE; ALONSO, 2022, p. 696).

Nos termos das pesquisadoras Gonzaga e Cunha (2020<sup>788</sup>), “em meio à pandemia da Covid-19, alguns atores sociais afirmam que estamos no mesmo barco, uma versão adaptada do mito da democracia racial e sua falaciosa pretensão de que somos um só povo e sofremos dos mesmos males. Porém, como estamos no mesmo barco se o acesso ao atendimento médico e a medicamento da população preta e parda, 69,5% e 67,8% respectivamente, é menor do que a população branca, de 74,8% (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2015<sup>789</sup>)? [...]. Como estamos no mesmo barco, se a taxa de mortalidade de bebês indígenas cresceu 12% somente em um ano após o desmonte do Programa Mais Médicos pelo governo federal em 2019? [...]” (GONZAGA; CUNHA, 2020, p. 4). (OLIVEIRA; DUQUE, 2022, p. 90).

[...]os alunos descendentes de indígenas não se autodeclararam como tais; uns porque não sabem que são indígenas, alguns por preconceito de ser indígena, outros por medo do preconceito dos outros colegas. Depreendemos, além disso, que as crianças possuem uma visão homogênea e estereotipa da acerca do ser indígena, assim como todos nós; concepções marcadas pelas narrativas eurocêntricas que prevalecem nos estabelecimentos de ensino desde o processo de colonização. A pluralidade étnica no contexto escolar nos obriga a repensar metodologias educativas que superem

786 CAPIBERIBE, A. COVID-19: Um novo velho conhecido dos Indígenas in: **Cientistas Sociais** [recurso eletrônico] / Miriam Pillar Grossi e Rodrigo Toniol (organizadores). – 1. Ed – São Paulo: ANPOCS; Florianópolis: Tribo da Ilha, 2020.

787 SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 42.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2012.

788 GONZAGA, Paula Rita Bacellar; CUNHA, Viviane Martins. Uma pandemia viral em contexto de racismo estrutural: desvelando a generificação do genocídio negro. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 40, e242819, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003242819>. Acesso em: 08 set. 2021.

789 Referência não localizada no original.

as barreiras racistas e preconceituosas existentes entre indígenas e não indígenas [...]. (PINHO; SILVA; RODRIGUES, 2022, p. 345).

Outra população que sofre de forma mais intensa os efeitos da necropolítica é a indígena. Dados do Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia (IPAM) da mesma época mostram que a taxa de mortalidade nessa população é 150% maior do que a média brasileira, com 6,8% dos/as infectados/as (IPAM, 2020<sup>790</sup>). Cabe ressaltar que o primeiro contágio de indígena se deu em contato com médico da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), e que a necessidade de buscar o auxílio emergencial nas cidades aumentou o número de casos. O corte nas cestas básicas enviadas pela FUNAI, a presença de não indígenas nos territórios, a não testagem em larga escala, o aumento do garimpo e o não reconhecimento dos direitos de indígenas são táticas da necropolítica que colaboraram para esses índices. (RATUSNIAK; SILVA, 2022, p. 21).

Tivemos, por exemplo, indígenas aldeados que assistiram às aulas no escuro, para obter um sinal melhor, isso quando tinha sinal. Outros(as) ainda não podiam abrir a câmera e às vezes nem o áudio, pois, ao fazerem, a qualidade da transmissão piorava e/ou a internet não comportava tal procedimento. Para além das questões tecnológicas, percebemos que o uso ou não uso de câmeras e áudios revelaram outras facetas do “lugar de corpo” em sala de aula, que perpassam pelas relações de poder. Conforme Prado Filho e Lemos (2012, p. 8<sup>791</sup>), “as formas contemporâneas de articulação e operação dos poderes são muito sutis e de difícil visualização, resultando em táticas cada vez mais finas, capilares e subjetivantes”. (ROSA; DUQUE, 2022, p. 817).

Haraway (2016<sup>792</sup>) denomina jogos mundiais os jogos criados a partir de e com histórias e práticas indígenas. São jogos que simultaneamente lembram e criam mundos. Nesse contexto em específico, ela refere o jogo *Never Alone* (Kisima Ingitchuna), um jogo para Playstation 4, desenvolvido em 2014 em parceria com a comunidade Inupiat, habitante do clima gelado e inóspito do extremo norte dos Estados Unidos. O jogo *Never Alone* aborda a cultura dos povos nativos do Norte do Alasca e cada elemento tem relação com o folclore do povo. (SCHLEMMER; MOREIRA, 2022, p. 150-151).

Uma alternativa para o enfrentamento dessa pandemia, deu-se através dos conhecimentos tradicionais que [as populações indígenas] possuem, valorizando os remédios naturais existentes em seus territórios. Porém, houve a perda de diversos povos indígenas ao longo dos anos, seja por escra-

790 INSTITUTO DE PESQUISA AMBIENTAL DA AMAZÔNIA. IPAM. **Mortalidade de indígenas por covid-19 na Amazônia é maior do que média nacional**. Belém, 21 jun. 2020. Disponível em: <https://ipam.org.br/mortalidade-de-indigenas-por-covid-19-na-amazonia-e-maior-do-que-medias-nacional-e-regional/>. Acesso em: 28 jul de 2021.

791 PRADO FILHO, K.; LEMOS, F. C. S. Foucault hoje: algumas linhas a respeito. **Revista Polis e Psique**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 3-22, 2012.

792 HARAWAY, Donna J. **Staying with the trouble** – making kin in the Chthulucene. Durham/Londres: Duke University Press, 2016a.

vização, atentados às aldeias ou por agentes infecciosos como o coronavírus. Além disso, os indígenas estão sendo tirados de seus ambientes, dos seus lugares e toda uma rede de saberes está sendo perdida na relação com o ambiente. Por isso, há a necessidade dos mais jovens se apropriarem mais dos saberes dos antigos para que eles possam ter um futuro saudável, pois o futuro depende do passado [...]. (SCHWAN; UHMANN; SCHWAN, 2022, p. 11).

De forma cínica, [o governo] foi contrário a todas as recomendações dos órgãos de saúde internacionais, incentivando aglomerações e dispensando o uso de máscaras, além das inúmeras declarações de desprezo em relação aos mortos. Como se não bastasse esse imobilismo proposital, aproveitou o momento para emitir medidas e propostas de ataque aos direitos sociais, ambientais, de povos indígenas – tais como alterar marcos da demarcação das terras, propostas na educação de “homeschooling” e vouchers, reforma para destruir o serviço público. Um verdadeiro arsenal de ações de destruição do estado de direito, duramente conquistado pelos movimentos sociais. (SILVA; ARAÚJO; RODRIGUES, 2022, p. 138).

Tanto na primeira fala da professora referente ao monumento às bandeiras, quanto na sua explicação sobre o movimento de interiorização do país, nota-se um discurso que incide com a proposta de valorização do monumento, atribuindo importância aos bandeirantes num projeto colonizador que os homenageia pelo grande feito, desconsiderando-se que foram eles os responsáveis pelo derramamento de sangue indígena. O conteúdo ofertado pelo Estado, pelo menos nesta aula, ainda é construído sobre a perspectiva da negação do reconhecimento que o monumento simboliza a morte e devastação dos povos nativos. (SILVA; LUCINI, 2022, p. 8).

[...] outras frentes desse esquema de embotamento social têm avançado a passos largos, como a tentativa de corte de medicamentos essenciais do programa Farmácia Popular, o trabalho ativo contra a vacinação de Covid-19, no seu ignorante ponto de vista “gripezinha”, o que fortaleceu o ideal doentio dos grupos antivacina no país, o marco temporal indígena que simplesmente diz aos nossos povos originários que suas terras só podem ser chamadas de suas a partir da promulgação da Constituição, pregou o abaixo Paulo Freire [...]. Mas o inominável diria: “E daí?”. (SILVA; RIBEIRO, 2022, p. 10).

Os indígenas e as populações ribeirinhas também representam grupos esquecidos por políticas públicas e ações para a contenção do vírus. A falta de assistência social e as invasões frequentes de seus territórios colocam em risco suas vidas, identidades e valores culturais, visto que as lideranças são formadas majoritariamente por idosos. Além disso, a exploração ambiental contribui para o agravamento da vulnerabilidade desses sujeitos, que constantemente precisam lutar para a garantia e a permanência de seus direitos e tradições. A lógica de que a prática ilegal diminuiria durante a pandemia foi inversa: o COVID-19 camuflou ainda mais os descasos e os crimes ao ambiente. (ZUIN; GOMES, 2022, p. 9-10).

Leite (2019<sup>793</sup>) reforça a necessidade de uma nova alfabetização, chamada de “Alfabetização Midiática Informacional”, que teria como finalidade instruir estudantes a se comportarem de maneira crítica em face das inúmeras informações recebidas através de aplicativos de redes sociais, como o *WhatsApp*. Em linhas gerais, consiste em um tipo de instrução sobre recepção e compartilhamento de informação, que busca combater, dentre outros problemas, a proliferação de notícias falsas. Letramento é outro conceito da educação que pode sustentar a importância de saber interpretar e validar o conteúdo recebido diariamente de usuários do *WhatsApp*. (ANDRADE; CAVALCANTI, 2022, p. 175).

[...] “a escola deve servir de bússola para navegar nesse mar de conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações ‘úteis’ para a competitividade, para obter resultados. Deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral” (GADOTTI, 2000, p. 8<sup>794</sup>). Nessa perspectiva, cabe à escola transformar informação em conhecimento pertinente, ou seja, desenvolver a capacidade de situar as informações em seu contexto, possibilitando aos estudantes que tenham uma “cabeça bem-feita” em vez de uma “cabeça cheia” de informações apenas acumuladas e empilhadas (MORIN, 2014<sup>795</sup>). (ARRUDA; NASCIMENTO, 2022, p. 282).

[...] os letramentos digitais referem-se ao uso, compreensão e ressignificação da informação em múltiplos formatos. Nesses termos, os letramentos variam em níveis e tipos, podendo um sujeito dominar um recurso no campo do uso instrumental, mas ter dificuldades para processar informações e interpretá-las, por exemplo. A noção de letramentos digitais como mera habilidade ou competência circunscreve os letramentos ao instrumental. Como alternativa a tal concepção, Lankshear e Knobel (2007<sup>796</sup>) caracterizam os letramentos digitais como práticas que inseridas em contextos sociocultu-

---

793 LEITE, A.P. A alfabetização midiática e informacional em tempos de fake news e o legado de Paulo Freire. In: PADILHA, P; ABREU, J. (ORGs). **Paulo Freire em tempos de fake news: Artigos e projetos de intervenção produzidos durante o curso da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

794 GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, v.14, n.2, p. 3-11, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf> Acesso: 05 fev. 2020.

795 MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

796 LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Digital literacy and participation in online social networking spaces. In: **Digital literacy: concepts, policies and practices**. Nova York: Peter Lang, 2007. p. 249-278.

rais impactam socioculturalmente, visto que desencadeiam novas aplicações sociais das tecnologias. (BALADELI, 2022, p. 49).

Em relação a alfabetização digital e letramento digital, Bujokas (2008<sup>797</sup>) considera que: alfabetização digital representa a simples capacidade de usar as mídias para ler e escrever informações sem preocupações com a mensagem contida nelas, enquanto que o letramento digital é um nível mais elevado, onde a capacidade de usar uma variedade de mídias ultrapassa o simples ato de leitura e escrita, alcançando a competência de saber questionar o conteúdo, saber avaliar a fonte e analisar a mensagem que a mídia transmite. São muitos os estudos e debates no meio acadêmico, e de organismos da política e economia global, sobre como capacitar os indivíduos para atuarem em contextos mediados pelas tecnologias de informação. (CARDOSO; SOUZA; SANTOS FILHO, 2022, p. 119-120).

Meme é um termo derivado da palavra grega que significa “imitação”. O termo é bastante conhecido e utilizado no “mundo da internet”, referindo-se ao fenômeno de “viralização” de uma informação, ou seja, qualquer vídeo, imagem, frase, ideia, música etc. que se espalhe entre vários usuários rapidamente, alcançando muita popularidade. O meme pode ser adaptado em formato de vídeo, imagem, frase ou mesmo em hashtags como modo de promover a essência de uma ideia da forma mais rápida. Nos dias atuais, os memes são muito utilizados como paródias de algum acontecimento importante ou para fazer brincadeiras com os amigos, comunicar uma informação privilegiada e sobretudo impulsionar campanhas de marketing. Sua durabilidade e importância dependem das réplicas, assimilações e propagação em massa. (CHIOVATTO et al., 2022, p. 47).

[...] evidenciaram-se agudamente uma série de percalços de acessibilidade para as pessoas surdas. Basta observar! Em um momento em que todo o planeta se voltava para a grave crise sanitária, os surdos ficaram sem as informações necessárias sobre como fariam para sobreviver em meio ao ataque viral. Atentos às demandas da comunidade surda, surgiram iniciativas de divulgação de conteúdos em Libras, sobre a pandemia. Foi o caso, por exemplo, das produções do professor Tiago Batista, que divulgou em seu canal do Youtube, vídeos traduzindo os decretos publicados, informações sobre vacinas, sinais de palavras e vocabulário pertinentes ao contexto pandêmico, dentre outros. (COLACIQUE; GONÇALVES; AMARAL, 2022, p. 642).

[as *hashtags*] Costumam ser facilmente encontradas quando há algum debate polêmico, podendo ter a participação de milhares de pessoas em questão de segundos. Mesmo sem ter vivido em tempos de internet, Walter Benjamin já denunciava que a cada manhã recebemos notícias de todo o mundo, que nos chegam acompanhadas de explicações. Tal fato, segundo esse autor, nos faz carecer

---

797 BUJOKAS, Alexandre de Sirqueira. Educação para a mídia: da inoculação à preparação. **Educação e Sociedade**, v. 29, n.105, p. 1043-1066, set./dez 2008. ISSN 1678-4626. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000400006>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000400006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000400006&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 10 out. 2020.

de histórias surpreendentes. Em sentido análogo, o contemporâneo Jorge Larrosa analisa que o sujeito moderno, tido como informado, é alguém que tem uma opinião supostamente pessoal, própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação. (DUTRA-PEREIRA; TINÓCO, 2022, p. 4).

Começamos então com o que Santaella (2018, não paginado<sup>798</sup>) traz como fake news, que são “rumores, estórias, boatos, fofocas, ou rumores que são deliberadamente criados para ludibriar ou fornecer informações enganadoras”. Essas histórias ainda podem ser amplamente disseminadas devido a inocência do praticante cultural tornando-se vítimas das desinformações (LEMOS E OLIVEIRA, 2020<sup>799</sup>). Muitas desinformações foram compartilhadas nas redes sociais debatendo principalmente a ciência por trás do vírus, dentre elas vamos destacar a receita caseira de álcool em gel. esse tipo de mistura apresentava muitos equívocos na sua composição. Primeiramente o uso inadequado da porcentagem do álcool. O recomendado para a assepsia era o álcool 70°INPM, ou seja, que contém 70% de sua composição de álcool etílico e 30% de água. (FARIAS; AVELAR; SANTOS, 2022, p. 3-4).

Informações que são facilmente relacionadas com as intuições e predileções intencionais são mais bem processadas e armazenadas na memória do que as complexas explicações científicas (Pilati, 2021<sup>800</sup>). Por exemplo, entender o criacionismo pode ser mais simples do que compreender a evolução das espécies. Um ser criador que traz as espécies animais que a maioria conhece prontas desde o início é mais fácil de processar do que entender que a vida se iniciou de organismos unicelulares e foi sofrendo transformações ao longo de milhares de anos até chegar às espécies vistas hoje. Segundo Dawkins (2009<sup>801</sup>), o tipo de pensamento simplista tem maior probabilidade de ser assimilado e transmitido culturalmente. (GONÇALVES; MAGALHÃES; BUNGENSTAB, 2022, p. 6).

Hoje, nas minhas contas, é o 44º dia da quarentena. As informações jorram em profusão. Parece que as coisas vão se ajustando para que a lógica do excesso de produção continue. Muitas *lives*. Muitas reuniões virtuais. Muito tudo. Vamos tentando dar um ritmo de normalidade às nossas rotinas. É preciso. Muitas coisas interessantes também emergem disso tudo. Uma rede de solidariedade incrível que envolve ajudas a grupos desassistidos... artistas fazem shows aberto em suas páginas nas redes sociais... professores oferecem aulas também abertas... todos querem falar algo [...]. (GUEDES; SALUTTO, 2022, p. 382).

798 SANTAELLA, Lúcia. A pós-verdade é verdadeira ou falsa? In: CYPRIANO, F. (org.). **A pós verdade é verdadeira ou falsa** [recurso eletrônico]. Barueri, SP: Estação das Letras e Cores, 2018.

799 LEMOS, André; OLIVEIRA, Frederico. Fake News no WhatsApp: um estudo de percepção dos efeitos em terceiros. **Rev. C&S.** São Bernardo do Campo, v. 42, n.1, p. 193-227, jan-abr. 2020. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/CSO/article/view/9512>. Acesso em 17 out. 2022.

800 PILATI, R. (2021). **Ciência e pseudociência**: porque acreditamos naquilo em que queremos acreditar. Contexto.

801 DAWKINS, R. (2009). **O maior espetáculo da Terra**: as evidências da evolução. Companhia das letras.

Embebidos por preocupações e responsabilidades profissionais, os professores começaram a acessar informações contidas na rede, sem terem muita clareza do que selecionar, como proceder, para onde ir [...]. A fluidez das informações, somada às constantes transformações tecnológicas, características estas que qualificam visceralmente a contemporaneidade, traduzida por Castells (1999<sup>802</sup>) como a sociedade em rede, traz, à reboque, uma preocupação com o desenvolvimento de práticas igualmente fluidas que acompanhem essa dinâmica (trans)formativa. (JORGE; LIMA, 2022, p. 4).

A imponência contemporânea dessas mídias [virtuais] possibilita a distribuição rápida dessas informações, muitas vezes sem o devido crivo, das diferentes esferas da cultura, política e/ou de cunho científico [...]. Para Almeida, Ramalho e Amorim (2020<sup>803</sup>), as conhecidas *lives* transmitidas por Plataformas de *Streaming* (Youtube) ou por Redes Sociais (como o Instagram), oferecem para parte da população condições de obter informações seguras, capazes de minimizar os efeitos prejudiciais de notícias mal-intencionadas, denominadas atualmente de Desinformação (*Fake News*) (COSTA e ROMANINI, 2019<sup>804</sup>). (LIRA-DA-SILVA et al., 2022, p. 61).

[...] muitos professores e estudantes se viram obrigados a utilizar as plataformas privadas de ensino, como Google Classroom e Microsoft Teams, além de redes sociais, como Facebook e WhatsApp, alimentando-as com um volume gigantesco de informações pessoais. Face a isso, uma das habilidades de letramento midiático fundamental no momento é exatamente aquela relacionada à compreensão da estrutura desse capitalismo dadocêntrico e das razões pelas quais as mídias se apropriam dos dados de seus usuários. Os resultados aqui apresentados indicam que essa ainda é uma habilidade muito incipiente entre os professores de escolas públicas estaduais, e um pouco mais desenvolvida entre professores de escolas privadas. (MILLIET; DUARTE; CARVALHO, 2022, p. 49).

A Enculturação Digital tem a capacidade de transmitir um senso de pertencimento ao grupo social identificado em uma sociedade que tende a excluir, e como professores-formadores e futuros professores, a partir da Enculturação Digital, podemos redefinir esse conceito, “para que ele [o mundo] se torne inclusivo” (KURTZ, 1999, p. 43<sup>805</sup>). Assim, é necessário aos licenciandos serem proficientes também nas TDIC, colaborando na construção de suas identidades profissionais na era digital e serem capazes de transformar informações soltas em conhecimentos. A dificuldade em processar informações parece estar se tornando uma característica desta geração que nem sempre sabe diferenciar trabalho de lazer, pois estão imersos nas TDIC (KURTZ, 1999). (NONATO; COSTA, 2022, p. 9).

802 CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

803 ALMEIDA, Carla; RAMALHO, Marina; AMORIM, Luís. **O Novo Coronavírus e a Divulgação Científica**. Agência Fiocruz de Notícias, 2020. Disponível em: <<https://agencia.fiocruz.br/o-novo-coronavirus-e-divulgacao-cientifica>>. Acesso em: 12 ago. 2020.

804 COSTA, Maria; ROMANINI, Vinícius. A Educomunicação na Batalha Contra as Fake News. **Comunicação & Educação**, v. 24, n. 2, p. 66-77, 2019.

805 KURTZ, A. Digital Enculturation in tile new communication technology curriculum. **17th ICTE Tampa**, Flórida, EUA, 13 Out 1999. 42.

[...] a sociedade da transparência é uma sociedade da informação, mas uma informação que está privada de qualquer negatividade; é uma linguagem positivada. No meio das ‘webaula’, das palestras *online* e dos cursos de capacitação, somos lançados à instância de produtores de conteúdo e de corrida por ressignificação pessoal. Assumimos outras performances. Mostramos nossas caras, nossas casas, construímos outras relações. Estreitamos intimidades em direção a uma escala de produtividade. Nesse movimento de constante exibição, aspectos caros, como a privacidade, são diluídos em favor da positividade e da abertura voluntária do foro íntimo enquanto moeda de troca da informação compartilhada nas múltiplas redes sociais. (PAES; FRESQUET, 2022, p. 61).

Como diz Freire (1996<sup>806</sup>), em sua argumentação sobre educação bancária, os estudantes não são meros objetos de recebimento da informação, eles são humanos, muito além de respostas e atividades a partir da tela de um computador ou de uma folha de papel. O fato de estar na escola não se resume em apenas processar informações dadas pelo professor. O processo de ensino aprendizagem não ocorre sem interações, sem convívio, sem trocas, é necessário torná-lo significativo a partir da interação de seu corpo com os objetos de seu meio, com as relações estabelecidas com quem convive e com a realidade de mundo onde estabelece as relações afetivas e emocionais. A via para que isso ocorra se fundamenta por meio do diálogo e da afetividade. (RECH; PESCADOR, 2022, p. 1276).

O autor [BADDELEY, 2011<sup>807</sup>] destacou que a memória operacional se forma por meio das diferentes relações com o conhecimento a ser adquirido. Quando tal relação é constante, o que vivenciamos passa a ficar armazenado em nossa memória de longo prazo. Esta memória será a primeira a ser acessada, e nela será feita uma varredura para identificar se a informação em questão é nova ou não, se já faz parte dos conhecimentos do indivíduo [...]. Se a informação fizer parte da memória de longo prazo, seu acesso será rápido e até automatizado, mas se a não possuímos, esta informação precisará ser sustentada até que se finalize a operação necessária (BADDELEY, 2011). (SANTANA; CAPELLINI; GERMANO, 2022, p. 2521).

Segundo Valente (2014<sup>808</sup>), a internet pode se constituir como um ambiente rico em informações relevantes e que estimule a exploração e aprofundamento de inúmeros assuntos, mas se o aprendiz não tem um objetivo nessa busca, seja conhecer mais um assunto ou buscar insumos para a elaboração de um plano de estudos, por exemplo, a internet será apenas um canal que irá mantê-lo ocupado por um vasto período de tempo, trazendo uma experiência vazia de significados. De acordo com o autor mencionado, “se a informação obtida não é posta em uso, se ela não é trabalhada pelo professor, não há nenhuma maneira de estarmos seguros de que o aluno compreendeu o que está fazendo. Nesse caso,

806 FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

807 BADDELEY, A. D. Memória de trabalho. In: BADDELEY, A. D.; EYSENCK, M. W.; ANDERSON, M. C. (org.). **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

808 VALENTE, J.A. A Comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. **Revista UNIFESO – Humanas e Sociais**, v.1, n. 1, 2014, pp. 141-166.

cabe ao educador suprir tais situações para que a construção do conhecimento ocorra” (VALENTE, 2014, p. 145). (SILVA; LIMA, 2022, p. 336).

Em minha própria casa, onde recebia as notícias sobre a crise sanitária, questionava-me como essas informações eram obtidas, se as crianças estavam sendo privadas, de que maneira os pais estavam traduzindo as informações para a compreensão dos pequenos, como elas se apropriavam dessas informações e as ressignificavam, como processavam a prevenção e o enfrentamento da doença e de que modo conseguiam passar esses conhecimentos adiante entre seus pares – em uma transmissão horizontal de saberes (Delalande, 2001<sup>809</sup>) [...]. Rapidamente, as crianças tiveram informações voltadas para elas por meio de seus personagens favoritos – como a Turma da Mônica –, e os próprios vídeos infantis nos canais do YouTube começaram a exibir anúncios sobre o coronavírus para as crianças. (SOUSA, EL, 2022, p. 4).

[...] as tecnologias digitais proporcionam aos usuários a ampliação e a valorização das informações que circulam em rede, mobilizando os sujeitos a se afirmarem enquanto protagonistas da sua história e/ou identidade cultural, e não apenas como simples consumidores de informações. Esse é um dos aspectos que pretendemos evidenciar neste trabalho: o caráter político e criador da cibercultura, que requer de todos nós uma postura ativa de produtores de uma nova organização cultural a partir da criação e do compartilhamento de informações que vão sendo produzidas, reproduzidas e distribuídas entre os usuários, diversificando e enriquecendo a sua interação cultural. (ZENHA; LOPES, 2022, p. 312).

---

809 DELALANDE, J. (2001). **La cour de récréation**: Contribution à une anthropologie de l'enfance (Collection Le Sens Social). Presses Universitaires de Rennes.

De um lado, estão presentes as empresas privadas que, em nome da expansão dos seus lucros, fomentam e viabilizam projetos que reforçam a necessidade de mão de obra com formação simples e construída de forma breve, com mais certificação e menos (ou nenhuma) escolarização. De mãos dadas com esse setor, encontram-se os grandes grupos educacionais que, sedentos por expansão de seus mercados, se capilarizam e dominam a elaboração de políticas públicas, softwares e outras intermináveis “inovações pedagógicas” que, ao fim e ao cabo, carregam consigo os signos da meritocracia e da formação a-crítica. (ALVES; SILVA; ALVES, 2022, p. 15).

O EH [Ensino Híbrido], seja em qualquer nível de ensino, mostrou-se nos textos analisados uma tendência de inovação metodológica, busca por mais eficiência em contexto de crise, e por isso mesmo precisa ser acompanhado de mudanças, tanto pedagógicas quanto comportamentais, mas, sobretudo, institucionais [...]. As pesquisas sobre o EH nacionais e sobre ER [Ensino Remoto] mundo afora trazem oportunas reflexões as quais é impossível negar. Não é possível ignorar o que o planeta vivenciou na pandemia de Covid-19 e a respectiva crise que ela instaurou nos meandros educacionais. É imprescindível extrair dos desafios enfrentados lições de aprendizagem, alerta e avaliação daquilo que estava dando certo e daquilo que merece ser alvo de inovação. (BERNARDO; KARWOSKI, 2022, p. 196).

As discussões no campo científico a respeito das tecnologias digitais, em sua maioria, associam a inserção do recurso no processo de ensino e aprendizagem como sinônimo de inovação pedagógica, constatando que o uso do artefato mobilizou inovações no processo da organização pedagógica. No entanto, alguns autores salientam que o uso didático das tecnologias digitais, em especial, no Brasil, ainda se configuram um dos maiores desafios da inovação pedagógica (MORAES et. al. 2015<sup>810</sup>), uma vez que as potencialidades dependem dos contextos de uso e de uma organização didática. (FERREIRA et al., 2022, p. 182).

---

810 MORAES, Dirce Aparecida Foletto de; OLIVEIRA, Diene. Eire de Mello Bortotti de; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias; STANZANI, Enio de Lorena. O uso de tecnologias digitais por professores da escola básica: realidades do contexto educativo. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v. 41, n. 2, p. 48-63, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/68>. Acesso em: 30 de out. 2021.

Nos ambientes turbulentos da pandemia, AUDY (2020<sup>811</sup>) entende como fundamentais o que denomina de “os 3 Cs da inovação”, o conhecimento a criatividade e a coragem. A volatilidade, a incerteza, a complexidade e a ambiguidade parecem compor esta turbulência e os 3 Cs é que antecipam uma certa estabilidade na aceleração circundante. Tais componentes estão imbricados na assertiva de que “...precisamos implantar propostas disruptivas como o ensino híbrido, a renda mínima, as políticas afirmativas, os ecossistemas de inovação de classe mundial.” (AUDY, 2020, p. 5). (FRANCO; FRANCO; LONGHI, 2022, p. 11-12).

A operacionalização, via legislação interna, é uma perspectiva programática e programada de precarizar o trabalho docente – atribuindo à/ao professor/a o papel de aderência e realização de tarefas –, tendo para isto o auxílio da mediação tecnológica como “inovação” “descolonizadora” e “promotora de inclusão”. [...] a metapresencialidade é composta por um conjunto de câmeras (panópticos) que não estão sendo usadas no período de emergência, outros artifícios tecnológicos serão usados para avaliar a “aderência” ao projeto de Universidade que se reifica, por meio das estratégias de controle que vão sendo criadas, num continuum entre o projeto de inovação metapresencial até o ensino remoto emergencial [...]. (GUIMARÃES, RS, 2022, p. 10).

Para que a inovação na escola ocorra, é essencial que as práticas pedagógicas, assim como a ação docente, alcancem novas dimensões no que diz respeito a criar um ambiente propício para comunicação, interação, resolução de problemas, de maneira interdisciplinar, com o intuito de estimular o raciocínio e o desenvolvimento dos alunos. Nesse cenário, com a ajuda do professor, os alunos poderão desenvolver suas potencialidades por meio da interação e compartilhamento na construção do conhecimento, construindo novas competências para conseguirem alcançar a autonomia individual e coletiva. (KOSCHECK; TIMM, 2022, p. 7-8).

A educação mediada por tecnologia, nesta perspectiva, inaugura o contexto de inovações no processo dinâmico de ensino e aprendizagem, com uma linguagem específica e diferenciada, para a seleção e promoção de conteúdos on-line pelo educador, por meio de ferramentas tecnológicas educacionais, quando o uso de meios artificiais (Vygotsky), as interações no ciberespaço (Pierre Levy), nos espaços de fluxos (Manuel Castells), na infosfera (Luciano Floridi), é feita também por profissionais da educação, possibilitando potencializar ações que fortaleçam uma crescente inclusão digital e socioeducativa. (LESSA; LEITÃO; SILVA, 2022, p. 175).

Conforme Nóvoa (1997<sup>812</sup>), o professor é fundamental a toda inovação que se pretenda na educação, isso não significa responsabilizá-lo pelos resultados de um processo educativo que envolve bem mais do que seus conhecimentos e suas práticas. No processo de ensino e aprendizagem escolar, o

---

811 AUDY, Jorge. **Os 3Cs da inovação**. Zero Hora, Porto Alegre, 12 e 13 setembro de 2020. p. 1.

812 NÓVOA, Antonio (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

professor pode fazer a diferença, mas ele não está isento de sofrer a ação dos determinantes que atuam sobre o seu campo de atuação. Nessa perspectiva, sem incorrer em vitimização, é preciso reconhecer que, ao atribuir ao professor um poder que ele não tem, corre-se o risco de desviar o foco e reforçar fatores que acentuam a precarização da educação pública brasileira. (LOPES; COIMBRA, 2022, p. 1263).

Apesar de todo o nosso discurso de inovação, da promessa da inserção de tecnologias como possibilidade de inclusão e de novas concepções de educação, permanecemos em um ensino bancário, passivo, padronizado, de cima para baixo e conteudista. Preocupados com a demanda do mercado, o currículo escolar é voltado para avaliações externas que priorizam um conteúdo técnico básico (FREITAS, 2014<sup>813</sup>) e não dialógico, visando a formação de profissionais em detrimento de uma formação humana ampla, que inclua a formação para criatividade, a afetividade, o desenvolvimento corporal e as artes e se expressa em uma organização do trabalho pedagógico que inclua as dimensões do conhecimento, da diversidade da cultura (HALL, 1997<sup>814</sup>). (MACHADO; LISBÔA, 2022, p. 3).

[...] nem toda mudança gera inovação. Pacheco et al (2018<sup>815</sup>) e Nóvoa (2021<sup>816</sup>) apontam que a inovação pedagógica precisa estar associada a uma ruptura de paradigma do próprio modelo escolar, trazendo alterações tanto para o currículo quanto para o trabalho dos professores. Assim, os conceitos e as práticas pedagógicas em relação à inovação precisam ser compreendidos a partir dos seus contextos históricos, tecnológicos e culturais. A partir daí, pode-se identificar novos objetivos para a escola, que nortearão a elaboração de uma proposta de inovação pedagógica em articulação com o indivíduo que se quer formar. (MESQUITA; SOUZA, 2022, p. 938).

Alunos precisaram reaprender a estudar, remotamente, sem a habitual presencialidade coletiva em sala de aula e sem os ambientes de estudos tradicionais, como bibliotecas e laboratórios. Os professores, por seu turno, precisaram reorganizar estratégias de planejamento e oferta de disciplinas, considerando mídias até então não usuais, novas metodologias, diferentes processos avaliativos, outras relações interativas e colaborativas com seus estudantes e entre eles. Decerto, trata-se de um novo cenário pedagógico para a educação, mais instigante e também incômodo, assim como são as situações que requerem compulsoriamente algum tipo de inovação. (MILL; OLIVEIRA; FERREIRA, 2022, p. 204).

---

813 FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 1085-1114, 2014.

814 HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. Porto Alegre. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

815 PACHECO, J.; ROLDÃO, M.; ESTRELA, M. **Estudos de currículo**. Porto: Porto, 2018.

816 NÓVOA, A.; ALVIM, Y. Os professores depois da pandemia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, p. 1-16, 2021.

Quando uma pessoa adulta volta a estudar, seu maior desejo é estar mais bem preparada para o trabalho ou adquirir conhecimentos que a capacitem. Essas características significam que não se deve usar a mesma metodologia utilizada para a educação de crianças. Os conteúdos podem ser equivalentes, mas com uma linguagem que facilite o aprendizado. O mesmo se aplica aos espaços e tempos, rigidamente delimitados no caso das crianças e necessariamente flexíveis no caso da EJA. Trata-se, portanto, de um campo pedagógico limítrofe, que deve ser usado como terreno fértil para inovações práticas e teóricas. (NEBOT; BARROS, 2022, p. 13<sup>817</sup>).

[...] mesmo após a pandemia da COVID-19, que impulsionou o uso da tecnologia digital e a inovação no ensino, os professores ainda que queiram, continuam com dificuldades de inovar suas formas de ensinar devido a inúmeros fatores que fogem de suas alçadas (NONATO; LOBO DA COSTA, 2021<sup>818</sup>), ou seja, “ainda somos os mesmos”. Os professores são sempre os culpados, a sociedade continua culpando “seus pais por tudo” e uma pergunta simples permanece sem resposta: de que forma as TDIC colaboram nos processos de ensino e de aprendizado? Sublinhamos que a formação de professores compõe parte importante deste cenário. (NONATO; COSTA, 2022, p. 2-3).

Sob as narrativas da “inovação pedagógica” e da “modernização da educação”, embasadas em princípios econômicos de produtividade (produzir mais com menos), eficiência e eficácia, e sob a orientação dos organismos internacionais, a educação brasileira vem sofrendo ajustes que possibilitam, cada vez mais, a implementação de mecanismos de avaliação e controle externos [...]. Some-se agora, à já presença dos “reformadores empresariais da Educação”, a atuação agressiva das grandes empresas de tecnologia, como Google, Amazon, Facebook, Apple e Microsoft, já conhecidas pelo acrônimo de GAFAM, que adentraram avassaladoramente nas escolas e universidades [...]. (PRETTO; BONILLA, 2022, p. 154).

Para Ribeiro e Carvalho (2017<sup>819</sup>), inovação é a antítese do que é tradicional, é a apresentação de outras formas, de outras metodologias, de novas indagações, de novos vieses, finalidades e experimentações. Em termos da qualidade do ensino e aprendizagem, inovação, portanto, remete a mudanças com planejamento e objetividade que conduzam a melhoria do que se propõe. Para Nogaro e Battestin (2016<sup>820</sup>) inovar não é o apenas sinônimo de novidade, de mudança, do emprego de novas tecnologias, ou de novos paradigmas, inovar também requer a análise do contexto histórico e social

817 Traduzido do original em espanhol.

818 HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. Porto Alegre. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

819 RIBEIRO, Andréia Marcelino Ernesto; CARVALHO, Zulmara. A arte de inovar na educação à distância. EaD em Foco: **Revista Científica em Educação à Distância**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, 2017.

820 NOGARO, Arnaldo; BATTESTIN, Cláudia. **Sentidos e contornos da inovação na educação**. Holos. Rio Grande do Norte, v. 2, 2016.

para que não se caia numa divagação inconsistente e incoerente de sentidos. (SANTOS, TJ et al., 2022, p. 846).

As agências internacionais ligadas ao mercado têm influenciado a formulação de políticas em diferentes países por meio das pactuações multilaterais, insinuando padrões de inovação que apoiam-se na homogeneidade de métodos e resultados. Nesse cenário, a inovação se dá por regulação política e não por experiências colaborativas da/na/com as comunidades educativas, a partir de seus contextos e do que a sensibilidade pedagógica de gestores/as, docentes, pedagogos/as e equipe de especialistas leva-os/as a decidir e experimentar como aposta para busca de alternativas adequadas aos desafios encontrados. (SEVERO; TEIXEIRA; MASCARENHAS, 2022, p. 20).

O que se pretende não é apenas ensinar o professor a utilizar as tecnologias digitais em seu trabalho, mas explorá-las para que contribuam com novas formas de ensinar e aprender. Isso demanda processos de planejamento e avaliação bem estruturados, cuja formação docente poderá oportunizar elementos que colaborem com esses processos, pois do contrário, havendo apenas a substituição do quadro e do pincel pelo computador conectado à internet, sem mudanças atitudinais, pedagógicas e metodológicas do professor, Lopes e Fürkötter (2016<sup>821</sup>) afirmam que não haverá inovação, mas a reprodução do ensino bancário, agora com uma nova roupagem. (SILVA; SANTANA; MOTA, 2022, p. 9).

O cenário inovador da educação superior brasileira requer profunda reflexão no que se refere ao domínio do atual marco legal regulatório e espera que as Instituições Superiores de Ensino (IES) apresentem uma linha formativa, pautada no pensar a regulação como uma síntese integradora da avaliação externa, de uma gestão horizontalizada centrada em lideranças e em estruturas de redes e apoio tecnológico. Para as instituições e seus cursos, ainda é um tanto obscura a definição de ações inovadoras, ou seja, como adotar procedimentos e práticas que oportunizem a elaboração de projetos para a criação de novos produtos ou ideais e ainda, que estes produtos ou ideias resultem como uma prática exitosa e inovadora [...]. (SOARES; ALMEIDA, 2022, p. 113).

[...] o PRP [Programa de Residência Pedagógica], assim como todas as ações escolares presenciais, encontra-se sob dificuldades de cumprir seus objetivos, obrigando a todos os envolvidos a se reinventarem e fazer o mesmo com suas rotinas. Gatti (2020<sup>822</sup>), apesar do caráter extremamente negativo promovido pela pandemia, aponta que as inovações por ela obrigadas a acontecer podem representar avanços na educação básica e na formação inicial, valorizando a tecnologia e deixando ainda mais evidente a importância dos professores perante a sociedade [...]. Nesse sentido, elevar a

---

821 LOPES, R. P., & FÜRKÖTTER, M. (2016). Formação inicial de professores em tempos de TDIC: uma questão em aberto. *Educação em Revista*, 32(4), 269-296. <https://doi.org/10.1590/0102-4698150675>

822 GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-41, 2020.

prática dentro da formação inicial, em termos qualitativos e quantitativos, é essencial para a evolução e valorização da docência, e o PRP se torna um ambiente extremamente propício para tal processo. (TARDIN; ROMERO, 2022, p. 5).

[...] essa mudança urgente das aulas presenciais para o formato remoto emergencial, que tornou obrigatório o uso da tecnologia, não teve como decorrência a inovação pedagógica, desfazendo a crença de que a inserção da tecnologia por si só já constitui uma inovação [...]. Averiguamos que os docentes, predominantemente, se consideravam docentes inovadores. Todavia, ao responderem o que é a inovação pedagógica, nos deparamos com muitas respostas distintas, que ao serem apuradas em categorias estabeleceram pontos em comum. Percebemos que a maioria delas se relaciona com uma variedade de metodologias e “um cardápio” de possibilidades. Ademais, há uma ênfase na modernidade das práticas, ferramentas e metodologias, como se o novo, por si só, fosse estritamente bom. (VIEIRA; PISCHETOLA, 2022, p. 56).

No contexto de emergência sanitária mundial, devido à pandemia de Covid-19, o acesso à internet e às mídias digitais destacaram-se como elementos importantes, vinculados à dimensão de nossa prática social cotidiana. No entanto, cabe destacar as contradições que envolvem a utilização de tais tecnologias, sobretudo quando consideramos o processo histórico de territorialização das desigualdades sociais brasileiras. Alguns dados publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2019, ressaltam a disparidade de acesso à internet e do mesmo modo aos aparelhos eletrônicos de comunicação. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, (IBGE, 2019<sup>823</sup>) apontou que no Brasil mais de 40 milhões de pessoas não tinham conexão à rede de internet [...]. (BONATTO et al., 2022, p. 100-101).

Atualmente a Internet é um espaço no qual cada vez mais as pessoas se relacionam, podendo ter o propósito de achar um(a) parceiro(a) para uma relação (DROUIN; LANDGRAFF, 2011<sup>824</sup>) [...]. A Internet não mudou somente a forma de se relacionar, mas também o modo de se comportar sexualmente, que envolve desde a comunicação por mensagem de maneiras sexualmente sugestivas, chamada de sexting, a qual pode envolver o envio de imagens também sexualmente sugestivas, explícitas ou não, chamada nudes, que podem ser tanto solicitadas ou não solicitadas (MARCH; WAGSTAFF, 2017<sup>825</sup>; DROUIN, LANDGRAFF, 2011). (BORTOLOZZI; CORDEIRO; CARVALHO, 2022, p. 141-142).

Imanol Aguirre (2014<sup>826</sup>) argumenta que na *internet* “os jovens têm comunidades flexíveis, não localizadas, que propiciam oportunidade de ascender as relações de aprendizagem instantâneas, casuais e contingentes” (p. 269). São espaços de trocas efêmeras e de intercâmbios de aprendizagens

---

823 INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2019**. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf)> Acesso em: outubro de 2021.

824 DROUIN, M.; LANDGRAFF, C. Texting, sexting, and attachment in college students' romantic relationships. **Computers in Human Behavior**, Indiana, v. 28, n. 2, p. 444-449, nov. 2011. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563211002329>. Acesso em: 16 jun. 2020.

825 MARCH, E.; WAGSTAFF, D. L. Sending Nudes: Sex, Self-Rated Mate Value, and Trait Machiavellianism Predict Sending Unsolicited Explicit Images. **Frontiers in Psychology**, Ballarat, v. 8, n. 2210, dez. 2017. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2017.02210>. Acesso em: 16 jun. 2020.

826 AGUIRRE, I. (2009). Imaginando um futuro para a educação artística. In R. Martins, & I. Tourinho (Orgs.), **Educação da Cultura Visual: narrativas de ensino e pesquisa** (pp. 157-186). Editora da UFSM.

entre os pares em que as amizades que se criam nesses espaços configuram “comunidades mais abertas e amplas” (Aguirre, 2014, p. 258). São espaços pedagógicos que firmam encontros e compartilham experiências, onde as/os estudantes passam boa parte de suas vidas diárias. (BRUM; MAGALHÃES; LEITE, 2022, p. 211).

A análise de Castells (1999, p. 431-439<sup>827</sup>) enfatiza sobre as alterações ocorridas pela tecnologia na sociedade, interposta por toda complexidade que abrange a esfera econômica e cultural, com fusão tecnologia/sociedade compreendida por meio de suas ferramentas tecnológicas. E com a inclusão da internet, essa considerada pelo autor, como “espinha dorsal da comunicação global mediada por computadores”, com a penetração mais veloz da história em relação aos outros meios de comunicação, como o rádio e a TV. (BUSQUETS et al., 2022, p. 135).

Em uma sociedade tecnológica, o educador assume um papel fundamental como mediador das aprendizagens, sobretudo como modelo que é para os mais novos, adotando determinados comportamentos e atitudes em face das tecnologias. Por outro lado, perante os produtos tecnológicos, o educador deverá assumir-se com conhecimento e critério, analisando cuidadosamente os materiais que coloca à disposição das crianças. Tendo em vista, que a internet sobretudo, é uma porta aberta para o mundo. O Papel do educador é filtrar e repassar informações e também alertar para os perigos que se escondem do outro lado da tela. (CAMPOS; AZEVEDO, 2022, p. 575).

Em todo o território nacional há 31.855 escolas que não possuem acesso à internet e 39.789, internet banda larga. Unindo a dificuldade do Estado brasileiro em democratizar o acesso à internet nas escolas, o retrato das desigualdades das escolas e o momento de pandemia, o recurso de acesso à internet nas escolas, se fortalece e reafirma como item elementar de uma escola. Existem barreiras de várias características para possibilitar que uma escola tenha internet: sua localização, a infraestrutura das redes de telecomunicações dos municípios, entre outros. Por esse motivo, políticas de democratização do acesso à internet nas escolas, como o programa educação conectada, deve ter como critério a região com maior desigualdade, nesse caso as regiões do norte e nordeste. (CARDOZO, 2022, p. 12).

Muito se fala em uma sociologia da internet e/ou uma ciência social computacional que consiga investigar uma proporção crescente de atividades humanas, como interações sociais e entretenimento dos indivíduos nas redes, que permita examinar e interpelar o comportamento desses diante das tecnologias digitais e verificar a ampla disponibilidade de extensos registros de comportamento individual. Considerando esses aspectos, faz-se necessário refletir de que forma as novas modalidades tecnológicas que são compartilhadas mundialmente podem transformar hábitos e homogeneizar as estruturas de diferenciação nas sociedades, levando em consideração que vivemos em sociedades hiperconsumistas, em escala global. (CARVALHO; ZOUAIN; LIMA, 2022, p. 6).

---

827 CASTELLS, Manuel. **Sociedade em rede: a era da informação; economia, sociedade e cultura.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

Em âmbito global, a conectividade digital tornou-se uma necessidade, seja para comunicação entre as pessoas em diferentes espaços e contextos sociais e institucionais, quanto para o trabalho remoto, tendo por base a necessidade de estabelecer conexão e coletividade, assim como o atendimento as demandas sociais e a produção compartilhada. A internet tornou-se, portanto, uma das portas de entrada e saída para a realização da maioria dos serviços essenciais, a exemplo das plataformas de saúde, transferências digitais e sistemas de pagamento eletrônico, compras on-line, realização de eventos e atividades culturais e educacionais, entre outros. (CORTE; MOROSINI; FELICETTI, 2022, p. 15).

Pede-se comida por aplicativo, compras de insumos na internet, organizadores de rotina e até mesmo organização emocional passam pelo mundo digital conectado. O mundo se mostra cada vez mais conectado e esse fato aparece em nossa rotina e modificam as relações e interações humanas supondo uma dependência em que se acredita que não seria possível executar tais funções se não existisse a internet. A sociedade se mostra em rede a partir do momento em que o ser humano construiu as primeiras tribos e hoje com a conectividade que a internet proporciona chegando em praticamente todos os locais do país, a ação profissional se torna mais rápida e complexa. (FERREIRA; AZEVEDO, 2022, p. 428).

Com as transformações da circulação do conhecimento, jornais, revistas e, principalmente, portais na internet oferecem o primeiro contato que estudantes têm com as ciências e a tecnologia, especialmente, no que se refere à formação de um imaginário. Em decorrência da popularização da internet e de seu impacto na vida social é necessário repensar o posicionamento dos museus, em particular, no tocante às formas de comunicação. Segundo o Caderno da Política Nacional de Educação Museal (2018<sup>828</sup>), os museus não podem deixar de participar do processo de transformação da comunicação em que se modificam também as formas de gestão de acervos, o que, inclusive, abre possibilidades de os públicos acessarem as coleções na internet. (FLÓRIO; SANTOS; MARTINS, 2022, p. 124-125).

[...] o acesso à internet e a posse de TDICs funcionam como um mecanismo reprodutor das desigualdades, especialmente as educacionais, pois os alunos que não têm acesso a esses recursos possivelmente são aqueles que têm um desempenho aquém do esperado no contexto educacional, mesmo antes da pandemia [...]. Como já constatado por Ferreira et al. (2020<sup>829</sup>) e Pischetola (2016<sup>830</sup>), o acesso à internet e às TDIC, por si só, não elimina as barreiras geográficas e, quando utilizado com o propósito de apenas suprir uma lacuna educacional que privilegia a eficiência e

828 INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília, DF: IBRAM, 2018. Disponível em <<https://www.museus.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/Caderno-da-PNEM.pdf>>. Acesso em 28/12/2021

829 FERREIRA, Giselle et al. Estratégias para resistir às resistências: experiências de pesquisa e docência em educação e tecnologia. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 994-1016, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i2p994-1016>. Acesso em: 19 nov. 2020.

830 PISCHETOLA, Magda. **Inclusão digital e educação**: a nova cultura da sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2016.

eficácia no contexto escolar, torna-se um instrumento que aprofunda a desigualdade digital e educacional. (LIMA; RAMOS; OLIVEIRA, 2022, p. 16-17).

Os resultados conferem centralidade à Internet, especificamente quanto ao acesso de alunos e, também, dos professores, reforçando a premissa de que educação com tecnologias digitais não se faz sem acesso à Internet para todos. Desses mesmos resultados, despontam as condições de estudo em casa vivenciadas pelos alunos no ambiente doméstico, que demandam considerar onde e como eles realizaram as atividades propostas por seus professores nos planos de estudo; como se configurou o ambiente de estudo de crianças e jovens em idade escolar, que antes da pandemia utilizavam celular e Internet, porém não para atividades escolares que requerem mais do que celular e Internet de qualidade duvidosa e destinados a entretenimento. (LOPES; COIMBRA, 2022, p. 1262).

No cenário dessa sociedade em rede, ao falar sobre o potencial da comunicação, Castells (2015<sup>831</sup>) reflete sobre o surgimento de novos meios de comunicação, dentre eles as redes sociais, advertindo que a influência dessas plataformas extrapola as relações de amizade entre as pessoas; constituem-se também, por exemplo, como fonte de marketing, de e-commerce, de entretenimento, de educação e de organização de grupos de base política, já que as práticas sociais são fomentadas na virtualidade. Consequentemente, a internet ganhou o que o autor chama de poder da autocomunicação em massa, que resultou em um uso intenso e de grande influência dessas plataformas nos mais variados meios, cujos praticantes culturais incluem desde crianças até idosos, todos imersos nessa cultura digital. (MAIESKI; CASAGRANDE; ALONSO, 2022, p. 691).

“[...] A Internet é uma das principais TDICs e possui uma vasta amplitude de usos. Com isso, o estudante pode facilmente divagar pela web, causando distrações” (BENEDETTI, 2020, p. 2<sup>832</sup>). Plataformas como: *YouTube*, *WhatsApp*, *Telegram*, *Google Classroom*, *Google Meet*, *Zoom* e canais interativos de TV, foram as principais subsidiárias para o desenvolvimento de alternativas para o processo de ensino-aprendizagem em tempos de isolamento social. Contudo, com essa imersão significativamente abrupta nas TIC's e TDIC's ficou perceptível que a formação inicial e continuada dos docentes apresenta lacunas que fazem necessárias medidas que sanem tal deficiência no ensino [...]. (NINA; SANTOS; COSTA, 2022, p. 6).

Creemos que os licenciandos usam a internet para entretenimento e pesquisa, mas não a vislumbram como recurso pedagógico para sua prática. Na era digital, com fartura de informações, o esperado era que com a capacidade de pesquisar com pouco esforço, aumentaria a capacidade de aprendizado, de transformar informação em conhecimento, mas acompanhamos o oposto, a pandemia evidenciou tal fenômeno. O fenômeno caracterizado pelo consumo excessivo de informações de

---

831 CASTELLS, Manuel. **O poder da comunicação**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

832 BENEDETTI, Thais. **A importância das TDICs para a educação**. 2020. Disponível em: <https://tutormundi.com/blog/importancia-das-tdics-para-a-educacao/>. Acesso em: 22 dez. 2021.

baixa qualidade, disponível na internet, geralmente nas redes sociais, que podem ter efeitos negativos a aprendizagem. Isso acontece com consumo de informações repetidas e, geralmente, de entretenimento [...]. (NONATO; COSTA, 2022, p. 13).

O que vimos ao longo deste período de pandemia da covid-19 foi uma euforia misturada a uma nova exposição da intimidade, provocada pela proliferação das redes sociais e por um aumento massivo dos usuários da internet, principalmente na centralidade do capitalismo e suas irradiações. A expansão da internet contribuiu para um período de explosão de produtividade e inovação, de redes sociais digitais, cibercultura, inteligência coletiva e reorganização da sociedade. A possibilidade de se expressar para uma esfera global exacerbou grandes ambições, além de intensificar a promoção do ‘você e eu’ dentro dos novos circuitos digitais. Glorifica-se a menor das pequenezas, enquanto parece-se buscar a maior das grandezas. (PAES; FRESQUET, 2022, p. 62).

O convívio com crianças e adolescentes dentro e fora da sala de aula evidencia o fascínio que as telas exercem sobre eles. Desde a mais tenra idade, os dedinhos já se mostram ágeis no manuseio de *smartphones*, tablets e afins. Os jogos, os vídeos, os sons e as imagens prendem a atenção, como se o usuário entrasse em um estado quase hipnótico. Como professores, devemos admitir que se trata de batalha árdua ter de disputar a atenção dos alunos com esses aparelhos que, de alguma forma, tornam-se uma extensão de seus corpos. O advento da internet revolucionou a maneira como a informação é disseminada e acessada, e não podemos nos contentar em simplesmente reproduzi-la durante as aulas [...]. (SAITO; BATISTA, 2022, p. 3).

[...] muitas crianças podem ser alvo de desinformação por meio das plataformas digitais, além de ofensas e violações nesses espaços. É necessário ter muita atenção sobre os cuidados com seus dados e a sua privacidade na rede. Assim, como apontado por Pelter (2020<sup>833</sup>) é fundamental pensar como incorporar nos currículos escolares informações sobre modos de utilizar a Internet de forma segura, ética e responsável, como uma estratégia eficaz para maximizar oportunidades e reduzir riscos nesses espaços, em especial por crianças que são acompanhadas por uma audiência tão ampla e influenciam as ações e o comportamento de seus pares. (SERRÃO; SARMENTO; SANTANA, 2022, p. 12).

Na experiência dos jovens envolvidos em nossa investigação, pudemos verificar que estudar utilizando a internet não era um hábito para 74.3% deles, o que pode sugerir falta de familiaridade com alguns dos recursos disponibilizados nas aulas remotas, mesmo se tratando da geração Z (nascidos entre os anos de 1990 a 2010). Noutro aspecto da pesquisa, identificamos que 72,5% dos pesquisados consideram as aulas presenciais mais atrativas do que aquelas transmitidas pelos recursos disponibi-

---

833 PELTER, Z. Pandemic participation: youth activism online in the COVID-19 crisis. **Unicef**, 14 Apr. 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/globalinsight/stories/pandemic-participation-youth-activism-onlinecovid-19-crisis>. Acesso 14 maio 2020.

lizados pela rede mundial de computadores, o que pode ratificar a falta de hábito para estudar pela internet. (SILVA; PEREIRA; SARINHO, 2022, p. 410).

[...] partimos do pressuposto de que “a internet é o tecido das nossas vidas” (CASTELLS, 2003, p. 7<sup>834</sup>) quando consideramos a indissociabilidade do *online* e *offline*. Dito isso, a rede tem o potencial de promover a organização de práticas ciberativistas, fazendo do Facebook, do Instagram e do Twitter importantes espaços de encontro entre internautas que se organizam para ir às ruas questionar as ações governamentais em tempos de pandemia [...]. A presença de sujeitos na rede faz com que o ciberespaço seja um aliado importante na constituição de práticas de resistência voltadas para o questionamento da (necro)política. (TEIXEIRA; COUTO JUNIOR, 2022, p. 172).

---

834 CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

A pesquisa [realizada com 307 adolescentes cariocas em privação de liberdade] identificou que 51,1% dos adolescentes e jovens apreendidos costumam ter residência fixa, no mesmo local, há mais de oito anos. Este aspecto da moradia evidencia que a maior parte dos adolescentes ainda residem com os pais. Além disso, 98% dos adolescentes e jovens disseram que são incentivados a estudar, o que desmistifica a ideia de que os jovens não têm vínculo ou apoio familiar (MENDES; JULIÃO, 2019<sup>835</sup>). [...] a disfuncionalidade opera quando esses adolescentes não conseguem perceber que reproduzem situações familiares já vivenciadas. (BARBOSA; SANDES; FERNANDES, 2022, p. 6-7).

No estudo de Birnholtz (2018<sup>836</sup>) foram entrevistados jovens gays ou bissexuais entre 15 e 25 anos que tinham uma conta pública no *Instagram*, perguntando se postariam fotos sem camisa, uma vez que o compartilhamento de fotos sem camisa seria uma forma efetiva de conseguir seguidores em redes sociais como o *Instagram*, e assim conseguir uma validação. Por isso tantos jovens são atraídos a apresentarem esse tipo de comportamento. Uma parte dos participantes disse que tem consciência do tipo de público do seu *Instagram*, utilizando uma plataforma para levar uma mensagem sobre engajamento político, então percebiam que postar foto sem camisa tiraria sua credibilidade. (BORTOLOZZI; CORDEIRO; CARVALHO, 2022, p. 144).

Tourinho e Martins (2011<sup>837</sup>) explicam que os/as jovens e adolescentes são os/as mais influenciados pelo contexto, pelas referências, informações e valores da cultura que os rodeiam. No entanto, cabe destacar que na contemporaneidade as influências das imagens afetam diversas camadas das sociedades, impactando os modos de ser e estar na cultura. Assim, a autora e o autor entendem que os conhecimentos próprios dos sujeitos, bem como seus interesses e identidades estão contagiados por essas influências e incorporados aos seus modos de vida, passando a fazer parte de suas subjetividades e sensibilidades. (BRUM; MAGALHÃES; LEITE, 2022, p. 202-203).

---

835 MENDES, Claudia Lucia Silva; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. (Coords.). **Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade no sistema socioeducativo do estado do Rio de Janeiro**. Disponível em: <http://iear.uff.br/wp-content/uploads/sites/232/2020/06/Relatorio-Pesquisa-DEGASE.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021. (2019).

836 BIRNHOLTZ, J. I don't want to seem trashy: exploring context and self-presentation through young gay and bisexual males' attitudes toward shirtless selfies on instagram. **MobileHCI '18: Proceedings of the 20th International Conference on Human-Computer Interaction with Mobile Devices and Services**, p. 1-12, set. 2018. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/3229434.3229460>. Acesso em: 17 jun. 2020.

837 TOURINHO, I., & MARTINS, R. (2011). Circunstâncias e ingerências da Cultura Visual. In Martins, & I. Tourinho (Orgs.), **Educação da Cultura Visual: Conceitos e contextos** (pp. 51-68). Editora da UFSM.

Reis e Jesus (2014, p. 12<sup>838</sup>) dizem que a escola deve se esforçar para construir um novo olhar sobre os jovens do ensino médio que “ultrapassem imagens comuns e superficiais com as quais os jovens são representados pela mídia, pelo estado e outras instituições”. Os autores falam ainda da necessidade de os professores compreenderem que as juventudes deste momento histórico, que é atravessado pelo “fenômeno da comunicação digital”, passaram por grandes transformações, não somente nas formas de se relacionar, mas também na forma de aprender e se comunicar. (CARDOSO; SOUZA; SANTOS FILHO, 2022, p. 129).

Os jovens do Ensino Médio não ficaram alheios às consequências de uma adaptação abrupta nesse ano letivo. Claro que eles sentiram de maneiras diferentes, pois a “conta”, em um sistema econômico profundamente desigual, é “paga” de modo desequilibrado. A peste veio para expor feridas da sociedade brasileira, próprias do sistema neoliberal, ou como Gentili e MacCowan (2010<sup>839</sup>) considerarão: pós-neoliberal. Nesse sentido, cumpre enfatizar que, neste texto, tratamos sempre de juventudes (no plural) ao considerar o público da etapa final da Educação Básica, compreendendo que não há uma unidade social, mas multiplicidades e heterogeneidades juvenis que estão na sala de aula, presencial/remota, ou que, realmente não estão, mas deveriam estar [...]. (CASA-GRANDE; ALONSO, 2022, p. 190).

A situação dos jovens rotulados como “nem-nem”, termo corrente tanto no debate quanto na literatura para caracterizar a situação daqueles que não estudam e não trabalham, é emblemática das desigualdades de gênero nas trajetórias juvenis. Há várias situações encobertas por essa “dupla inatividade”. Em primeiro lugar, ela não revela a grande quantidade de trabalho doméstico não remunerado exercido sobretudo pelas jovens mulheres no interior dos próprios domicílios, e inclui um conjunto diverso e variado de outras situações, tais como a dificuldade de encontrar trabalho e condições para continuidade dos estudos ou a interrupção temporária do percurso regular de escolarização ou de trabalho para dedicação a algum tipo de formação não escolar (CORROCHANO; ABRAMO; ABRAMO, 2017<sup>840</sup>). (CORROCHANO; ARANCIBIA; MIRANDA, 2022, p. 7).

Acredita-se que a população em nível mundial sofreu impactos em sua saúde mental, porém jovens adultos, como a amostra deste estudo, estão em uma fase de vida mais ativa, em construção de carreira profissional, com rotina mais intensa, com compromissos acadêmicos, profissionais e sociais. Com a pandemia talvez tenham sofrido mais com as restrições, tendo que limitar seus contatos socioafetivos a encontros virtuais, reduzir suas atividades de lazer, de entretenimento e socialização

---

838 REIS, J. B.; JESUS, E. R. **Culturas Juvenis e Tecnologias**. Minas Gerais: UFGM, 2014

839 GENTILI, Pablo. Por uma Pedagogia da esperança. In: GENTILI, Pablo; McCOWAN, Tristan. **Reinventar a escola pública: política educacional para um novo Brasil**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 253-271.

840 CORROCHANO, M. C.; ABRAMO, H. W.; ABRAMO, L. O trabalho juvenil na agenda pública brasileira: avanços, tensões, limites. **Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo**, Buenos Aires, v. 22, n. 35, p. 135-169, jan. 2017. Disponível em: <https://bitly.com/9Q6ZW>. Acesso em: 14 abr. 2017.

às atividades de telas, além da necessidade de adaptação aos modos e ferramentas digitais de acesso para estudos e trabalho e, portanto, mais propensos às preocupações e vulnerabilidades frente às incertezas sobre o futuro (BARROS, *et al.*, 2020<sup>841</sup>). (DIAS; SILVA; SILVA, 2022, p. 13).

[...] como indica Bastos (2019<sup>842</sup>), muitos docentes podem não se sentir preparados ou à vontade, dependendo de suas crenças religiosas e visões de mundo, para desenvolver atividades ligadas à sexualidade em suas aulas e, com isso, não estariam confortáveis para falar sobre esse assunto. Conforme debatem Bassoli, Resende e Bastos (2021<sup>843</sup>), as discussões sobre sexualidade na escola podem ser alvos de intensa e permanente resistência por parte de alguns docentes, o que favorece silenciamentos e apagamentos desses debates, que estão intimamente relacionados às vidas dos jovens que circulam pelas salas de aula e muitas vezes não encontram em outro lugar possibilidade de apoio para tirar dúvidas ou buscar orientação. (GONÇALVES; BORBA, 2022, p. 6).

A realidade pedagógica tem se tornado desafiadora pelo fato de que a negação da ciência tem sido elencada com “questão de opinião”, e a rapidez de propagação de informações no mundo virtual dificulta a comprovação de muitas informações disponíveis online, muitas delas que contradizem a ciência e causam interferências junto aos discursos negacionistas e revisionistas presentes na vida online. Os jovens deste mundo tecnológico que permaneceram mais de um ano distantes das escolas e das salas de aula ampliaram sua relação com as redes sociais e os canais de Youtube. (GONÇALVES; SOBANSKI, 2022, p. 1042).

A ONU (2019<sup>844</sup>) afirma que ao analisarmos o reflexo da desigualdade nos níveis de escolarização percebemos que aos jovens já lhes foram determinados percursos distintos e desiguais – e provavelmente irreversíveis – por circunstâncias quase inteiramente alheias ao seu controle, visto que, por maior que seja o esforço do indivíduo, na sociedade competitiva em que vivemos, com acesso a universidades e empregos regrados a partir de avaliações de desempenho, tais como, vestibular, ENEM e concursos, ele jamais terá acesso a determinados recursos que o colocarão em condições iguais. (LOUREIRO; LOPES, 2022, p. 10).

841 BARROS, M. B. A.; Et al. Relato de tristeza/depressão, nervosismo/ansiedade e problemas de sono na população adulta brasileira durante a pandemia de COVID-19. **Epidemiol. Serv. Saúde**, v. 29, n. 4, 2020, e2020427. <<https://doi.org/10.1590/S1679-49742020000400018>>.

842 BASTOS, Felipe. “Eu fico meio sem saber como eu vou falar isso assim, do nada”: currículo, diversidade sexual e ensino de biologia. In: TEIXEIRA, Pedro Pinheiro; OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de; QUEIROZ, Gloria Regina Pessoa (Orgs.). **Conteúdos cordiais: biologia humanizada para uma escola sem mordada**. Ied. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

843 BASSOLI, Fernanda; RESENDE, Ana Carolina; BASTOS, Felipe. Debatendo sobre adolescência e sexualidade na escola: desafios e resistência. In: VIGÁRIO, Ana Flávia; GONÇALVES, Vanessa Fonseca; FALEIRO, Wender (Orgs.). **Processos educativos em ciência da natureza na educação básica**. Ied. Goiânia: Kelps, 2020, v. 1, p. 119-143.

844 PNUD/ONU. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Human Development Report**, 2019.

[...] a socioeducação, como práxis pedagógica, propõe objetivos e critérios metodológicos próprios de um trabalho social, reflexivo, crítico e construtivo, por meio de práticas educativas orientadas para atuar na transformação das circunstâncias que limitam o jovem à integração social, a uma condição diferenciada de relações interpessoais e, por extensão, à aspiração por uma maior qualidade de convívio social [...]. Nessa direção, a opção por uma educação que vai além da escolar e profissional está intimamente ligada com uma nova forma de pensar e abordar o trabalho com o jovem, inclusive, aquele em privação de liberdade. (MIRANDA; LOPES; RAMOS, 2022, p. 8).

Barcellos (2019<sup>845</sup>) afirma em sua pesquisa que o jovem também está nas redes sociais, principalmente no Facebook, Instagram e Snapchat, além de utilizarem diversos canais sobre games. Os profissionais de mídia reconhecem e sabem por meio de ferramentas de pesquisa que a audiência jovem preferencialmente consome esses canais, o que caracteriza ainda mais a afinidade dos jovens com a Internet e seus multiplicadores (Aplicativos) que a retém como sua principal ferramenta. (NINA; SANTOS; COSTA, 2022, p. 12).

Os recursos disponíveis mudam a forma como os usuários acessam os produtos e se conectam com as empresas. Os mercados de massa transferem seu protagonismo para as dinâmicas redes de clientes, o que permite a construção de uma relação mais próxima, oferecendo como consequência a oportunidade de criação de valor em conjunto para consumidores e organizações. A mudança é ainda mais significativa considerando os mais jovens, a geração que nasceu digital é exigente, conectada, sabe e entende das principais tendências (CERETTA; FROEMMING, 2011<sup>846</sup>). (SANTOS; SILVA, 2022, p. 413-414).

Foi recorrente o cansaço dos jovens [no ensino remoto] frente a uma quantidade de tarefas que eles avaliaram como excessivas. Também parece relevante ressaltar que tal excesso de atividades pareceu estar se constituindo mais em uma estratégia de controle e disciplinamento da juventude do que efetivamente se convertendo em aprendizagens. Como podemos perceber nas narrativas destacadas, houve uma preocupação dos jovens com o retorno às atividades presenciais e a possibilidade de acompanhar os conteúdos curriculares. Também se observa nos excertos uma apreensão com o desempenho em processos seletivos, entre os quais, eles mencionam vestibulares e o ENEM. (SCHERER; CAETANO; LOPONTE, 2022, p. 7).

Em uma sociedade desigual, ainda mais em contexto de pandemia de covid-19, a meritocracia não se sustenta. Logo, matérias televisivas que focam na meritocracia como única forma de trabalhar os personagens são descompromissadas, não só com políticas públicas valorosas, mas, também,

---

845 BARCELLOS, Marilena de Moraes. **A internet como mídia publicitária dos adolescentes de nova ecologia dos meios.** 2019.

846 CERETTA, S. B.; FROEMMING, L. M. Geração Z: Compreendendo os hábitos de consumo da geração emergente. **Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Administração da Universidade Potiguar**, Natal, v. 3, n. 2, p. 15-24, 2011.

com a saúde mental de jovens estudantes. A proposta é trabalhar o acesso de estudantes de escola pública à universidade não como um fato isolado, e sim contextualizado no cenário de Lei de Cotas e de discriminação positiva. Esse enquadramento possibilita compromisso social e reflexões sobre a realidade de jovens periféricos na universidade pública. (SCHNORR, 2022, p. 47).

“A realidade social construída historicamente no Brasil nos mostra, que a maioria dos jovens não conclui o Ensino Médio ou o faz de forma precária em cursos supletivos e no horário noturno” (FRIGOTTO, 2005, p. 77<sup>847</sup>). Ainda conforme o autor, essa é uma realidade que ocorre porque milhares de jovens necessitam o mais cedo possível, buscarem um emprego ou atuarem em diferentes formas de atividades econômicas que gerem subsistência, parece pertinente que se faculte aos mesmos a realização de um Ensino Médio que, ao mesmo tempo em que preserva sua qualidade de educação básica como direito social e subjetivo possa situá-lo mais especificamente em uma área técnica ou tecnológica. (SILVA, VS et al., 2022, p. 408-409).

Alguns alunos envolveram-se com o tráfico. Na escola, eles podiam contar com os professores, coordenadores e gestores como apoio, e um lugar seguro para passar algum tempo do seu dia. Foi grande a quantidade de jovens que procuraram a escola em busca de documentos e declarações para trabalhar em estágios mal remunerados, para suprir as carências das famílias, que também aumentou [...]. Principalmente, os alunos do 3º ano do Ensino Médio, que são os mais velhos. Os depoimentos dos alunos são dramáticos. A escolha entre estudar e manter-se vivos não é uma escolha e, sim, uma imposição para esses alunos. A necessidade de trabalhar dos jovens, filhos da classe trabalhadora, nos remete a insistir na urgência da implementação de políticas públicas que atendam a essa parcela da população. (SILVA; CIAVATTA, 2022, p. 2506-2507).

Embora muitos tenham sido atingidos pela pandemia, os jovens estão no centro desses problemas. Houve um aumento vertiginoso de depressão, falta de motivação, irritação e ansiedade entre eles (FOLHA DE S. PAULO, 2020a<sup>848</sup>). E os índices de desemprego cresceram. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), no Brasil, embora o desemprego tenha aumentado para todos entre abril e junho, para a faixa etária de 18 a 24 anos, ele atingiu 29,7% contra 13,3% para a média da população ativa. A diferença entre a taxa de desemprego da população de 18 a 24 anos e a média do mercado nunca foi tão alta (FOLHA DE S. PAULO, 2020b<sup>849</sup>). (SOUSA; PEREZ, 2022, p. 75).

847 FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e tradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

848 FOLHA DE S. PAULO. **Pesquisa aponta aumento de ansiedade e tristeza em jovens na pandemia**. 2020a. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/08/pesquisa-aponta-aumentode-ansiedade-e-tristeza-em-jovens-na-pandemia.shtml>. Acesso em: 1 jul. 2021

849 FOLHA DE S. PAULO. **Descolamento do desemprego dos jovens bate recorde**. 2020b. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/10/descolamento-do-desemprego-dos-jovensbate-recorde.shtml>. Acesso em: 17 maio. 2021.

[...] há estudantes que possuem todo o aparato tecnológico, em casa, para acompanhar as aulas, mas não conseguem fazê-lo, uma vez que não adquiriram o conhecimento necessário e mínimo para dominar as plataformas digitais. Portanto, a geração, até então denominada: “nativos digitais”, diz respeito a crianças e jovens nascidos em uma época de avanços tecnológicos, mas que não adquiriram, por natureza, o domínio dessas tecnologias. Eles acabam exigindo auxílio, geralmente, materno para o entendimento das tarefas e das plataformas digitais e/ou trabalhos da escola. (STUMPF; SOUZA; SILVA, 2022, p. 12).

[...] também contando com a formação de professores atuantes como tutores de convivência, o trabalho corresponde à formação dos alunos e alunas para a participação e implementação das Equipes de Ajuda: um Sistema de Apoio entre Iguais, cuja experiência de projetos anteriores comprova a eficácia da atuação de jovens que são formados para acolher e ajudar a colegas e a sustentar o princípio de que o protagonismo juvenil é condição para toda e qualquer instituição escolar que prima pelo bem-estar, segurança e resolução pacífica dos conflitos interpessoais tão presentes. (TOGNETTA; ABDALLA, 2022, p. 8).

# LIBERDADE



Freire expõe uma visão da alfabetização como ação cultural para a liberdade. Para o autor, esta perspectiva não pode atender aos interesses das classes dominantes e tem se configurado com: “[...] um processo de busca, de criação, em que os alfabetizandos são desafiados a perceber a significação profunda da linguagem e da palavra. Palavra que, na situação concreta em que se encontram, lhes está sendo negada” (FREIRE 1981, p. 13<sup>850</sup>). Esta negação da palavra significa negar também o pronunciamento do mundo enquanto direito e é, por isso, que esta concepção libertadora da alfabetização propõe dizer a palavra e não repeti-la mecanicamente (FREIRE, 1981). (ÁVILA; MACEDO, 2022, p. 4).

[...] a (auto)exploração é feita através da liberdade e da autorrealização. “Eu próprio exploro a mim mesmo de boa vontade na fé de que posso me realizar [...]. A liberdade das habilidades gera até mais coações do que o dever disciplinar” (HAN, 2017, p. 116-117<sup>851</sup>), pois ela está “aberta para elevar-se e crescer” constante e incessantemente (HAN, 2017, p. 117). Dito de outro modo, o sujeito produzido pela racionalidade neoliberal, do desempenho, vive no modo de ser concorrencial, principalmente consigo mesmo, e “se vê forçado a superar constantemente a si próprio” (HAN, 2017, p. 99), quer dizer, é levado a pensar que é livre, mas, na verdade, é moldado a pensar de certa maneira, a fazer determinados tipos de escolha. (AZEREDO; MASCIA; FRANCO, 2022, p. 21).

Nessa incessante fluidez, fomos carregados pela quantificação de tarefas, de mais um encontro pelo *Jitsi* ou *Zoom* pela celeridade que planeja contra o descanso, a provocar ainda mais dor e desespero. Logo, parecíamos por ora, efetuar operações atendendo às demandas do Capital, aos critérios e métodos de poder. Berino (2021, p. 37<sup>852</sup>) nos lembra que “Apesar da contração das instâncias externas que antes pesavam sobre o indivíduo, há uma pressão interna permanente que leva o sujeito do desempenho ao esgotamento. A aparente liberdade é aqui apenas outro esquema de controle, mais apropriado para um capitalismo que precisa da entrega máxima, de vidas produtivas como um movimento perpétuo ativado pelo próprio indivíduo [...]”. (BERINO; SANDIM, 2022, p. 5-6).

---

850 FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5a ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 149p.

851 HAN, B. C. **Sociedade do cansaço**. 2. ed. ampliada. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.

852 BERINO, A. **Centenário de Paulo Freire e outras conversas da pandemia**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2021. 232 p.

A Arte Digital chegou para descentralizar a cultura eurocêntrica e de dominação da Arte. A revolução digital proporcionou a liberdade de expressão através da arte para todos/as inclusive aos que antes eram invisíveis no mundo da arte. Desta forma, há quem diga numa visão eurocêntrica que a Arte Digital não seja uma forma de arte. Da mesma, forma a fotografia como arte teve o seu caminho de rejeição, onde questionamentos foram causados pela fotografia ser uma elaboração mecânica. (BISPO, 2022, p. 6).

Duarte (2010<sup>853</sup>) enfatiza que a intensificação do trabalho docente está relacionada ao próprio ato de trabalhar, tanto no âmbito individual, quanto coletivo [...]. A interferência na autonomia do professor se dá principalmente porque o trabalho é estruturado e definido a partir de instâncias externas a escola, como as secretarias de educação municipais, estaduais e o próprio Ministério da Educação. Nesse processo, o docente tem pouca liberdade para definir os conteúdos, escolher sua metodologia, elaborar seu planejamento e executá-lo em sala de aula, já que tem que seguir as orientações desses órgãos. (BORGES; ARAÚJO; OLIVEIRA, 2022, p. 141).

A liberdade compõe a condição humana, por isso que se pode fazer opção para seguir um caminho, um projeto de educabilidade. Assim, o trabalho docente é mediação para chegar a um fim. O desafio no ensino, está na condição de desenvolvimento da atividade docente, para além da necessidade posta pela ordem estabelecida pelo sistema. O ato de criar possibilidades frente ao real, exige do educador/a uma atitude ética [...]. Nesta perspectiva, a práxis pedagógica, ganha sentido quando move o coração e impulsiona o estudante à busca da liberdade como substrato do processo de pensar, construir e agir socialmente. Aqui neste ponto é que entra a visão antropológica de Freire, da amorosidade, coerência, humildade e acolhimento que possibilita e capacita [...]. (CARVALHO; SZPAKOWSKI; SOUZA, 2022, p. 160).

Para o autor [Byung-Chul Han], nós fornecemos nossos dados através de nossas exposições conscientes, despindo-nos a todo instante com o objetivo de compartilhar medidas positivas, no sentido de trazer luz uns aos outros mostrando nossas vidas belas e assertivas, que na verdade confundimos com a tal desejada liberdade ou a prática dela que se apresentam segundo espaços de liberdade, adotam formas de monitoramento mútuo. Portanto, ao contrário do que moralmente se supõe nos dias de hoje, para o autor, “[...] a vigilância que recebemos não se realiza como ataque à liberdade. É, antes, voluntariamente que cada um se entrega ao olhar panóptico, no qual todos estão de acordo” (HAN, 2017, p. 72<sup>854</sup>). (CARVALHO; ZOUAIN; LIMA, 2022, p. 8).

---

853 DUARTE, A. M. C. Intensificação do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG / Faculdade de Educação, 2010.

854 HAN, Byung-Chul. **Sociedade da transparência**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2017.

Os educadores, em suas práticas educativas, sempre se preocupam com as questões que envolvem disciplina na escola, limites e autoridade. Seguindo essa mesma linha, Freire (2019<sup>855</sup>) afirma que “[...] sem limites a liberdade se perverte em licença e a autoridade em autoritarismo” (p. 102), pois, para ele, ensinar exige liberdade e autoridade como condição para a afirmação da autoridade, precisando o professor ter competência profissional e generosidade. Faz-se necessário, portanto, que o educador saiba escutar, pois não podemos falar como se fôssemos donos do saber. Segundo o autor, é escutando que aprendemos a falar com os educandos e, mais, saber escutar e exercer o silêncio é fundamental na comunicação. (CLARO; SILVA; PORTILHO, 2022, p. 85).

Ao contrário do que acontece no uso de redes sociais em sua ação-não-ação produtora de um movimento que, contraditoriamente, nos mantém estáticos, a educação que desejamos produzir é desencadeadora de deslocamentos [...]. Pensar na perspectiva de resistirmos e sermos livres é um movimento que se faz necessário no contexto brasileiro atual. Um momento de tentativa de cerceamento da liberdade de pensamento e de manifestação, e de controle, inclusive, das práticas educativas, numa versão atualizada da ditadura brasileira da década de 1960, “página infeliz da nossa história” e que a educação precisa também problematizar para que não haja reedição. (DIAS; PINTO; BUSQUET, 2022, p. 10-11).

[...] a liberdade é representada por eles [adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação] pela convivência com a família, amigos, namoradas, ou de coisas simples como correr e tomar um refrigerante. Como oposto, ao ser “livre”, citam a vigia constante, as regras, normas, o espaço disciplinador, pois os adolescentes habitam alojamentos separados dos colegas com os quais convivem nas salas de aula. [...] a percepção sobre a liberdade, agora no contexto de privação, tem um sentido diferente, por vivenciarem a falta dela. A compreensão da realidade concreta vivida e sentida por eles, e por isso tão rica em significação ideológica e política (FREIRE; SHOR, 2021<sup>856</sup>). (FRANÇA; SILVA; ZANCO, 2022, p. 10-11).

No território escola, como a criança que tem a liberdade para cultivar uma visão torta das coisas, com olhar sinuoso e não reto, invertendo, deslocando, deformando; como andarilhos que não afundam estradas, mas inventam caminhos e como passarinhos, desprendidos das coisas da terra, das formas, livres para pousar e disponíveis para sonhar (Barros, 2018<sup>857</sup>), professores e professoras vão trilhando pela ordem do devir e argumentando em favor de uma vida bonita. Com olhares sinuosos da criança, a liberdade e a disposição para sonhar do pássaro e o desprendimento do andarilho, a pes

855 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

856 FREIRE, Paulo; Ira Shor. **Medo e Ousadia**. 14 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

857 BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Procurando outros paradigmas para a educação. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XXI, n. 72, agosto, [s.d.].

Sociedade, São Paulo, ano XXI, n. 72, agosto, [s.d.]. quisa vai cartografando e entrelaçando-se por entre movimentos discursivos para experimentar [...]. (GABRIEL; SILVA, 2022, p. 10-11).

Reconhecemos que a conscientização se dá por um processo gradual em que se busca a liberdade sem produzir novos opressores e oprimidos. Freire, na sua *Pedagogia do Oprimido* (2010<sup>858</sup>), faz com que compreendamos a prática da liberdade como uma nova pedagogia de ação reflexiva e crítica, abrindo espaços para o pensar no ser humano através do diálogo [...]. Pensamos na necessidade de levar essas discussões para as grades curriculares e oferecer espaço para entendimento e reflexão sobre a temática. A educação continuada e permanente em saúde se faz necessária para alcançarmos esses objetivos. (JUNQUEIRA; ROSA; LUCHESE, 2022, p. 274).

Entendemos com Foucault (1995<sup>859</sup>) que a liberdade antecede os assujeitamentos e sobrevive a eles, isto é, ela é intransitiva e constitutiva da vida humana. A liberdade não se encontra inserida na natureza humana, mas é uma potência a ser criada. É um modo de resistir às sujeições, de desobedecer, contestar, criticar, sendo imprescindível ao poder e à ética. Relações de poder só podem existir, em disputa, entre sujeitos livres. Do contrário, o que se tem é dominação. Por isso, do mesmo modo que as instituições nos subjetivam na intenção da produção de corpos dóceis, podemos estimular, nesse percurso, processos de dessubjetivação, ampliando os modos de habitar o mundo, na direção de uma rede de anti-disciplina. (MADDALENA; NOLASCO-SILVA, 2022, p. 4).

Além da discussão sobre a crise estrutural do capital e a destruição das forças produtivas, foram retomados os princípios neoliberais, tendo em vista que norteiam as políticas educacionais em curso. Segundo esses princípios, realiza-se a defesa da liberdade individual e da liberdade de mercado ante qualquer tipo de intervenção estatal. Ocorre, então, a defesa de um Estado mínimo para os trabalhadores e máximo para o capital. O Estado cumpre um papel de sustentação junto às corporações, salvando da falência os grandes banqueiros (LAVOURA *et al.*, 2020<sup>860</sup>). (MELO; GAMA, 2022, p. 1606).

[...] como aponta Freire (2016a, p. 60<sup>861</sup>): “Por isso é que somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam”. Por esse motivo, Freire concebe a libertação como a autêntica humanização de todos os seres humanos, pela qual ambos, opressores e oprimidos, renascem em processo de conquista da liberdade. Para ele, “a tarefa mais fundamental que a gente tem aí, neste fim de século, e cuja compreensão se antecipou

858 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 52. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

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

860 LAVOURA, T. N.; ALVES, M. S.; SANTOS JUNIOR, C. L. Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-formação em debate. **Rev. Práxis Educacional**, v. 16, n. 37, p. 553-577, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6405/4720>. Acesso em: 2 mar. 2021.

861 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016a.

em muito ao final deste século é a tarefa da libertação”, concebida radicalmente como a “invenção de uma liberdade ainda não permitida” (FREIRE, 2006, p. 90<sup>862</sup>). (PEDRO; PITANO; STECANELA, 2022, p. 106).

Amartya Sen (2010<sup>863</sup>) explica, de forma bem clara, que só há desenvolvimento se houver liberdades: econômica, social e política. Para completar essa teoria, somam-se as ideias de Freire (2013<sup>864</sup>) de que a educação traz liberdade. Então, completando o raciocínio, a educação promove o desenvolvimento, tanto individual quanto coletivo. E essa liberdade é justamente o que faz com que o cidadão escolha sua profissão em vez de ser escolhido para desempenhar uma função na sociedade, que, normalmente, não o remunera adequadamente, não o inclui socialmente e não o representa politicamente. (PEREIRA, MT, 2022, p. 8).

Se a busca pela liberdade deve ser permanente nos processos de constituição humana, cabe-nos a sensibilidade de ver em outros sujeitos as complexidades de suas relações consigo e com o trabalho; essas questões nos permitiram ampliar as lentes sobre os desafios e as possibilidades da Educação em Prisões, identidades e concepções que constituíram partilhas nos diálogos entre os/as educadores/as, encontros e desencontros nos processos formativos necessários propostos aos/as educadores/as que atuam no espaço das prisões. (RIBEIRO; VENTORIM; OLIVEIRA, 2022, p. 895).

A proposta da gestão participativa das escolas Waldorf visa o exercício da trimembração do organismo social, ideia proposta por Rudolf Steiner. Nesta medida, o trabalho na gestão escolar está relacionado a três âmbitos: (i) o econômico, que está relacionado à fraternidade, enquanto focado na colaboração; (ii) o jurídico, em que se vive a democracia, aqui designada como o âmbito da igualdade e o (iii) espiritual e cultural, em que o trabalho se realiza a partir da livre-criatividade. Este âmbito tem grande ligação com o princípio da liberdade. Pode-se afirmar que a proposta mencionada, resgata e reedita os princípios da revolução francesa, ativando-os numa edição para nossos tempos. (ROMÃO; EVANGELISTI, 2022, p. 16).

[...] em uma sociedade plural e democrática como a nossa, onde várias religiões coexistem no seio da mesma população, a liberdade de religião está diretamente relacionada aos limites apropriados para conciliar os interesses dos diversos grupos e o respeito à convicção de cada um. Além disso, por estar diretamente implicada com a formação da consciência de crianças e adolescentes, bem como o exercício desses e de outros direitos, a questão da presença religiosa nas escolas públicas compreende um dos pontos mais sensíveis na defesa da laicidade do Estado. Nesta perspectiva, uma educação lai-

862 FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

863 SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2010.

864 FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013.

ca é um elemento que se contrapõe ao conservadorismo. Uma vez que defende a liberdade religiosa. (SEPULVEDA; MENDONÇA, 2022a, p. 5).

A liberdade é uma característica peculiar de uma prática de ensino híbrido, humano, emancipador, democrático, inovador, em suma libertador, pois se o que almeja-se é a concepção de um sujeito crítico, autônomo e protagonista de sua história, nada mais coerente do que estimular ações com liberdade em todos os aspectos no cotidiano da sala de aula, por intermédio de propostas de trabalho que possam enaltecer a participação de todos e todas, ou seja, os estudantes têm liberdade de expressar suas opiniões a respeito dos assuntos abordados pelo professor, a fim de contribuírem com lucidez e intrepidez mediante a construção do conhecimento curricular idealizado pelo projeto político pedagógico da escola. (URBANETZ; BASTOS, 2022, p. 8-9).

Frente o ato de ensino remoto, mediado pela tecnologia, causa medo, ao mesmo tempo, desafia a ousadia de buscar outro caminho que aproxima a escola, o estudante e o/a professor/a, para o desenvolvimento do trabalho docente, enquanto ato impulsionador da aprendizagem significativa. Na perspectiva da pedagogia e práxis pedagógica freireana é a curiosidade epistemológica que evoca a busca e a produção da abundância de conhecimento, para o desvelamento dos problemas da prática e assim oferecer suporte para inventar novas perspectivas político-sociais de vida. (CARVALHO; SZPAKOWSKI; SOUZA, 2022, p. 162).

Na infância, o medo pode estar associado ao medo do desconhecido, a fantasias e situações ambientais que desencadeiam a ansiedade nas crianças, como avaliações escolares por exemplo. O professor conseguir identificar situações que causam medo nos seus alunos e trabalhar para que eles consigam superá-los, pode auxiliar no melhor desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Fato é, que ao sentirem medo os alunos irão possuir maior dificuldade em se manterem motivados e atentos, e isso afeta a qualidade das aulas e a saúde mental dos professores. (GOMES; GUIMARÃES; CRUZ, 2022, p. 206).

Estelles e Fischman (2020<sup>865</sup>), ao abordarem a educação que visa formar o cidadão global, enfatizam a necessidade de superar seu protótipo romantizado que ignora o poder do medo. Para os autores, o medo assume papel fundamental na propagação de ideias nacionalistas e autoritárias e, quando se ignora seu poder, ignora-se também identidades que estão profundamente enraizadas. Assim, anula e exclui todo pensamento que não é cosmopolita. Ou seja, é preciso repensar o erro que acompanha esta lógica binária do que é ou não é. É importante que esse exercício de reflexão seja feito tanto individual quanto coletivamente [...]. (GOMES; PEDROSO, 2022, p. 13).

Xenofobia é medo e rejeição ao estrangeiro visto como o “outro” que nos agride com seu modo “incivilizado” de falar, alimentar, vestir, rezar, enfim, de ser e viver (NETO et al., 2020<sup>866</sup>). Sua cultura,

---

865 ESTELLÉS, Marta; FISCHMAN, Gustavo E. Imaginando uma Educação para a Cidadania Global pós-Covid-19. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-14, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15566/209209213334?fbclid=IwAR2D1hIdQnaj0D5qLJri0FgGs5hH8Yk-Dlenc-RJU1wE5xm8lA-21sArJlfY>>.

866 NETO, M.; GOMES, T. O.; PORTO, F. R. et al. Fake News no cenário da pandemia de Covid-19. **Revista Cogitare Enfermagem**, v. 25, e72627, 2020. Doi: <http://dx.doi.org/10.5380/ce.v25i0.72627>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/72627>. Acesso em: 11 jan. 2021.

diferente daquela que validamos como ideal e superior (a nossa), tem sido, ao longo da história, uma justificativa para comportamentos desumanos. O conceito de etnocentrismo expressa a ideia de uma centralização étnica, da aceitação apenas do igual e ódio às culturas diferentes. É o que se apresenta nas narrativas xenófobas encontradas nos títulos e matérias produzidas em alguns países, a partir da disseminação do coronavírus. Comentários, afirmações e insultos dirigidos aos chineses, japoneses, coreanos e asiáticos os colocaram em posição de culpados pelo surgimento do vírus (KOHATSU; SAITO; ANDRADE, 2021<sup>867</sup>). (GONÇALVES et al., 2022, p. 710-711).

[...] alguns livros e materiais didáticos constroem suas abordagens permeadas por imagens aterradoras de genitálias deformadas, feridas e contaminadas por ISTs [infecções sexualmente transmissíveis], deixando de trazer à tona dimensões afetivas, psicológicas e sociais que poderiam ser mais interessantes do que incutir medo e nojo no alunado. Apesar deste panorama, Borges e Cassab (2019<sup>868</sup>) e Silva e Lima (2021<sup>869</sup>) trazem potentes argumentos para defender a sala de aula como um espaço favorável à abordagem didática de conteúdos relacionados a dúvidas, medos e inquietações quanto às práticas e experiências ligadas à construção das sexualidades. (GONÇALVES; BORBA, 2022, p. 3).

O capacitismo refere-se às discriminações baseadas em uma lógica de capacidade dos corpos. Assim, os corpos com lesões e impedimentos são vistos como menos capazes. Esse pensamento acaba por responsabilizar a pessoa com deficiência pela sua situação e a sociedade exime-se de lhe garantir o acesso adequado (LUIZ, 2020<sup>870</sup>). Assim, o receio e ainda o medo de falar de sua deficiência explicam-se pelo fato de que “o capacitismo define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas, de modo generalizado, como incapazes de produzir, trabalhar, aprender, entre outros aspectos” (CAMARGO, 2020, p. 91<sup>871</sup>). (LEITE; PAPARELLA; SOUZA, 2022, p. 14).

Em estudo semelhante realizado com estudantes de graduação no Estado do Piauí, foram relatados sentimentos de medo, impotência, angústia e preocupação com sua saúde e de seus familiares

867 KOHATSU, L. N.; SAITO, G. K.; ANDRADE, P. F. d. Imigração, mídia e xenofobia: a ameaça imaginária em questão. In: SILVA, P. F.; BORZUK, C. S.; GONÇALVES JUNIOR, G. **Teoria Crítica, Violência e Resistência**. São Paulo: Blucher, 2021. p. 125-146.

868 BORGES, Tânia; CASSAB, M. Diversidade sexual na EJA: como tornar a escola um lugar da diferença, da cidadania e da democracia? In: NICODEMOS, Alessandra; ALVES, Ana Carolina Oliveira; SILVA, Henrique Dias Sobral. (Orgs.). **Professores-pesquisadores da educação de jovens e adultos**. 1 ed. Jundiaí: Paco, v. 1, p. 211-232, 2019.

869 SILVA, Julia Dionísio Cavalcanti; LIMA, Maria Jacqueline Girão Soares. O que eu vi na escola: relatos de uma professora de ciências sobre questões de gênero e étnico raciais. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 213-231, 2021.

870 LUIZ, K. G. Deficiência pela perspectiva dos direitos humanos. In: CONSTANTINO, C. et al. (org.). **Mulheres com Deficiência: garantia de direitos para exercício da cidadania**. [S. l.]: Coletivo Feminista Helen Keller, 2020. p. 3-4. Disponível em: <https://bit.ly/36pLJEs> Acesso em: 6 fev. 2020.

871 CAMARGO, F. P. de. O capacitismo e a expectativa docente em relação a alunos com deficiência. **(SYN)THESIS**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 87-96, 2020.

durante o período da pandemia (NASCIMENTO et al., 2020<sup>872</sup>). Como consequência da pandemia da Covid-19 e do isolamento social, os sentimentos descritos acima ainda podem influenciar a percepção das pessoas em retornar às suas atividades acadêmicas presenciais por medo de contrair ou transmitir o vírus para alguém. Quando o medo se eleva a um nível maior, pode afetar o estado emocional, despertando insegurança, angústia, ansiedade, impotência, incapacidade e tristeza (DALGALARONDO, 2013<sup>873</sup>), o que pode gerar características patológicas. (MARTINS; SOUZA, 2022, p. 11<sup>874</sup>).

Sabe-se que a situação do trabalho feminino no Brasil tende a ser pior do que o masculino, com uma carga igual ou maior de atividades. No entanto, com a chegada da Covid-19, que forçou a convivência contínua das famílias, os problemas de divisão do trabalho tornaram-se mais visíveis e escancarados, já que não apenas aumentou a responsabilização deste tipo de trabalho em relação às mulheres, como também muitas delas convivem com o medo e as ameaças constantes de seus maridos e companheiros que recusam o pedido de auxílio para os cuidados domésticos (BRANDALISE, 2020<sup>875</sup>). (MENEQUETTI; BAGGENSTOSS, 2022, p. 74).

Assim como a saúde, as crianças entrevistadas também demonstraram suas percepções sobre o medo, pois manifestaram o medo pela perda de algum adulto, principalmente da mãe e do pai; o medo de adoecer e, também, o medo de morrer, mostrando que estavam atentas e participativas com relação aos acontecimentos da pandemia, noticiados cotidianamente nas mídias. Além do medo, a pesquisa revelou o quanto elas têm percepções e expectativas futuras. Revelaram suas preocupações, como se a pandemia teria fim; se mataria a todos e todas; se iria faltar comida; se os pais perderiam o emprego ou se já haviam perdido; como fariam para pagar as contas, entre outras preocupações. (MENEZES; GIL, 2022, p. 9).

Os professores participantes desta pesquisa podem ser enquadrados nesses dois movimentos [combate e fuga], até porque a pandemia foi uma situação de guerra: Medo que paralisa e provoca ansiedade “um trabalho acima de nossas forças”, com o efeito funcional de “determinar condutas relativas ao objeto”, isto é, ao sentirem medo, desamparo, não procurarem recursos no próprio grupo, o que nos levou a justificar a ausência de referências à solidariedade; a intensificação das relações de convivência e partilha de experiência poderiam ter ampliado a resiliência; Medo que energiza e parte para o enfrentamento dos desafios para dar conta de seu fazer pedagógico, ainda que com dificuldades. (MOLL; SOUSA; ALMEIDA, 2022, p. 189).

872 NASCIMENTO, E. F.; MONTE, L. M. I.; NASCIMENTO, M. A. C.; MATEUS, A. S.; JÚNIOR, P. T. X. S.; SIQUEIRA, F. I. M. R. Juventude universitária e o isolamento social na pandemia COVID-19: Emprego, Sociabilidade e Família. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 12. 2020.

873 DALGALARONDO, P. A afetividade e suas alterações. In: *Psicologia e Semiologias Transtornos Mentais*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed. 165 p. 2020.

874 Traduzido do original em inglês.

875 Referência não localizada no original.

Para alguns, a retomada das aulas pela proposta de “ensino remoto” foi tratada com naturalidade e facilidade, é como se nada estivesse acontecendo, e, de fato, a pandemia não afetou o cotidiano de todos da mesma forma. Por outro lado, cumprir o currículo com a obrigatoriedade de um “ensino remoto” foi um verdadeiro massacre emocional para professores, alunos, pais e famílias, pois, além do medo, as condições de acesso a hospitais e tratamento médico não são as mesmas para todos. O medo foi vivido de forma mais gritante por alguns, especialmente trabalhadores que não podem cumprir isolamento social e precisam arriscar suas vidas e de entes queridos para ir em busca de alimento e para garantir moradia. (PENA; GONÇALVES; OLIVEIRA, 2022, p. 1676).

Estudos demonstram que, em pandemias anteriores, os problemas relacionados à saúde mental podem durar mais tempo que a própria pandemia e que seus impactos podem ser incalculáveis (ORNELL et al., 2020<sup>876</sup>). Um exemplo disso ocorreu durante o surto de Ebola entre 2013 e 2016. Na época, os comportamentos relacionados ao medo, levaram a um impacto epidemiológico individual e coletivo, durante o surto, acarretando no aumento de sintomas psiquiátricos. Esse aumento colaborou para o aumento da mortalidade indireta da população (ORNELL et al., 2020). (PITA-CARMO et al., 2022, p. 283).

Com o inesperado e a gravidade da pandemia, muitas medidas foram adotadas pelo poder público e dentre elas, o distanciamento/isolamento social, enquanto controle para evitar a propagação da doença, provocou mudanças de hábitos e o afastamento das pessoas no convívio social. Ao restringir a interação física/presencial entre as pessoas, essa estratégia no contexto da pandemia fez emergir muitos sentimentos, dentre eles os medos, angústias e dores causados pela incerteza de uma doença desconhecida, de rápida propagação e letal, provocada por um vírus também desconhecido que não escolhe vítimas [...]. Todos os acontecimentos juntamente com o desconhecido dispararam um gatilho que fomentou o medo, a fobia, angústias, dores e tensões como abordados pelos colaboradores. (PORTUGAL; OLIVEIRA; FREITAS, 2022, p. 14).

[...] o tema da pandemia de COVID-19 trouxe o sentimento de medo. Assim, o jogo poderia preparar as pessoas para lidarem com seus medos e angústias como um treino mais seguro para lidar com a realidade, ou seja, podem promover uma catarse, uma reconfiguração do entendimento da vida. Ainda nesse contexto, é visível o papel da comunidade em criar um espaço onde podem até mesmo compartilhar tais emoções e discuti-las com outras pessoas com interesses iguais [...]. Além disso, percebe-se que o espaço da comunidade incentiva troca de experiências, opiniões e conhecimentos entre os pares, no caso os jogadores bem como um olhar mais crítico, ativo e construtivo em relação aos conteúdos presentes e a sua forma de apresentação. (RAMOS; CAMPOS; PIMENTEL, 2022, p. 13).

---

876 ORNELL, F.; SCHUCH, J. B.; SORDI, A. O.; KESSLER, F. H. P. “Pandemic fear” and COVID-19: mental health burden and strategies. *Braz J Psychiatry*, Forthcoming 2020.

É justamente nessa relação com o Outro que os estudantes mostraram durante as entrevistas o medo de ser contaminado, de contaminar, de morrer e de perder seus amigos e familiares para o Covid-19. Vale ressaltar que a preocupação dos entrevistados com a saúde física e mental encontrava respaldo nos casos crescentes de contaminados e mortos no Brasil. Sobre esse medo vinculado a perenidade do corpo, podemos pensar, a partir de Marie-Christine Josso, como se dá a relação do ser-no-mundo com essa parte física do Ser. Segundo a autora, o Ser de carne é um dos principais seres que compõe o ser-no-mundo, ao lado do Ser de atenção consciente. Isso porque “o ser de carne, é ao mesmo tempo, o ‘habitação’, o suporte, a base, a condição da manifestação das sete outras características” (JOSSO, 2007, p. 425<sup>877</sup>) da nossa existência. (SÁ; VENÂNCIO, 2022, p. 167).

A ideia de que todo mundo morre um dia, com a banalidade da morte vista nos últimos séculos, pode ser entendida como resultado desse desaparecimento da antítese tempo-eternidade da percepção cotidiana. Com a banalização, o temor da morte, que poderia resultar em aprendizado, não tem forças nem tempo para revelar esse aprendizado. Charles Feitosa escreve que diante da morte certa, ainda que essa possibilidade seja incerta, “todos os problemas têm importância relativa, todos os projetos têm urgência absoluta. O medo profundo é, em certa medida, um saber da finitude. Essa sabedoria do medo tem o poder da transformação de si e do mundo” (FEITOSA, 2004, p. 171<sup>878</sup>). Essa transformação poderá não acontecer, se a sabedoria do medo não for revelada. (SANTOS, C, 2022, p. 1215).

Para a Fiocruz (2020<sup>879</sup>), no período de pandemia, o medo de adoecer e morrer; perder as pessoas da família e amigas; perder o emprego; se sentir excluído da sociedade por ter contraído a doença; o isolamento social e outros, foram uma das reações comportamentais mais comuns. Assim, considera-se a dança um meio que auxilia as pessoas a passarem pelo período pandêmico, pois promove um efeito positivo nas pessoas, auxiliando no combate ao medo. Como afirma Bauman (2008, p. 9<sup>880</sup>), “o medo é um sentimento conhecido de toda criatura viva”, então as pessoas precisam enfrentar a situação de desconforto diante do que vem vivenciando, e usufruir da dança também como uma válvula de escape, se tornou uma ótima opção. (SILVA, JP; SANTOS, JC, 2022, p. 12).

Os dados também demonstram a relação de um sentimento comum entre as pessoas – o medo – esteve presente em 54% das respostas das crianças. O medo também se revela como um sentimento entre elas, não os medos relacionados às fantasias próprias da infância, mas os medos reais que asso-

877 JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Trad. de Maria do Carmo Monteiro Pagano. **Educação**– Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

878 FEITOSA, C. **Explicando a Filosofia com Arte**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

879 FIOCRUZ. **Fundação Oswaldo Cruz**. Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia de Covid-19. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/documento/saude-mental-e-atencao-psicossocial-na-pandemia-covid-19>. Acesso em: 20 de março de 2022.

880 BAUMAN, Zygmunt. **Medo líquido**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2008.

laram a humanidade durante o contexto pandêmico. No estudo de Matiz et al. (2022<sup>881</sup>), realizado em crianças italianas, o medo da Covid-19 foi comparado antes e depois da primeira onda de infecções, não encontrando diferenças nos níveis, o que sugere que essa emoção pode mudar durante a fase de emergência, desenvolvendo resiliência quando o apoio familiar e escolar adequado é recebido. (TOGNETTA et al., 2022a, p. 7).

Para buscar soluções ao problema do “medo” do não saber, do não entender, do que estar por vir, do que não podemos mudar, não pode significar uma fuga das nossas responsabilidades, pois isso não nos torna necessariamente mais seguros. Contudo, o fato de saber respeitar nosso tempo individual e buscar resiliência para retomar as atividades pode ajudar nossa vida em vários sentidos, inclusive, com a finalidade de reencontrarmos o sentido de viver em meio a toda essa liquidez em que nos sentimos abandonados por quem criamos vínculos familiares, trabalhistas e estudantis. (WILSKE, 2022, p. 10).

O medo do desconhecido assombra a humanidade desde os primórdios da existência. De acordo com Ornell et al. (2020<sup>882</sup>), o medo é um mecanismo de defesa de extrema importância para a sobrevivência, o qual prepara o organismo para potenciais ameaças. No caso de desastres biológicos como uma pandemia viral, temas como o medo, a estigmatização e a incerteza tornam-se muito discutidos (XIANG et al., 2020<sup>883</sup>) [...]. Para os profissionais da saúde, o medo do vírus e das incertezas que ele gera, acabam por impactar de forma profunda o seu cotidiano. (ZWIRTES; LOPES; RENNER, 2022, p. 73-74).

---

881 MATIZ, A. et al. The Impact of the Covid-19 Pandemic on Affect, Fear, and Personality of Primary School Children Measured During the Second Wave of Infections in 2020. **Front. Psychiatry**, v. 12, 803270, jan. 2022. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8801446/>. Acesso em: 19 jul. 2021.

882 ORNELL, F. et al. “Pandemic fear” and COVID-19: mental health burden and strategies. **Braz J Psychiatry**, v. 42, n. 3, p. 232-235, 2020. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-44462020000300232](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462020000300232). Acesso em: 14 jul. 2020.

883 XIANG, Y. et al. Timely mental health care for the 2019 novel coronavirus outbreak is urgently needed. **Lancet Psychiatry**, v. 7, n. 3, p. 228-229, 2020. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lanpsy/article/PIIS2215-0366\(20\)30046-8/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lanpsy/article/PIIS2215-0366(20)30046-8/fulltext). Acesso em: 14 jul. 2020.

[...] a ampliação de mercado para *startups* de educação nos últimos meses, bem como as perspectivas de aumento de oportunidades futuras estão diretamente relacionadas à adoção do ensino remoto em todo o país. [...] foram mapeadas 449 *Startups* de educação funcionando atualmente no Brasil, a maioria tem sede no Sudeste (59%), com maior participação do estado de São Paulo (35,1%). O mapeamento aponta ainda, que o mercado mais procurado é da educação básica, com 70,6% das *edtechs voltadas para esse segmento de ensino*. Sete em cada dez *edtechs* dedicam-se a soluções para a educação básica, 48,1% voltadas aos ensinos fundamental e médio e 22,4%, ao infantil. (BAPTISTA; COLARES; MEDEIROS NETA, 2022, p. 11).

A panaceia do ensino remoto, se, por um lado, não garantiu o direito efetivo à educação de qualidade socialmente referenciada, por outro lado, contribuiu para ampliar o nicho de mercado dos grandes empresários da educação, que conseguiram expandir a venda de suas mercadorias para todas as etapas da Educação Básica, adentrando, inclusive, na Educação Infantil [...]. Ao que tudo indica, apesar das condições precárias de educação e de trabalho que o ensino remoto impõe, a lógica do “mercado educacional” pode ter encontrado na crise sanitária terreno fértil para tirar proveito da “desgraça” da maioria da população, o que significa, nesse caso, desqualificar a formação de milhares de crianças, adolescentes e jovens da escola pública brasileira. (DARCOLETO; FLACH, 2022, p. 333).

Na concepção de Frizzo, Ribas e Ferreira (2013<sup>884</sup>), eficiência, produtividade e gerenciamentos são alguns dos argumentos expressos como premissas à organização das escolas, para resolver os problemas educacionais originados na esfera produtiva que tem o mercado como regulador. As diretrizes curriculares e pedagógicas, sob a égide das proposições mercantis, estabelecem e ajudam a gerenciar padrões desejáveis de desempenhos cognitivos e socioemocionais dos estudantes e professores, como parte do disciplinamento para a vida social e produtiva. Esse disciplinamento, que resulta em controle interno e externo ao espaço escolar, está associado a ideários ultraconservadores [...]. (FARIAS et al., 2022, p. 8).

---

884 FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst; RIBAS, João Francisco Magno; FERREIRA, Liliana Soares. A relação trabalho-educação na organização do trabalho pedagógico da escola capitalista. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 38, n.3, p. 553-564, set./dez. 2013. DOI <http://dx.doi.org/10.5902/198464448987>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveduacao/article/view/8987>. Acesso em: 25 jul. 2021

[...] pela concepção de igualdade de oportunidades, não necessariamente se efetivam condições sociais menos desiguais, pois, na racionalidade que estrutura nosso presente, cada um é convocado a ser responsável pelas próprias condições de participação. Na esteira de um Estado que atenta cada vez mais aos princípios do mercado e que aciona mecanismos de governo da população que validam o empresariamento e a financeirização dos modos de vida, transfere-se “para os indivíduos a responsabilidade por sua capitalização e, conseqüentemente, por seu cuidado, sua segurança e proteção” (GADELHA, 2021, p. 100<sup>885</sup>). Limita-se com isso, a inscrição política e cultural daqueles sem condições de participação na engenharia humana e social instituída pela lógica neoliberal. (KRAEMER; ZILIO, 2022, p. 6).

Em meio à crise humanitária da pandemia, o mercado tornou-se cada vez mais insidioso, remodelou o trabalho com a logística do *Home Office*. O distanciamento físico alocou a indústria digital e o trabalho remoto como o novo modelo produtivo (MARTINS, 2020<sup>886</sup>). Por conseguinte, a educação não ficou imune ao trabalho remoto. O avanço da pandemia paralisou universidades, escolas, postos de trabalho, turismo, dentre outras atividades classificadas como não essenciais, o que alargou mais espaço ao *Home Office*. No centro da crise sanitária a educação situou-se com o ensino remoto, propalado emergencialmente para todos, sem que todos tivessem acesso aos bens e serviços digitais. (LEITE; HOLANDA, 2022, p. 6).

A governamentalidade neoliberal transforma a própria educação em mercadoria, um produto altamente lucrativo, que movimenta o mercado de livros didáticos, materiais pedagógicos, cursos de especialização. Dessa maneira, o processo educativo, suas finalidades e justificativas vêm sendo povoados pela lógica mercadológica e é cada vez mais usual a contratação de instituições privadas e/ou não governamentais para trabalhos de intervenção pedagógica nas redes públicas de educação, especialmente municipais (HYPÓLITO, 2010<sup>887</sup>). (MENDES; EVANGELISTA, 2022, p. 158).

Falar da BNCC como “diretriz para a construção dos currículos das redes públicas e particulares de ensino nas instâncias municipais, estaduais e federais” (CURY et al, 2018, p. 8<sup>888</sup>) é estar atento ao mínimo de recursos básicos sustentadores dos dos trabalhos dos professores e tocar em infraestruturas, muitas vezes precárias, na falta de recursos nas escolas, em formações agilizadas que não contemplam as reais necessidades dos professores. Remete, sobretudo, ao reconhecimento de relações de poder, sob

885 GADELHA, S. Neoliberalismo E Educação: O Aluno Empresário De Si Mesmo. In: GADELHA, S.; BESERRA, B.; MOTA, T. (Orgs.). **Biopolítica, tecnocultura e educação**. São Paulo: Cambalache, 2021, p. 89-106.

886 MARTINS, I. Home Office deve ser tendência entre empresas após a pandemia. **Jornal Correio Brasiliense**, Trabalho e Formação, 05 jul. 2020. Disponível em: <https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/trabalho-eformacao/2020/07/05/interna-trabalhoeformacao-2019,869603/home-office-deve-sertendencia-entre-empresas-apos-a-pandemia.shtml>. Acesso em: 08 jun. 2021.

887 HYPÓLITO, A. M. Políticas curriculares, estado e regulação. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400015>.

888 CURY, C. R. J. REIS, M.; ZENARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018

cujo embate a seleção de conteúdos e a sua exclusão passam a ser definidas e, nesse sentido, enquanto se fala em Educação depara-se, ao fim e ao cabo, com uma estandarização curricular, ou seja, com a Educação envolvida em um mercado de relações econômicas e políticas estratégicas complexas. (NASCIMENTO; BORGES, 2022, p. 147).

A suspensão do atendimento de bebês e crianças pequenas em instituições de Educação Infantil abriu caminho para o avanço de propostas educacionais muitas vezes equivocadas e comprometidas com as leis que regem o mercado, tais como: propostas de educação domiciliar, de ensino remoto e adoção de sistemas apostilados para creches e pré-escolas, propostas e materiais que mesmo antes da pandemia eram apresentados aos sistemas de ensino por grandes conglomerados educacionais, que contrariam as concepções de educação infantil defendidas pelo MIEIB, apresentando um descompasso com as definições legais, dentre as quais, a criança como sujeito de direitos e centro do trabalho pedagógico. (MIEIB, 2020<sup>889</sup>). (PASUCH, 2022, p. 32).

A maior vinculação da esfera pública-estatal com o mercado viabilizou a criação de uma miríade de políticas para diluir os limites entre o público e o privado, todavia essas políticas não são imparciais, não surgiram do nada, e carregam consigo orientações calcadas na globalização [...]. No cenário global, as políticas educacionais estão sofrendo intervenções, numa escala crescente de novos atores – muitos dos quais vinculados ao setor privado – implicando numa nova morfologia educacional em que a oportunidade do lucro esteja em pauta (BALL, 2018<sup>890</sup>). Nessas circunstâncias, a mercadificação da educação não se trata de uma abstração. (PAULA; ARAÚJO; OLIVEIRA, 2022, p. 6-7).

A chamada GAFAM (Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft), agremiação das cinco grandes empresas norte americanas que dominam o mercado digital, ocupa o mercado educacional em nosso país, delineando um provável mercado cativo para o futuro (PRETTO *et al*, 2020<sup>891</sup>). Representantes da iniciativa privada como a Fundação Lemann, junto com outras organizações, têm buscado as instituições educacionais públicas, apresentando projetos de educação a distância e induzindo à adoção de plataformas de aprendizagem privadas pelas redes de ensino. As ações emergenciais, no contexto da pandemia, tinham favorecido tal processo, por intermédio de procedimentos administrativos formais da administração pública que flexibilizavam as condições e os prazos para aquisição de bens e serviços. (PEIXOTO; MARCON, 2022, p. 7).

889 MIEIB. **Relatório Técnico**: levantamento junto às secretarias de educação sobre orientações e ações para a educação infantil no contexto da pandemia da COVID-19, MIEIB 2020. Acessível em: [www.mieib.org.br](http://www.mieib.org.br).

890 BALL, S. J. Política educacional global: reforma e lucro. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, v. 3, n. 1, 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12671>. Acesso em: 04 jun. 2021.

891 PRETTO, N.; MENEZES, K.; NASCIMENTO, L.; RAMOS, V.; AMIEL, T. **Por uma política de TI para a educação**. 2020. Disponível: <http://www.pretto.info/>. Acesso em: 25 set. 2020.

Acionar a ruína de um futuro tem sido um argumento muito presente nas políticas e ações implementadas pelo governo atual [...]. Esse argumento traz a falsa premissa de que a Educação é o passaporte certo para uma boa condição econômica e para a seguridade social, afastando o risco do desemprego. Nessa lógica, estão fora do mercado de trabalho as pessoas desqualificadas, e não o excedente de mão-de-obra produzido pelas relações de trabalho contemporâneas. Robert Castel (2005<sup>892</sup>) nos alerta para o fenômeno de desqualificação de massa, os/as inempregáveis, populações que tiveram seus postos de trabalho suprimidos ou que não possuem a qualificação necessária imposto pelo mercado, dentre as quais estão as pessoas jovens. É preciso seguir em frente, mesmo que não haja garantia nenhuma de se chegar a algum lugar. (RATUSNIAK; SILVA, 2022, p. 6).

Se no início da pandemia pensava-se que o vírus disseminava-se sem discriminação entre as pessoas (BUTLER, 2020<sup>893</sup>), o que vemos na prática são ônibus lotados de trabalhadoras/es, as/os quais diariamente são expostas/os ao risco de contágio [...]. Não por acaso, a primeira morte pela COVID-19 no Brasil foi de uma empregada doméstica de 63 anos no Rio de Janeiro, contaminada em seu local de trabalho, impedida pela “mão invisível do mercado” de permanecer em casa, em segurança. O vírus foi transmitido pela sua patroa, que havia retornado de uma viagem à Itália, que na época do ocorrido registrava o maior número de mortes pela doença no mundo. (RUANI; TEIXEIRA; COUTO JUNIOR, 2022, p. 146).

Se a Educação Superior é concebida para uma sociedade competitiva do conhecimento, ela se torna força produtiva e corre o risco de afastar o estudante de uma formação integral e o aproxima das exigências efêmeras do mercado. Pensar a universidade como papel estratégico para o desenvolvimento econômico, à luz da especialização e do progresso tecnológico, ao mesmo tempo em que é relevante para a sustentabilidade das instituições, pode, num ideal singularizado, criar condições propícias à abdicação do núcleo essencial da universidade, a formação. [...] a formação não está ligada apenas à preparação para o mercado de trabalho, mas oferece condições para promover o relacionamento entre as pessoas, a valorização dos conhecimentos já adquiridos e a busca por novos saberes. (SALA; CALDAS; VOLPATO, 2022, p. 4).

O momento caótico, angustiante que vivemos, está sendo aproveitado para garantir e ampliar o mercado tecnológico das corporações, sustentados pelos acordos com as agências multilaterais internacionais, fundações e institutos, etc. de per si e, em parceria, com todas as esferas de governo. Dessa forma, o ERE legítima, serve “como forma de expansão e de lucros para a comercialização de produtos da indústria informática tanto em forma de hardware quanto de software” (GENTILI; SILVA, 2015, p.

---

892 CASTEL, Robert. **A insegurança social: o que é ser protegido?** Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

893 BUTLER, Judith. El capitalismo tiene sus límites. In: AMADEO, Pablo (Org.). **Sopa de Wuhan: Pensamientos contemporáneos em tiempos de pandemia.** ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio); 2020, p. 59-66. Disponível em: <<https://bit.ly/sopadewuhan>>. Acesso em: 23 jul. 2021.

13<sup>894</sup>, grifo dos autores), esses produtos foram redimensionados para atender as demandas educacionais. Assim, os pacotes com softwares educacionais são comprados por todas as esferas de governo e, contribuem para evidenciar cada vez mais as desigualdades ao acesso das TIC no Brasil. (SANTOS; OLIVEIRA; SANTANA, 2022, p. 569).

A procura por plataformas e recursos pelos/as docentes para tornarem as aulas mais dinâmicas ficou bastante evidenciada nas atividades promovidas pelas instituições educativas visando equipá-los/as de novos instrumentos de trabalho. O mercado de tecnologias educacionais foi aquecido por essa procura e a promessa da revolução do ensino pela adoção das mesmas ergueu-se de modo que a questionar o passado, o presente e o futuro da docência, implantando a crença de que não haveria inovação sem tais recursos e que a escola que conhecíamos precisaria ser descartada (NÓVOA; ALVIM, 2021<sup>895</sup>) [...]. O efeito prático desdobrado desse movimento foi o que neste texto chamamos de pirotecnia tecnológica. (SEVERO; TEIXEIRA; MASCARENHAS, 2022, p. 16).

Chamamos atenção para uma ruptura reveladora do tom regressista trazido pelo governo Temer: as políticas públicas sociais começam a ser miradas sobremaneira com a perspectiva gerencialista de racionalização dos “gastos” públicos e aqui passou-se a se resgatar uma crítica à garantia dos direitos sociais por meio da mediação do Estado. O mercado, portanto, volta a disputar de forma menos velada a posição de decisor dos caminhos sociais no país, e tônicas que servirão de base para a campanha de Bolsonaro já ganhavam centralidade nesse momento: enxugamento do Estado, políticas de austeridade, recentralização do capital internacional e desnacionalização, entre outras. (SILVA, CF, 2022, p. 5).

[...] muitos alunos não se dedicaram de maneira efetiva ao estudo, pensando só em adquirir o diploma para logo poder entrar para o mercado de trabalho. Tudo isso tem gerado, conseqüentemente, poucas ações buscando o conhecimento, construção cultural e social, consentindo, mesmo que inconscientemente, para o desmonte que vem sendo programado, e com a lógica do capital. Paralela a esta realidade, tem-se a projeção do ensino para o mercado, criticado pela perspectiva da educação para além do capital e a discussão de que o emburrecimento e o desinteresse são programados por meio do currículo e das metodologias. A educação, ainda hoje, vive seu paradoxo. (SILVA; CANARIM; TEIXEIRA, 2022, p. 1380).

Os grupos educacionais que se destacam no Brasil, como Pearson, Somos Educação, Santillana, Positivo, Objetivo, Sistema Brasileiro de Educação/SEB e Eleva Educação, além de oferecem seus sistemas de ensino a diversas escolas particulares do Brasil passaram a ver nos municípios brasileiros um

894 GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da. (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: Visões críticas. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

895 NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Os professores depois da pandemia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 de abril de 2022.

novo mercado (Adrião, 2014<sup>896</sup>). Fundações, institutos e empresas protagonizam o socorro às redes públicas a fim de se apropriarem dos recursos públicos com a justificativa de que este setor é despreparado. Isso significa que o empresariado, percebeu no campo educacional público um mercado em expansão para seus negócios (Adrião, Garcia, Borgui & Arelaro, 2009<sup>897</sup>). (SOUZA; GONÇALVES; MOREIRA, 2022, p. 181).

Ao discurso ideológico da igualdade de direitos e emancipação humana produzido no Ocidente há quase 300 anos contrapõe-se a barbárie cotidiana, especialmente nos países considerados periféricos na lógica do capitalismo globalizado, em que ao “Deus-mercado” é delegada a regulamentação de vida social. Nesse contexto de pandemia e desequilíbrios ecosófico, o surgimento de “novos focos de conflitividade” e a crise das relações sociais se fazem evidentes, fazendo explodir em todas as latitudes o individualismo desesperado. O efeito é a solidão: a solidão da exclusão, da pobreza da discriminação, dos privilégios. Sua resposta extrema é o sectarismo, o elitismo, o fanatismo e o terror. (TAVARES, 2022, p. 10).

Com a complexidade e a sofisticação do empreendimento técnico-científico e da estrutura social, o mercado – um megacidadão que somente tem direitos, mas nenhum dever, como bem descreve Santos (2020<sup>898</sup>) – aprofunda desigualdades ao mesmo tempo em que aparece como uma lógica justa, uma instituição neutra que não favorece e nem desfavorece ninguém, prometendo ser a garantia para a promoção dos ideais de liberdade e igualdade almejados pela sociedade, incluindo, mais recentemente, a solução para a crise sanitária do coronavírus. (ZUIN; GOMES, 2022, p. 13).

---

896 ADRIÃO, T. M. (2014). Escolas charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. *Revista Educação e Filosofia*, 28(Especial): 263-282, 2014.

897 ADRIÃO, T. M., GARCIA, T., BORGUI, R., & ARELARO, L. (2009). Uma modalidade peculiar de privatização da Educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. *Educação e Sociedade*, 30(108), 799-818.

898 SANTOS, B. S. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

O papel ativo do/a professor/a no contexto de uso das MAA [Metodologias Ativas de Ensino] é de design de caminhos, de atividades individuais e de grupo. Isto é, o/a docente se torna cada vez mais um/a gestor/a e orientador/a de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora, como um/a curador/a, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos e alunas encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2015<sup>899</sup>). (BARBOSA, RC, 2022, p. 158).

[...] as metodologias ativas de ensino são instrumentos que facilitam e ampliam o processo de ensino e aprendizagem, visto o fato de possuírem abordagem reflexiva e crítica, ampliando a participação do educando na construção de seu conhecimento. Essas metodologias tornam o aluno protagonista do processo educacional, uma vez que lhes trazem autonomia, deslocando a responsabilidade do professor para ele próprio (BERBEL, 2011<sup>900</sup>; MACEDO et al., 2018<sup>901</sup>). Por conseguinte, a utilização de métodos inovadores é regida por estratégias pedagógicas críticas e reflexivas, que permitam o aluno refletir e gerar novos saberes. (BATISTA NETO; REIS JÚNIOR, 2022, p. 3).

No Brasil, os conhecimentos divididos em componentes curriculares são condicionados a aulas de 50 a 60 minutos tornando desafiador para os professores implementarem atividades em sala de aula utilizando a abordagem STEAM [...]. O STEAM é uma metodologia ativa de aprendizagem, que adiciona a arte como uma área-chave para o desenvolvimento integral dos estudantes, e organiza-se como proposta que se afasta do caráter mecânico em relação ao que é ensinado buscando estratégias interdisciplinares com um perfil mais amplo (MACHADO; GIROTTO-JUNIOR, 2019<sup>902</sup>). Deste

---

899 MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2015.

900 BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Acesso em: 19 mai. 2022.

901 MACEDO, K. D. S. et al. Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para a inovação no ensino em saúde. **Escola Anna Nery**, v. 22, n. 3, e20170435, 2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/pdf/ean/v22n3/pt\\_1414-8145-ean-22-03-e20170435.pdf](https://www.scielo.br/pdf/ean/v22n3/pt_1414-8145-ean-22-03-e20170435.pdf). Acesso em: 15 mai. 2022.

902 MACHADO, Eduardo Silva; GIROTTO-JUNIOR, Gildo. Interdisciplinaridade na investigação dos princípios do STEM/STEAM education: definições, perspectivas, possibilidades e contribuições para o ensino de química. **Scientia Naturalis**, v. 1, n. 2, p. 43-57, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SciNat/article/view/2492>. Acesso em: 6 jul. 2022.

modo, conduz professor e estudante a uma condição de reflexão em face das situações de problema do mundo real. (BERGAMASCHI et al., 2022, p. 5).

[...] sugere-se que a ideia de se trabalhar no Ensino de Química por meio de metodologias ativas de ensino, como Resoluções de Problemas e Experimentação, é uma forma de colaborar com os processos de ensino e de aprendizagem de professores e de alunos, tornando o ato de aprender uma atividade produtiva, procurando contemplar os requisitos necessários ao ensino para a realidade de cada indivíduo. Assim sendo, a Experimentação pode despertar o interesse dos discentes, promovendo o aumento da capacidade de aprendizagem, possibilitando o pensar sobre o mundo de forma científica, expandindo seu aprendizado e estimulando habilidades, como a observação, a obtenção e a organização de dados (GIORDAN, 1999<sup>903</sup>). (BORGES; GOI, 2022, p. 991).

Essas contribuições das metodologias ativas junto à tecnologia na educação surgem para “[...] reconfigurar a prática pedagógica e dar plasticidade ao currículo” (BACICH; MORAN, 2018, p. 11<sup>904</sup>), todavia os professores ainda não estavam acostumados com as tecnologias no seu processo de ensino, o que os desacomodou também para as práticas de avaliação. No ensino superior, por exemplo, onde se tem a formação profissional, essas metodologias ativas são importantes para o desenvolvimento da autonomia do estudante, bem como o conhecimento das TICs. (BORTOLIN; NAUROSKI, 2022, p. 15).

Embora seja uma metodologia com pensadores do século XIX, as metodologias ativas de aprendizagem despontam no século XXI, associadas às inovações tecnológicas e, por vezes, confundidas com elas. O professor Moran (2015<sup>905</sup>) cita que os estudos de Dewey, Freire, Rogers e Novack trazem importantes contribuições para a superação da educação bancária, tradicional, e para a implantação de uma educação que tenha foco na aprendizagem do aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele. Sendo assim, considera-se que as metodologias ativas de aprendizagem possam compor as coreografias centradas na aprendizagem do aluno, posto que elas priorizam o aprendizado a partir de problemas e situações reais. Uma estratégia para essa cena é o ensino híbrido que integra as modalidades presencial e a distância. (COSTA, 2022, p. 169).

[...] por meio de tais tecnologias os professores podem interagir com os demais colegas, direção, equipe pedagógica e estudantes, buscando ações quanto a compreensão e uso de TD para apropriação e desenvolvimento de metodologias de ensino. O uso de metodologias ativas aliadas a tecnologias digitais, pensadas e aplicadas de maneira contextualizada, são agentes potencializadores do desenvol-

903 GIORDAN, Marcelo. O papel da experimentação no ensino de ciências. *Química Nova na Escola*. v. 10, nov, p. 43-49, 1999.

904 BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

905 BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

vimento do processo de ensino e aprendizagem no atual momento educacional em que nos é imposto (PIFFERRO, 2020<sup>906</sup>). Uma das formas de incentivar as metodologias ativas diversas são as possibilidades, tal com a *Gamificação*, as Plataformas Digitais e o uso de Recursos Educacionais Abertos (REA). (COSTA, DM et al., 2022, p. 380).

Por meio das narrativas dos estudantes, percebemos a compreensão deles sobre a utilização das metodologias ativas no processo de formação. Na visão dos estudantes, as metodologias ativas oportunizam a autonomia na participação e na colaboração da aprendizagem, seja de forma individual, seja coletiva. Do ponto de vista de Borges, Alencar (2014, p. 120<sup>907</sup>), podemos entender que “a utilização dessas metodologias pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindas das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante”. (FARIAS; LIMA; VIANA, 2022, p. 263).

[...] tendo em vista que aulas criativas e construtivas têm mais chances de chamar a atenção do aluno, as metodologias ativas representam uma possibilidade metodológica para o educador, especialmente no ensino remoto, no qual as possibilidades de relações entre os pares ficam prejudicadas. As metodologias ativas são práticas pedagógicas que têm como objetivo mudar a relação entre professor e aluno, no qual o professor é o mediador e o aluno é o protagonista da aprendizagem [...]. Há diversas formas de trabalhar as metodologias ativas, dentre as quais estão o ensino híbrido, a sala de aula invertida, a *gamificação*, entre outras que podem ser vinculadas no processo de ensino e aprendizagem. (FÁVERO; ROCHA; MIKOLAICZIK, 2022, p. 6-7).

[...] a predominância das tecnologias contribui para a aplicação de metodologias ativas que proporcionam o protagonismo do aluno no ato de aprender, tornando-o envolvido, participativo e reflexivo em todas as etapas de estudo orientadas pelo docente (MORAN, 2018<sup>908</sup>). A transformação do processo didático tem impacto direto no fazer do professor que ausenta-se da condição de mero transmissor de informações e assume os “papéis de seletor e gestor dos recursos disponíveis, tutor e consultor no esclarecimento de dúvidas, orientador e guia na realização de projetos e mediador de debates e discussões” (COLL; MONEREO, 2010, p. 31<sup>909</sup>). (FERNANDES; CABRAL; SOUZA, 2022, p. 6).

906 PIFFERRO, Eliane de Lourdes Fontana; COELHO, Caroline Pugliero; SOARES, Renata Godinho; ROEHRS, Rafael. Metodologias ativas e o ensino remoto de biologia: uso de recursos online para aulas síncronas e assíncronas. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, SP, v. 9, n. 10, p. e719108465, 2020. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8465/7374>>. Aces-so em: 02 fev. 2022.

907 BORGES, T. S; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**. Ano 03, nº 04, p. 119-143, 2014.

908 BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. – Porto Alegre: Penso, 2018.

909 COLL, C.; MONEREO, C. Educação e Aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Org.) **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 15-46.

A percepção das limitações das metodologias ativas, por outro lado, tanto nas aulas presenciais quanto nas remotas e em ambos os períodos, foram atribuídas à perspectiva pessoal e de grupo. Aspectos como participação, organização, comunicação, motivação e concentração foram determinantes [...]. Ressalta-se que no trabalho em equipe a cooperação, dedicação e comunicação foram indicados tanto como pontos fortes quanto como limitantes, dependendo de como irão mobilizar esses recursos para execução da tarefa. Esses resultados indicam que o estudante tem consciência de que seu comprometimento é fundamental para alcançar os resultados [...]. (FISCHER et al., 2022, p. 17-18).

[...] as metodologias ativas são utilizadas para que o processo ensino-aprendizagem se desenvolva em um contexto online e híbrido, de forma significativa, transformadora para os estudantes que estão vivendo essa realidade digital, seja em suas redes sociais ou em algum nível de uso escolar. Bacich e Moran (2018<sup>910</sup>) afirmam que é essencial uma educação que ofereça condições de aprendizagem em contextos de incertezas, desenvolvimento de múltiplos letramentos, questionamento da informação, autonomia para resolução de problemas complexos, convivência com a diversidade, trabalho em grupo, participação ativa nas redes e compartilhamento de tarefas. (MELO; FLORENCIO; MERCADO, 2022, p. 271).

O autor [CRUZ, 2018<sup>911</sup>] ainda exemplifica outras metodologias ativas que estimulam o desenvolvimento de habilidades e capacidades, como os Treinamentos Experimentais ao Ar Livre (TEAL), que requerem atividades presenciais que sejam realizadas em ambiente externo e propõem aventuras e desafios, e as metodologias aplicadas de maneira virtual, como os Painéis de Debates. Nesse contexto, existem aquelas que podem ser adequadas às modalidades presencial e virtual, sendo elas a Exposição Dialogada, Gamificação, Simulações, Aulas Invertidas, etc. (NASCIMENTO et al., 2022, p. 149).

As metodologias ativas são parte de uma concepção educacional que tem como objetivo estimular a participação dos estudantes nos processos de ensino e de aprendizagem de maneira crítica e reflexiva (SOBRAL; CAMPOS, 2012<sup>912</sup>). Dessa forma, ao considerar estudantes com NEE [necessidades educacionais especiais], podemos afirmar que o uso de metodologias ativas é uma forma de proporcionar maior sentido às aulas, considerando suas necessidades e suas potencialidades. Diesel, Baldez e Martins (2017<sup>913</sup>) listam as metodologias ativas mais comuns utilizadas na realização de au-

---

910 BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

911 CRUZ, Paulo Emílio De Oliveira. **Metodologias ativas para a Educação corporativa**. Salvador: Prospecta, 2018.

912 SOBRAL, F. R.; CAMPOS, C. J. G. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 208-218, fev. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0080-62342012000100028>.

913 DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. DOI: <https://doi.org/10.15536/theta.14.2017.268-288.404>.

las: a) Gamificação; b) Sala de aula invertida; c) Aprendizagem baseada em projetos; d) Aprendizado *maker*; e) Aprendizado baseado em problemas. (NASCIMENTO; FELIZARDO; BRAUN, 2022, p. 7).

Na perspectiva de tornar as aulas mais atraentes, bem como auxiliar e estimular os alunos no modelo de ensino remoto, as metodologias ativas têm sido largamente utilizadas, uma vez que estas estimulam os processos de ação-reflexão-ação em que o estudante tem comportamento ativo em relação a seu aprendizado em condições típicas da realidade (PALMEIRA et al., 2020<sup>914</sup>; NASCIMENTO et al., 2022<sup>915</sup>). No entanto, para que a aprendizagem se faça efetiva neste modelo educacional, certas atitudes são requeridas, demandando que os docentes se remodelem como ainda mais motivadores e os estudantes assumam um maior comprometimento com a sua formação. (NASCIMENTO; FONTINELE; PAULINO, 2022, p. 269).

O termo “metodologias ativas de aprendizagem”, apesar da intensificação de uso nesses tempos, não é novidade ao professorado que atua na rede federal. O desenvolvimento de trabalhos pedagógicos com projetos integradores e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão já evidenciam práticas pedagógicas que pressupõem engajamento efetivo em processos ativos de aprendizagem. É importante reforçar que o uso das metodologias ativas se situa para além de didáticas com TDIC, envolvendo processos de aprendizagem que possibilitam aos alunos estarem “ativamente envolvidos” (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 54<sup>916</sup>). (QUEIROZ-NETO et al., 2022, p. 8).

No modelo tradicional, o aluno aceita e decora o que é imposto. Já com o uso de metodologias ativas, a escola faz com que os alunos saiam do papel de passivos e se tornem promotores do seu próprio conhecimento, questionando e refletindo sobre o que é ensinado. Dessa forma, ministrar aulas de Libras com uso de metodologias ativas pode auxiliar o professor a desenvolver técnicas, habilidades e dinâmicas inovadoras, que trabalhem de forma prática e mais próxima da realidade de sua atuação profissional. Assim, o professor em formação por meio da metodologia da resolução de problemas consegue, mesmo em um curto período, conhecer de forma mais ampla sua área de atuação, o que ajuda a promover de forma efetiva uma educação inclusiva de qualidade. (SANTOS; FORNECK, 2022, p. 85).

[...] estabelecemos uma diferenciação em relação à compreensão de metodologia ativa, na qual a ideia de sujeito ativo é frequentemente reduzida a um método que provoca a atividade do sujeito, no entanto, muitas vezes restrito à forma reativa, como se o movimento, a atividade, bastasse. Essa diferenciação também se apresenta em relação às metodologias ativas problematizadoras (SCHLEMMER,

914 PALMEIRA, R. L., RIBEIRO, W. L., SILVA, A. A. R. As metodologias ativas de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia: a utilização dos recursos tecnológicos na educação superior. **HOLOS**, v.5, 2020.

915 NASCIMENTO, F. E. M. et al. Metodologias Ativas Associadas às Práticas Pedagógicas na Educação Superior: Uma Revisão Integrativa. **Abakós**, v. 10, n. 1, p. 66-88, 2022.

916 BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Boletim Técnico do Senai**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio/ago. 2013.

2002<sup>917</sup>), ao considerar que embora sejam problematizadoras, nem sempre conseguem ativar o sujeito, no sentido de inquietar, de instigar, de provocar a pergunta, uma vez que trabalham no nível da resolução de problemas, o que pode acionar a criatividade, no sentido de buscar soluções inovadoras para um problema já existente [...]. (SCHLEMMER; MOREIRA, 2022, p. 150).

Gamificação é um termo traduzido para o português que tem origem inglesa, *gamification*, que se refere ao uso de elementos de “jogos” no contexto de aprendizagem (COSTA et al 2020<sup>918</sup>), com o intuito de motivar os indivíduos de uma forma mais descontraída de ensino, fazendo com que o ato de jogar possa também proporcionar conhecimento de uma forma divertida, mudando um pouco a visão de que o ensino é difícil e complicado de entender. [...] as metodologias ativas foram a alternativa encontrada por muitos profissionais da educação para proporcionar um ensino de qualidade que pudesse transmitir e perpetuar o conhecimento aos alunos [...]. (SOUSA; ACIOLY; VIANA, 2022, p. 460-461<sup>919</sup>).

Cabe destacar que a diversificação de estratégias e incorporação de metodologias ativas podem realmente fazer a diferença entre o aprender e o fazer de conta que aprende e o ensinar e fazer de conta que ensina. Na dicotomia ensino/aprendizagem podemos ter inúmeros cenários e incontáveis variáveis, o que fica de concreto é a possibilidade de mudança e transformação tão necessária a esse público [estudantes da educação especial] que precisa não apenas ser inserido, mas incluído. Percebemos ao longo do período das aulas não presenciamos o quanto nossos professores e família estavam despreparados para o acompanhamento e supervisão desses estudantes. (SOUZA; DUARTE, 2022, p. 879-880).

---

917 SCHLEMMER, Eliane. **AVA**: um ambiente de convivência interacionista sistêmico para comunidades virtuais na cultura da aprendizagem. 2002. 375 p. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2002.

918 COSTA, C. E. S.; SABOIA, R. C.; MENEZES, C. P. S. R.; MAGALHÃES, G. M. S.; PEREIRA, M. S. Aplicabilidade da gamificação em sala de aula em períodos de pandemia. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, Brazil, v. 6, n. 10, p. 79789-79802, 2020.

919 Traduzido do original em inglês.

[...] a mídia como aparato técnico para comunicação, deve ser organizada em um sistema de confiança que só é possível encontrar nos moldes de modelos de sucesso, de quantidade e de circulação (modelo da economia); de minimização de falibilidade, da repetição, sincronicidade e ubiquidade (modelo de tecnologias); de sucesso de performance, equidade e objetividade (modelo de organizações); de sucesso de autoridade, fuga do controle pessoal e da qualidade (modelo de profissionalização). Nessa perspectiva, as mídias são “pilares de um discurso publicista democrático e positivamente operante” (BAUER, 2011, p. 14<sup>920</sup>). (CARDOSO; SOUZA; SANTOS FILHO, 2022, p. 121).

McLuhan (1968, p. 17-18<sup>921</sup>) afirmava que “a quantidade pura e simples de informações transmitidas pela imprensa, revistas, filmes, rádio e televisão excede, de longe, a quantidade de informações transmitidas pela instrução e pelos textos escolares”. Para o autor, os meios de comunicação são entendidos como extensões dos sentidos e das faculdades humanas; no entanto, são agentes produtores de acontecimentos e não agentes produtores de consciência (MCLUHAN, 1968) [...]. Dessa forma, a mídia, ao trazer informações em tempo real sobre problemas ambientais, pode ser empregada como importante facilitadora para processos formativos em e para a EA [educação ambiental]. (ELIAS; MARCOMIN; BECKER, 2022, p. 313-314).

Questões contemporâneas abordadas pelas crianças em seus desenhos e textos estão relacionadas ao lugar da humanidade no cosmo, o mapa da Via Láctea e do Universo, telescópios, os buracos negros, a exploração do espaço e o lixo espacial, o sistema solar, o sistema sol-terra-lua. Por estarem presentes na mídia, essas questões têm grande apelo entre os públicos. Uma abordagem dessas ideias feitas pelos museus de ciências, além de localizar as ciências como cultura é uma fonte original para identificar o imaginário a respeito de conceitos abstratos da astronomia [...]. (FLÓRIO; SANTOS; MARTINS, 2022, p. 124).

---

920 BAUER, Thomas. A. **O valor público da Media Literacy**. Tradução de José Augusto Mendes. *Líbero*, v. 14, n. 27, p. 9-22. jun. 2011. Disponível em: <https://casperlibero.edu.br/wpcontent/uploads/2014/05/Texto-em-contexto-O-valor-p%C3%ABlico-da-Media-Literacy.pdf>. Acesso em 10 de mai. 2020

921 MCLUHAN, Marshall. **Revolução na comunicação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

[...] o jornalismo pode ter assumido seu papel como uma ferramenta de construção da democracia e do direito dos cidadãos (KUSCINSKY et al., 2006<sup>922</sup>). O jornalista profissional pode narrar os fatos visando alternativas que auxiliem os indivíduos sobre as questões tratadas que não são visíveis para ele. De acordo com Kuscinsky et al. (2006), a mídia não pode ser considerada mero instrumento à disposição dos indivíduos, de grupos informais ou organizados para conhecimento de fatos, mas também como responsável por reproduzir as relações sociais de desigualdades, atribuindo sentidos ao mundo, em correspondência com a dinâmica econômica da sociedade atual. (GONÇALVES et al., 2022, p. 713).

Muito tempo após o conflito [Segunda Guerra Mundial], nos anos 1970, a mídia brasileira ainda apresentava as/os imigrantes japonesas/es com discriminação. De acordo com Cristina Miyuki Sato Mizumura, em *Mulheres no jornalismo nipo-brasileiro* (2011<sup>923</sup>) a publicidade nacional recorreu a estereótipos de japonesas/es caricaturizadas/os, com o sotaque carregado e pronúncia ruim da língua portuguesa. Essas propagandas impulsionaram a venda de diversos produtos na época e reforçaram o imaginário do “[...] japonês sorridente, solícito e com péssimo português” (MIZUMURA, 2011, p. 66). (KURIHARA; BALISCEI, 2022, p. 279).

[...] surgem novas formas de leituras escritas, que são peculiares desse canal de comunicação que, torna-se essencial à incorporação no ensino de língua, levando em consideração que são novos moldes que fazem parte do conteúdo linguístico do aluno contemporâneo e, que são usados em contextos comunicativos atuais. Daí a necessidade de se reinventar por parte dos professores e a importância das trocas, uma vez que os alunos já dominam esta nova “gramática” que surge. Como acrescenta Rocha (2008, p. 3<sup>924</sup>): em uma sociedade em que as mídias ganham cada vez maior importância, principalmente aquelas relacionadas à difusão das imagens, o papel da leitura e da escrita parece sofrer uma modificação”. (MACHADO; OLIVEIRA, 2022, p. 11).

[...] acreditamos que se as tecnologias forem utilizadas de maneira adequada e de forma planejada, elas podem contribuir significativamente na aprendizagem, uma vez que geram motivação e auxiliam no processo cognitivo do indivíduo. Se tomarmos como base as perspectivas de autores como Moran (2000, p. 53<sup>925</sup>) veremos que “a internet é uma mídia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece” [...]. Isso contribui de maneira sistematizada e transformadora para a sociedade. Elas [as mídias] aproximam os indivíduos ao mundo real, no qual eles

---

922 KUSCINSKY, B. O jornalismo e os dilemas da bioética. In: SANTOS, A. (org.). **Caderno mídia e saúde pública**. Belo Horizonte: Escola de Saúde Pública; FUNED, 2006. p. 15-41. Disponível em: [http://www.esp.mg.gov.br/wp-content/uploads/2009/06/caderno\\_midia\\_e\\_saude\\_publica.pdf](http://www.esp.mg.gov.br/wp-content/uploads/2009/06/caderno_midia_e_saude_publica.pdf). Acesso em: 26 maio 2021

923 MIZUMURA, Cristina Miyuki Sato. **Mulheres no jornalismo nipo-brasileiro**: discursos, identidade e trajetórias de vida de jornalistas. 243 p. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

924 ROCHA, S. L. Leitura e escrita na era das mídias. In: ENDIPE, 14, 2008, Porto Alegre. **Anais ENDIPE**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008. p. 1-12.

925 MORAN, J. M. et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

estão inseridos, por meio da televisão, som, computador e outros veículos de informação e comunicação. (NOVAIS; NASCIMENTO; DIAS, 2022, p. 199).

[...] é comprometimento da divulgação científica dialogar entre ciência, mídias e sociedade a partir de diferentes estratégias e inovações, oferecendo conteúdos e dinâmicas nas plataformas e redes virtuais [...]. O cenário de interação com o público nas mídias sociais foi intensificado por muitos museus e centros de divulgação científica, que precisaram se reinventar para enfrentar o distanciamento social, criando alternativas para manter a comunicação e a interação com o público, afastado dos espaços físicos. (OLIVEIRA et al., 2022, p. 195).

Especificamente sobre o fechamento dos salões de beleza, foi possível observar na mídia alguns comentários de celebridades e profissionais da imprensa, por exemplo, o da jornalista norte-americana Ainsley Earhardt, do programa matinal “FOX & Friends”, veiculado pela FOX News nos Estados Unidos da América. A jornalista comentou durante um dos programas estar preocupada com pessoas que não poderiam ir a salões de beleza para se cuidarem. O comentário gerou uma grande repercussão tanto nos EUA quanto em outros países, aparecendo em reportagens e gerando um debate público a respeito do tema, uma vez que foi feito durante uma fase muito sensível e delicada que Nova York vivia com a pandemia. (OLIVEIRA; VERÍSSIMO, 2022, p. 104).

[...] há uma relação entre a agenda midiática e a agenda pública, formando opiniões de leitores que acompanham esses veículos de informação, transmitindo a ideia de que o Estado cumpriu seu papel na pandemia e indo ao encontro dos interesses do poder público. Salientamos ainda que as reportagens que abordaram as dificuldades de acesso à internet por parte dos estudantes fizeram-no por um viés meritocrático, por exemplo: “[...] aluno de escola pública comove a web ao estudar usando wifi de açougue, em Goiás” (CHAGAS; GUIMARÃES; SOUSA, 2020<sup>926</sup>). Em outras palavras, o que a mídia, em consonância com o pensamento neoliberal do Estado, quer transmitir é a ideologia de meritocracia, ou seja, a ideia de que quem quer consegue, não importam as dificuldades. (PENA; GONÇALVES; OLIVEIRA, 2022, p. 1669).

Muitas são as dificuldades apresentadas pelos professores no desafio de aliar a utilização dessas mídias com o planejamento de suas aulas, pois para Bévort e Belloni (2009<sup>927</sup>), os cursos de formação de professores não têm atendido de modo efetivo a essa demanda. As autoras reforçam a importância da mídia-educação no processo de socialização entre as diferentes gerações, pois as novas já nascem

926 CHAGAS, Ana Paula Borges; GUIMARÃES, Gustavo de Almeida; SOUSA, Romênia de. Reflexões sobre a educação pública em tempos de pandemia a partir de notícias veiculadas na mídia Goiana. In: ALVES, Miriam Fábila; SILVA, Frederiko Luz; REIS, Livia Cristina Ribeiro dos (Orgs.). **Educação em risco nos tempos de pandemia: diálogos sobre política e práticas**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2020. p. 148-167. Disponível em: [http://editoraespaocadematico.com.br/?download\\_file=3113&order=wc\\_order\\_5f47aa6499326&email=xxxx](http://editoraespaocadematico.com.br/?download_file=3113&order=wc_order_5f47aa6499326&email=xxxx)

927 BEVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5pBFdJL-4mWHnSM5jXySt9VF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 fev. 2021.

imersas na tecnologia e não acompanhar esse desenvolvimento é, de certa forma, não se apropriar da atual realidade. Por outro lado, a formação envolvendo jogos digitais ainda é praticamente desconhecida dentro dos cursos de formação inicial da Pedagogia e das licenciaturas (CRUZ, 2021a<sup>928</sup>). (PINHEIRO; CRUZ, 2022, p. 321).

Em concordância com Jardimino et al. (2022, p. 101<sup>929</sup>), ao afirmarem que “[...] as novas tecnologias ligadas às mídias de comunicação, à internet e aos espaços virtuais, antes tidos apenas como instrumentos da cultura social/comunicacional, passam agora a elemento central de aprendizagem e da socialização de professores, estudantes e suas famílias”, compreende-se também que nem todos têm domínio das tecnologias como elemento cultural, utilizando-as apenas como ferramentas. Como acontece com qualquer ferramenta, nem todos têm acesso ou expertise para seu uso. (PINHEIRO; SENA; SERRA, 2022, p. 6).

A espontaneidade também engendra subjetivamente, em cada indivíduo singular, motivações que aparecem e desaparecem dos desejos particulares da cotidianidade. [...] os indivíduos espontaneamente se deixam levar por essas motivações. Daí seu caráter efêmero. [...] geralmente criados pela mídia, pelos meios de comunicação de massa, modismos estes que ditam determinadas normas de comportamento em certas épocas da sociedade e que se alteram rapidamente de uma época à outra, de acordo com determinados interesses e em função de certas mudanças ideológicas e culturais. Ressaltando que a adesão a estes modismos é frequentemente estabelecida de forma espontânea, movida por motivações particulares e efêmeras. (ROSSLER, 2006, p. 62<sup>930</sup>). (PRESSATO et al., 2022, p. 14).

Soaria como teoria da conspiração, não fosse a fala do Ex-ministro do Meio Ambiente na tão caricata reunião ministerial de 22 de abril de 2020. Salles solicitou que todos os componentes do atual governo aproveitassem o período da pandemia para fazerem passar “boiadas”, valendo-se da “distração da mídia com a pandemia”. Indicamos que as “boiadas” educativas podem incluir a “digitalização da educação”. Afirmar isso não resulta, prontamente, em negarmos os usos das tecnologias digitais, mas problematizá-las sempre; resulta, consoante o convite que Foucault (1995<sup>931</sup>) nos faz, em determinarmos a “digitalização da educação” enquanto perigo principal. (ROBERTO; ROBERTO, 2022, p. 9).

---

928 CRUZ, Dulce Márcia. Jogar, analisar, criar jogos e refletir sobre seu uso em práticas pedagógicas. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 30, p. 158-180, 2021a. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/11830>. Acesso em: 28 fev. 2022.

929 JARDILINO, J. R. L. et al. Condições educacionais e a exclusão digital na pandemia –2020-2021: o caso da educação pública na Região dos Inconfidentes, MG. **ETD: Educação Temática Digital, Campinas**, v. 24, n. 1, p. 91-112, 2022. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v24i1.8665898>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8665898>. Acesso em: 4 mar. 2022.

930 ROSSLER, J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

931 FOUCAULT, M. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: RABINOW, P.; RABINOW, H. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.

Falas como a do deputado federal Ricardo Barros, líder do governo na Câmara – “só professor não quer trabalhar na pandemia [...]”. Não tem nenhuma razão para o professor não dar aula” – foram repetidas muitas vezes na mídia por jornalistas, muitos deles trabalhando de forma remota. A questão se tornou uma espécie de lema: “as escolas serão as últimas a fechar e as primeiras a abrir”, não só na campanha municipal do Rio de Janeiro como em outras cidades do Brasil – uma repetição da repetição (SMITH, 1995<sup>932</sup>) que marcou o discurso de “perseguição” da escola. (SANTOS; MACEDO, 2022, p. 3).

Os editoriais [dos jornais Folha de S.Paulo e O Globo] [...] constroem o ensino remoto como um período marcado pela nulidade nas relações entre professor, aluno e gestores, haja vista que a recusa ao ensino presencial seria a comprovação de um desinteresse da classe com o cumprimento do direito à educação [...]. As acusações desencadeadas pelos editoriais encontram eco num sucessivo processo de silenciamento da voz do professor (CAMPAGNUCCI, 2014<sup>933</sup>) nos debates sobre a educação na mídia corporativa. Por meio de relações de poder mobilizadas por essas instâncias da comunicação, ao docente não é dado o espaço de fala e, quando isso ocorre, o seu discurso é usado para responsabilizá-lo pelas fragilidades do sistema educacional (CARMAGNANI, 2009<sup>934</sup>). (SILVA, FV, 2022a, p. 480).

Ficou evidente, desde o início da pandemia, que caberia, ao Estado, liderar as intervenções necessárias para garantir o bem-estar da população, tanto durante quanto após esse evento. Foi nesse momento que se viram as políticas e discursos neoliberais caírem por terra. O mercado, tão aclamado pelos meios de comunicação pertencentes à mídia proprietária (FONTES, 2010<sup>935</sup>), saiu de cena e caiu no esquecimento – ele não ofertaria suas mãos e seu dinheiro para salvar vidas. Ficou evidente que uma política pública de saúde com investimentos e uma gestão a favor de vidas seriam essenciais para a contenção do vírus no país. (SILVA; SOUZA; MOREIRA, 2022, p. 7).

Em 2011, quatorze anos após a morte de Freire<sup>936</sup>, foi lançado o livro *Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação* – fruto de registros organizados por Sérgio Guimarães no diálogo com o autor e alguns interlocutores. Nele, acentuam-se as análises da educação para as mídias do nosso patrono da educação. Além daquelas mídias mais tradicionais, típicas de seu tempo, por intermédio de interlocutores convidados, as problematizações são expandidas para as “novas mídias” – ou

932 SMITH, Sidonie. Performativity, autobiography and resistance practice. *Auto/Biography Studies*, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 17-33, 1995. DOI: <https://doi.org/10.1080/08989575.1995.10815055>

933 CAMPAGNUCCI, Fernanda. **Silêncio dos professores?** Uma interpretação sociológica sobre a “ausência” da voz docente no jornalismo educacional. 2014. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade de São Paulo: São Paulo, 2014. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09122014-112912/publico/FERNANDA\\_CAMPAGNUCCI.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09122014-112912/publico/FERNANDA_CAMPAGNUCCI.pdf). Acesso em: 14 nov. 2021.

934 CARMAGNANI, Anna Maria Grammatico. Linguagem e exclusão: o discurso da mídia sobre o professor e a escola, *RBLA*, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 499-514, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/qhPHYzCfSzT-GRksjGqPhmNc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2021.

935 FONTES, Virginia. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. 2.ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

936 FREIRE, Paulo. **Educar com a mídia**. 1 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

já nem tão novas assim, aquelas outras que se organizam na relação com a internet. (SOUSA, GR, 2022, p. 2).

De acordo com Scalfi et al. (2019<sup>937</sup>), a AC [alfabetização científica] deve contemplar aspectos sobre métodos e procedimentos da ciência, fundamentais para o indivíduo compreender que a construção do conhecimento científico se dá a partir de um trabalho coletivo feito por pessoas comuns que possuem crenças, valores, interesses políticos, econômicos e sociais. Pensando nos contextos infantis, são necessárias discussões para desmistificar a figura, que é muitas vezes disseminada pela mídia, do cientista como um gênio maluco ou um homem superinteligente que trabalha isolado em seu próprio laboratório (SIQUEIRA, 2005<sup>938</sup>), a fim de romper com o estereótipo do cientista como um “homem branco de jaleco” e trazer outras representações de cientistas, incluindo as mulheres e as pessoas negras, por exemplo. (SOUZA; ALMOINHA; MARANDINO, 2022, p. 236).

Essa ideia presente de forma recorrente nos discursos divulgados na mídia conservadora sobre uma suposta transição política do país – em função da ditadura cívico-militar instalada por meio do golpe militar de 1964, dos acertos para o restabelecimento da democracia e do fim das atrocidades feitas com os corpos dos/as que reivindicavam o fim do governo fundado e estruturado nas violências –, ao ser confrontada com a história pouco registrada de mulheres que se colocavam em movimentos de resistência de denúncia e anúncio, não permite reconhecer a passagem de um estado de exceção para um estado democrático [...]. (SOUZA; NOVAIS, 2022, p. 8-9).

---

937 SCALFI, Grazielle; MARQUES, Amanda Cristina; ISZLAJI, Cynthia; MILAN, Barbara; NORBERTO ROCHA, Jessica; MARANDINO, Martha. Análise do processo de alfabetização científica em crianças em espaços de educação não formal e divulgação da ciência. *ACTIO: Docência em ciências*, Curitiba, v. 4, n. 3, p. 386-410, set./dez. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/10533>>. Acesso em 20 ago. 2021.

938 SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. Superpoderosos, submissos: os cientistas na animação televisiva. In MASSARANI, Luisa. (org.). **O pequeno cientista amador: a divulgação científica e o público infantil**. Rio de Janeiro: Casa da Ciência/UFRJ: Museu da Vida/Fiocruz: Vieira&Lent, p. 23-32, 2005.

[...] novas experiências de docência foram sendo construídas em um contexto em que não houve muito tempo de preparação. Um tempo em que foi preciso agir de imediato para que pessoas se agregassem e continuassem sua formação de outros modos, pela tela do celular, tablet e computador. Foi um tempo de (re)organizar-se, (re)adaptar-se, permitir-se a si, mudanças em suas maneiras de pensar e agir à docência no ES [estágio supervisionado]. Esse tempo de pandemia mostrou o quanto são necessárias mudanças e transformações a partir do “destino do acontecimento” (RICOEUR, 1994, p. 293<sup>939</sup>), das incertezas de experiências que motivam o sujeito em suas singularidades formativas. (ABREU; BELLOCHIO, 2022, p. 9-10).

[...] para que ocorram mudanças estruturais na prática docente integrada às tecnologias, os cursos de formação de professores precisam mudar seu modelo tradicional. Não se pode exigir do professor uma postura de integração e apropriação às tecnologias na sua prática docente se não lhes for proporcionada uma formação que possibilite experiências reais e práticas com as TDIC, bem como a interação com os pares e professores formadores mais experientes num ambiente (escola) em que tais práticas sejam valorizadas, institucionalizadas e apoiadas (NÓVOA, 2014<sup>940</sup>). (ALVES, 2022, p. 218).

[...] os professores tiveram que aprender a utilizar essas novas tecnologias, até então, pouco usadas na sua prática cotidiana, o que permitiu aos docentes a se sentirem desafiados a aprender essas novas ferramentas, abrindo mão de antigos costumes e a repensarem suas aulas. Assim os professores precisam se manter atualizados com as diversas mudanças ocorridas na sociedade moderna, não só na sua especialidade, mas também com as tecnologias que possam contribuir com a sua prática docente (OLIVEIRA, 2015<sup>941</sup>). (BATISTA; MAIA; SANTOS, 2022, p. 20).

Ao observar o curso natural da humanidade, sobretudo quanto ao entendimento do modo como as grandes pandemias do século XX, como a gripe espanhola (1918-1920), afetaram o modo de vida das pessoas, entenderemos que mudanças abruptas, advindas dos diversos setores da sociedade,

---

939 RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. (tomo 1) / Paul Ricoeur; tradução Constança Marcondes Cesar – Campinas, SP: Papyrus, 1994.

940 NÓVOA, A. Nada será como Antes. **Revista Pátio**, 72. Porto Alegre: Grupo A. 2014 Disponível em <http://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/10938/nada-sera-comoantes.aspx>.

941 Referência não localizada no original.

serão mais que necessárias. Para Ponte (2020<sup>942</sup>), assim como no século passado, tempos como esses nos fazem reconhecer a importância do Estado como agente propulsor de tais mudanças, buscando promover a democratização de recursos, bem como a sistematização de políticas públicas coerentes com o bem-estar de todos. (BRUM; MAGALHÃES; LEITE, 2022, p. 205).

[...] este momento de retorno presencial das atividades escolares com as restrições, mostrou-se propício para desenvolver práticas curriculares tão importantes na (re)construção do trabalho escolar, que se faz na constituição da aprendizagem humana por meio do conhecimento. A escola, como instituição social, deve prosseguir com mudanças construídas pelo currículo e que tragam fortalecimento às práticas curriculares provedoras das aprendizagens. A escola está ligada a um nicho curricular que possui elos com outras dimensões que, trabalhadas na escola no processo de ensino aprendizagem, configurarão um currículo de mudanças. (CARDOSO; ROCHA, 2022, p. 5).

Durante as últimas décadas do século XX, se construiu ao redor do mundo uma série de discussões propositivas acerca de mudanças em todas as relações sociais, acompanha das da necessidade de adequação da economia, da política e dos próprios indivíduos ao ‘novo’: novas relações de trabalho, novas relações sociais, novas formas de organização do Estado e da condução da economia. A base dessas transformações era a conformação de um pensamento que, segundo Pierre Dardot e Christian Laval (2016<sup>943</sup>), se colocava em todas as esferas sociais: o neoliberalismo como nova razão do mundo. (CAVALCANTI, 2022, p. 920).

Além dos conflitos interpessoais, outra grande fonte de conflito são as “mudanças estruturais”, que englobam tanto mudanças de funções e cargos, quanto mudanças em que novas tecnologias são introduzidas e mudanças nos processos de produção de trabalho (BERG, 2012<sup>944</sup>). Para o autor, muitas vezes, os conflitos surgem como resultado de dinâmicas externas, que implicam em mudanças necessárias para a manutenção da própria existência das organizações. Estas mudanças de reestruturação organizacional podem ocorrer, por exemplo, por novas políticas do governo, pelo surgimento de novos concorrentes, mudança de hábito de clientes, globalização, por crises regionais e mundiais, pela necessidade do uso de novas tecnologias, de novas leis etc. (CORREIA; CRUZ, 2022, p. 14).

[...] o ensino médio brasileiro vem sendo reestruturado para colocar em ação uma oferta centrada na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, articulada ao modelo de itinerários formativos, com carga horária ampliada para um mínimo de 3 mil horas e uma parte de ensino a distância. As mudanças são profundas, estabelecidas com o argumento da flexibilização e da liberdade

942 PONTE, C. F. (2020). O que a pandemia pode nos ensinar?. **RADIS: Comunicação e Saúde**, (211), 35. <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/40596>

943 DARDOT, Pierre & LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

944 BERG, E. A. **Administração de conflitos: Abordagens práticas para o dia a dia**. 2. ed. Curitiba, PR: Juruá Editora, 2012.

de escolha do/a estudante, mas trazem as marcas de antigas práticas e políticas de caráter dualista e desigual que rondam a história do ensino médio brasileiro. A atual reforma está focada em interesses voltados para a estruturação da ultraracionalidade mercantil, cada vez mais distante da responsabilidade com a formação humana cidadã e autônoma dos/as jovens brasileiros/as. (FERREIRA; CYPRIANO, 2022, p. 445).

As incertezas, resignificadas pela crise sanitária, permanecerão por um longo tempo. Contudo, paradoxalmente, temos a certeza da necessária mudança, seja na forma de nos relacionarmos com o mundo, suas riquezas naturais e, particularmente, com o outro, seja nas urgentes mudanças econômicas e sociais do nosso país, especialmente nas políticas direcionadas à saúde, educação, segurança, entre outras. E, neste processo, alentamos a esperança de transformações que venham atender às demandas da nossa sociedade, sobretudo, daqueles em condições mais vulneráveis. (FERREIRA; FERRAZ; FERRAZ, 2022, p. 21).

A mudança é um trabalho árduo por parte dos professores pois exige, primeiramente, a vontade de mudar, assim como uma transformação mental, física e emocional (Rosa, 2002<sup>945</sup>) [...]. Nesse sentido, Valente et al. (2020, p. 6<sup>946</sup>) comentam que fomos “jogados” numa realidade diferente, inesperada em todas as áreas da sociedade e exigiu soluções rápidas das Instituições, bem como um processo de reorganização e adaptação. Ao adentrarmos a pandemia, o sistema educacional teve que passar por grandes mudanças, no qual o ensino remoto se tornou a saída mais viável para a continuação das aulas. (FIGUEIREDO; BERLESE; SANFELICE, 2022, p. 6).

Durante a pandemia causada pela COVID-19, o mundo todo viveu momentos críticos de dores, lutos, medos e mudanças drásticas em nossas atividades diárias e também no trabalho. [...] a retomada da escolarização presencial foi importante para promover esses espaços de discussão e reflexão, tendo em vista a situação de privação dos adolescentes. As atividades revelaram o potencial da educação enquanto transformadora em prol de projetos e sonhos dos adolescentes. Essa utopia da mudança se faz presente na prática educativa progressista, como parte do conhecimento crítico que constata a situação de opressão vivida, e que anuncia um sonho, nesse sentido a presença ética dos seres humanos é sempre esperançosa (FREIRE, 2019c<sup>947</sup>). (FRANÇA; SILVA; ZANCO, 2022, p. 15-16).

Vale destacar que a rápida mudança de cenário em virtude da pandemia exigiu, sobretudo, por parte dos professores no país, modificações significativas em torno de suas práticas pedagógicas e métodos de planejamento já conhecidos. Afinal, essa categoria foi abruptamente exposta

945 ROSA, S. S. (2002). **Construtivismo e mudança**. 8 ed. São Paulo: Cortez.

946 VALENTE, G. S. C. (2020). O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente. **Research, Society and Development**, 9(9), 1-13.

947 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Ana Maria de Araújo Freire (org). 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019c.

à realidade das TICs, metodologias ativas, gamificação e mídias, tendo que se adequar às diversas formações online, além de aprender e adaptar novas metodologias, criar recursos educativos, ou seja, personalizar e ressignificar de modo emergencial, um modelo de docência para o qual muitos não estavam preparados nem tinham os recursos – materiais e emocionais – necessários para tal. (GOMES; LUCENA, 2022, p. 5).

Ambos, professores e estudantes, tiveram que lidar com uma mudança radical superpondo o privado e o público nas suas vidas, lidar, também, com situações que mesclam o pessoal e o profissional/acadêmico trazendo prejuízos irreparáveis, além de manejar um arsenal tecnológico de que muitos não dispunham e, distanciados do contato mais próximo que a escola oferece, os desafios eram ainda maiores. A “sala de casa” passou a ser um espaço não mais privado, mas público. A partir daí, as dificuldades se multiplicaram, em especial, para aqueles mais vulneráveis socioeconomicamente. (GRANJA; BARRETO, 2022, p. 3).

[...] cerca de 97% dos participantes [...] não acreditam que as aulas remotas possam substituir as aulas presenciais, enfatizando que há adversidades a serem superadas dentro do ERE. De maneira geral, um dos fatores que ilustram explicitamente essa mudança são as tecnologias e seus recursos, simbolizando o novo e o contraste com as velhas práticas. Nessa perspectiva, a escola é vista como agente que deve se adequar às mudanças sociais, quaisquer que sejam. No entanto, ainda que as tecnologias sejam um ponto de referência para os novos desafios postos ao ambiente educacional, é errônea a visão de que elas sejam as reais soluções para os dilemas da educação. (MESQUITA; MORAIS JÚNIOR, 2022, p. 37-38).

Tantos progressos ditaram novas formas de trabalho, estudo, compras e diversão, que se expandiram expressivamente para o meio digital depois do século XX, provocando mudanças no estilo de vida e nas demandas sociais da sociedade moderna (CASTELLS, 1999<sup>948</sup>). Tais fatores foram decisivos, no ano de 2020, quando a pandemia de Covid-19 exigiu das populações medidas preventivas extremas para conter a disseminação do vírus Sars-CoV-2. No Brasil, essa reviravolta estrutural trouxe à tona fragilidades antigas a respeito da sociedade em redes, dentre elas as relacionadas à educação, uma vez que, os sistemas de ensino se viram obrigados a migrar para o ensino remoto, sem dispor de infraestrutura para isso, evidenciando problemas técnicos e formativos. (OLIVEIRA; CAPELLINI, 2022, p. 95).

Essa mudança repentina na organização do ensino, antes presencial, para a modalidade remota – sem capacitação dos docentes, sem uma política de acessibilidade digital e sem uma articulação central que norteasse as decisões de cada instituição de Ensino Superior – desestabilizou dirigentes, que tiveram que tomar decisões; professores, que tiveram que reestruturar as disciplinas e as metodo-

---

948 CASTELLS, M. **A Sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

logias de ensino; e alunos, que se viram diante de dificuldades inimagináveis. Além da capacitação de docentes para utilização de ferramentas de educação à distância, um elemento importante que teve que ser pensado pelas instituições foi a questão da acessibilidade tecnológica. (PETTEN; BORGES; NOGUEIRA, 2022, p. 21).

Para que o docente possibilite os meios de produção aos seus educandos, ele também precisa estar pronto para entender as mudanças dentro do processo de ensino e aprendizagem por meio da tecnologia, haja vista que, segundo Giroto et al. (2012<sup>949</sup>), não há como evitar o avanço tecnológico e seus reflexos na sociedade. Os autores ainda mostram que as escolas públicas, apesar de receberem recursos, acabam não os utilizando, em razão das deficiências de formações de docentes para o uso destes, assim como de outros recursos tecnológicos que possam dinamizar o ensino híbrido. (PINHEIRO; SENA; SERRA, 2022, p. 7).

Sugerir que “para lidar com insegurança, ansiedade, medo, isolamento, mudança de rotinas e indefinições é preciso ter empatia, resiliência, foco, responsabilidade, cuidado consigo e com o outro, entre outras competências” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021<sup>950</sup>), além de ser uma inversão da realidade, é uma inversão de prioridade e uma forma de esconder tanto uma quanto a outra. É como se a “mudança de mentalidade”, sugerida pelo instituto supracitado, carregasse atributos mágicos capazes de resolver ou amenizar a precarização da vida à qual grande parte dos estudantes está submetida. (RODRIGUES, 2022, p. 12).

É a leitura de Zygmunt Bauman (2007<sup>951</sup>) que trata em seus livros do Amor líquido, da *Vida líquida*, da *Modernidade líquida*. Assim ele justifica em um *folder*: “O mundo eu chamo de líquido porque, como todos os líquidos, ele jamais se imobiliza nem conserva sua forma por muito tempo” (BAUMAN, 2011, p. 2<sup>952</sup>). Em *Vida líquida*, Bauman (2007) “[...] chama a atenção para os problemas que a atual condição do sistema capitalista suscita no ser humano hoje, entre a necessidade de se adaptar ao ritmo destrutivo-criativo dos mercados e o medo de ficar defasado, tornar-se dispensável.” Neste mundo de mudanças em ritmo permanente, as realizações individuais se fazem e se desfazem. (SILVA; CIAVATTA, 2022, p. 2497).

949 GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. Educação Especial, formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: a construção de práticas pedagógicas inclusivas. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 10-24.

950 INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências socioemocionais para contextos de crise**. Instituto Ayrton Senna, 2021. Disponível em: [https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-crieses.html?gclid=C-j0KCQjw3duCBhCAARIsAJeFyPWWdfoQorWJ20A-1NRgqHeb-kdEn\\_DWLAdYn\\_rBbz7XReDK-KDs4hAaAn-c8EALw\\_wcB](https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-crieses.html?gclid=C-j0KCQjw3duCBhCAARIsAJeFyPWWdfoQorWJ20A-1NRgqHeb-kdEn_DWLAdYn_rBbz7XReDK-KDs4hAaAn-c8EALw_wcB). Acesso em: 21 mar. 2021.

951 BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

952 BAUMAN, Z. Sobre escrever cartas... de um mundo líquido moderno. In: BAUMAN, Z. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

Pelas orientações do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, se descortinou um cenário obscuro e as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileira, se depararam com um marco regulatório desafiador, com orientações complexas, dada a sua proposta de inovação, amplitude e com pouca identidade dos traços que definiam orientações anteriores. Essas mudanças impactantes e estruturais promoveram profundas rupturas no cenário da educação superior brasileira, colocando as Instituições Superiores de Ensino (IES), e, o processo de regulação, frente aos desafios da formação acadêmica e da valorização das avaliações externas, no contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). (SOARES; ALMEIDA, 2022, p. 108).

Nos idos anos oitenta, na árida luta contra a ditadura de Pinochet, mulheres chilenas em diferentes lugares do país e em distintos modos de defender a vida agruparam-se em torno de uma prática que não chamaria a atenção dos militares por entenderem que este trabalho não tinha nada de perigoso à manutenção da ditadura e do regime imposto aos chilenos e chilenas desde 11 de setembro de 1973: referimo-nos à costura e ao bordado (LIMA, 2018<sup>953</sup>). Fazer *arpilleras* ou fazer arte com a juta, arte em fibra vegetal, foi e tem sido um modo de, para as mulheres chilenas, constituir uma prática de expressão por meio de tecidos reaproveitados, com linhas e agulhas e que se constitui na partilha dos sentidos que se dão e se vivem junto com um coletivo. (BATTISTELLI; CÉSAR; CUEVAS, 2022, p. 4).

[...] [há] um desequilíbrio entre os gêneros feminino e masculino em relação ao trabalho, de modo geral. As mulheres são mais propensas a maiores jornadas de trabalho no geral e se sentem exaustas devido aos cuidados requisitados por todos os membros da família [...]. São situações que já existiam anteriormente, no entanto a pandemia exacerba essa realidade e descortina os desafios impostos às mulheres trabalhadoras e mães que trabalham em extensas jornadas de trabalho. Nesse sentido, a divisão sexual do trabalho, que já era desigual, tende a ser reforçada e aprofundada durante a pandemia. Nesse cenário, os maiores encargos, físicos e emocionais, das instabilidades econômicas, políticas e sociais recaem sobre elas, as mulheres (OLIVEIRA, 2020<sup>954</sup>). (BORGES; ARAÚJO; OLIVEIRA, 2022, p. 147-148).

A realidade do ambiente de ensino-aprendizagem tem se apresentado cada vez mais complexo, as limitações, na utilização dos recursos digitais, têm se mostrado um desafio monumental aos professores, que são atingidos maciçamente por psicopatologias, ocorrendo com maior frequência, entre mulheres, devido à maior parcela da comunidade docente, no país, ser constituída por mulheres e a carga dos papéis que ela desempenha (professora, mãe, filha...) no contexto cultural. Uma das barreiras para o enfrentamento ao adoecimento mental é a limitação de informação sobre as afetações da

---

953 LIMA, M. S. P. **Arpilleras**: o bordado como performance cultural chilena, em favor do drama social. 2018. 134 f. Dissertação (Mestrado em Performance Cultural) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

954 OLIVEIRA, A. L. A espacialidade aberta e relacional do lar: a arte de conciliar maternidade, trabalho doméstico e remoto na pandemia de covid-19. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 16, n. 1, Especial COVID-19. pp. 154-166, maio 2020. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/50448>. Acesso em: 3 Nov. 2021.

pandemia no professor, que, devido a preconceitos e estigmas sociais, não tem força, motivação ou mesmo coragem de buscar ajuda. (CALDAS; SILVA; SANTOS, 2022, p. 18).

Muitas vezes observa-se uma identidade entre maternidade e cuidado que coloca as mulheres-mães como as mais indicadas para as tarefas de cuidados. Nas palavras de Anzorena (2010<sup>955</sup>), as mulheres acabam por fundir os seus interesses com os das suas famílias e os da comunidade, sendo elas que respondem aos problemas domésticos e à sua extensão, o que promove uma participação que não as caracteriza como cidadãs, e sim como “mães sociais”. A partir disso, pode-se deduzir que as mães estendem seu papel de cuidadoras ao bairro e à comunidade, reproduzindo os estereótipos de gênero e a divisão sexual do trabalho. Os cuidados, no entanto, nem sempre são compreendidos como trabalho [...]. (CORROCHANO; ARANCIBIA; MIRANDA, 2022, p. 14).

As mulheres, que antes já tinham jornada de trabalho dupla, ao cuidar da casa e dos filhos, muitas vezes sem dividir isso com o parceiro, no período pandêmico precisaram ficar em regime home office/teletrabalho. As mães com filhos em aulas no ensino remoto, enfrentaram dificuldades para a concentração dos mesmos, além de irritabilidade, inquietação e nervosismo. As medidas para ficar em casa têm um risco aumentado das crianças testemunharem violência doméstica contra mulheres, crianças e adolescentes, além dos impactos diretos na saúde/doença. Contraditoriamente, as mesmas condições necessárias para combater a doença [...] são, perversamente, as mesmas condições que alimentam as mãos de agressores que agora encontram circunstâncias sancionadas pelo Estado sob medida para desencadear abusos. (CRUZ; CRUZ, 2022, p. 304).

Para o segmento social em situação de maior vulnerabilidade, como verificamos em Antunes (2020<sup>956</sup>), a piora das condições de vida é visível, notadamente, em relação às mulheres, que, muitas vezes, chefiam famílias, e que se veem obrigadas a trabalhar sem ter com quem deixar seus filhos. Não podendo contar com estruturas como creches e escolas, têm sido consideravelmente mais afetadas pela situação, inclusive em relação à alimentação familiar, vez que a escola muitas vezes se consubstanciava como a única garantia de segurança alimentar dessas crianças e adolescentes. (CZERNISZ; MELLO, 2022, p. 17).

Torna-se importante compreender a feminização do magistério a partir de um processo ambivalente, pois, se um novo estatuto feminino relacionado ao magistério atuou na emergência de “mecanismos de controle e discriminação contra as mulheres e enraizou as ideologias de domesticidade e maternagem (reforçadas pelo discurso positivista e higienista)” (VILLELA, 2000, p. 120<sup>957</sup>), por outro

---

955 ANZORENA, C. ‘Mujeres’: destinatarias privilegiadas de los planes sociales de inicios del siglo XXI – reflexiones desde una perspectiva crítica de género. *Revista de Estudos Feministas*, v. 18, n. 3, p. 725-746, 2010. Disponível em: <https://bityli.com/fsPOB>. Acesso em: 01 jul. 2022.

956 ANTUNES, Ricardo. *Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado*. 1ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

957 VILLELA, Heloisa de O.S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Martha; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

lado, esta ideologia “foi utilizada como um elemento de resistência, pois, acatando tal discurso, as mulheres desimpediam o caminho para sua rápida inserção profissional” (VILLELA, 2000, p. 120). (DINIZ; LOPES, 2022, p. 50).

[...] a divisão sexual do trabalho, entre trabalho assalariado produtivo e trabalho não pago reprodutivo, ocorreu com o advento da sociedade capitalista, sendo central para seu desenvolvimento e manutenção. Neste processo, o trabalho das mulheres foi destinado à reprodução da força de trabalho, sendo considerado algo sem valor, invisibilizado, visando atender aos interesses do mercado capitalista. O trabalho doméstico passou a ser percebido como um ato de amor e “atributo natural da psique e da personalidade femininas, uma necessidade interna, uma aspiração supostamente vinda de nossa natureza feminina” (FEDERICI, 2019, p. 42<sup>958</sup>), e tais mudanças redefiniram a posição das mulheres na sociedade. (EUZÉBIO; ZAN, 2022, p. 10).

A convivência digital e seus problemas: Um estudo com adolescentes de escolas públicas paulistas encontramos também nesse resultado uma pressão social machista que atribui às mulheres maior responsabilidade estética, exigindo corpos perfeitos num mundo balizado por valores efêmeros tais como a beleza e o poder. Os dados apontaram que em várias situações de agressões virtuais as meninas passaram por mais momentos desagradáveis de humilhação e desrespeito em relação aos meninos, o que parece também nos ajudar a compreender a relação entre valores estéticos e a violência direcionada às meninas. (FARHAT; GONÇALVES, 2022, p. 12-13).

[...] Gersem Baniwa (2020, p. 32<sup>959</sup>) aciona a inspiração em crenças ancestrais capazes de encontrar, na sabedoria das mulheres, possibilidades em unir conhecimento do corpo com a mente, da alma com o espírito, intuição com a razão e consciência com o conhecimento intelectual. Para Krenak (2020, p. 21<sup>960</sup>), quando as humanidades experimentam catástrofes, fazem do canto e da dança a sua aprendizagem; uma ativação de comunhão entre o céu e a terra possível, que ao invés de querer disputar o mundo (eu acrescento o conhecimento), desenvolvem a habilidade de habitá-los. (FIGUEIREDO; MENDONÇA, 2022, p. 4).

De acordo com a corrente de pensamento marxista, a sociedade capitalista é composta por classes, a burguesia, dona dos meios de produção e o proletariado que representa a mão de obra utilizada para a obtenção de lucros. Situando as mulheres, nesse contexto, entende-se que o capitalismo as utiliza em condições adversas, conforme explica Saffioti (2013, p. 65<sup>961</sup>), as mulheres são vítimas de “uma des-

958 FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista**. São Paulo: Elefante, 2019.

959 BANIWA, Gersem. **Cartas para o bem Viver. De Gersem Baniwa para as pessoas que sonham um outro Brasil**. Páginas 25-35. Ed. Salvador: Boto-cor-de-rosa livros arte e café paraLeLoI3S, 2020.

960 KRENAK, Ailton. **Cartas para o bem Viver. De Ailton Krenak para quem quer cantar e dançar para o céu**. Salvador: Ed. Boto-cor-de-rosa livros arte e café paraLeLoI3S, 2020.

961 SAFFIOTI, H. **A mulher na sociedade de classe: mito e realidade**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

vantagem social de dupla dimensão: no nível superestrutural [...] e no plano estrutural [...]”. Essas vantagens, no nível superestrutural, se referem a falta de valorização das potencialidades femininas que resultam na criação de uma “supremacia” masculina em relação às mulheres, estabelecendo assim uma ordem social específica, que prioriza os homens. (GUIMARÃES; SECATTI; SOUZA, 2022, p. 625).

Em março de 2022, em contexto de guerra, o deputado [Arthur do Val] foi até a Ucrânia, supostamente para enviar doações às/aos refugiadas/os. Nesse contexto, porém, enviou áudios com comentários machistas e sexistas sobre mulheres ucranianas que estavam fugindo do conflito e policiais mulheres que exerciam suas atividades profissionais na fronteira do país. Nas gravações, o deputado fala da aparência das refugiadas e das policiais, chamando-as de “deusas” e discorre sobre como as mulheres que vivem em cidades menos abastadas são “acessíveis”, “interesseiras” e “fáceis porque elas são pobres”. (KURIHARA; BALISCEI, 2022, p. 275).

As circunstâncias da pandemia colocaram as mulheres cada vez mais dentro de casa e as consequências foram imediatas: precarização das condições de moradia, da falta de acesso à rede mundial de computadores, enfrentamento à insegurança alimentar, desemprego, fome, violência, dentre outros problemas. Levantamento do Jornal Datafolha, entre 10 e 14 de maio de 2021, apontou crescimento exponencial da violência contra as mulheres dentro do próprio lar. Segundo a reportagem, 73,5% da população acredita que a violência aumentou consideravelmente e 51,5% relataram ter presenciado alguma situação de violência. Tais indicadores apontaram o público feminino como o mais atingido e definiram um perfil social deste público: domésticas negras, separadas e desempregadas (PAULO, 2021<sup>962</sup>). (LEITE; HOLANDA, 2022, p. 4-5).

[...] o controle sobre o corpo feminino, bem como da reprodução do trabalho por ele realizado resultou no encerramento das mulheres às atividades não prestigiadas e não remuneradas. Atualmente, o trabalho assalariado das mulheres, os trabalhos domésticos e sexuais (remunerados) em que se percebe a que “discriminação sofrida pelas mulheres, como mão-de-obra remunerada, esteve diretamente relacionada à sua função como trabalhadoras não assalariadas no lar” (FEDERICI, 2017, p. 187<sup>963</sup>) Retirar a mulher do espaço de trabalho organizado, de acordo com Federici (2017) deu bases para a criação da figura da dona-de-casa e ainda redefiniu a noção e o propósito de família. (MENEGUETTI; BAGGENSTOSS, 2022, p. 75).

Destaca-se que as mulheres com deficiência foram as mais impactadas pelas condições impostas pela pandemia. Esse dado é corroborado pelo trabalho realizado em conjunto pela Sempreviva Or-

---

962 PAULO, P. P. Uma em cada quatro mulheres foi vítima de algum tipo de violência na pandemia no Brasil. **G1 SP**, jun. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/saopaulo/noticia/2021/06/07/1-em-cada-4-mulheres-foi-vitima-de-algum-tipo-de-violencia-napandemia-no-brasil-diz-datafolha.ghtml>. Acesso em: 10 jul. 2021.

963 FEDERICI, Silvia. **Calibã e a Bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. Tradução: Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

ganização Feminista e a Organização Feminista Gênero e Número (2020, p. 51<sup>964</sup>), que concluem que “[...] as mulheres sentem em seus corpos e saúde mental a incompatibilidade entre jornadas superexcessivas de trabalho, tensões provocadas pela pobreza, e a responsabilidade pelo cuidado das pessoas que delas dependem. Integrar essas esferas é um desafio para uma sociedade que priorize a sustentabilidade da vida” [...]. (PETTEN; BORGES; NOGUEIRA, 2022, p. 14).

Cabe-nos refletir sobre a função da mulher em uma sociedade historicamente patriarcal, bem como sobre o papel da educação na perspectiva de ruptura com o modelo hegemônico de masculinidade. É necessário que as políticas públicas sejam (re)formuladas, que ampliem os olhares à questão de gênero na docência, para que a feminização não seja tratada pelo viés afetivo, do cuidado, e de forma binária em relação ao gênero masculino, mas pelo viés do direito ao reconhecimento da profissionalidade e da valorização, superando esses e outros desafios da prática educativa docente, como o rebaixamento salarial e a estratificação sexual comuns na cultura androcêntrica (VIANNA, 2013<sup>965</sup>). (RIBEIRO; VENTORIM; OLIVEIRA, 2022, p. 884).

A luta de mulheres costureiras, engajadas politicamente, quer seja nos sindicatos de classe, quer seja nas pastorais operárias ou nos movimentos sociais, revelaram as tramas e as perseguições que não conseguiram pôr fim às táticas por elas desenvolvidas e vivenciadas. Táticas que se colocaram como movimento de resistência propositiva popular, de enfrentamento cultural à violência e à opressão das pessoas empobrecidas e proibidas de ser. Visibiliza se, em demasia, a importância das mulheres para e na história da Educação Popular. Uma outra Educação e, por conseguinte, uma outra epistemologia se constituíram historicamente, ancoradas na leitura da realidade concreta [...]. (SOUZA; NOVAIS, 2022, p. 20-21).

Para a mulher, a profissionalização perpassa escolhas muito mais profundas que podem determinar sua trajetória pessoal familiar. Uma pesquisa realizada com alunos da universidade de Harvard, e publicada no periódico *El País* (BETIM; MENÁRGUEZ, 2015<sup>966</sup>), trazia uma realidade social: dos alunos que estavam quase se formando, a maioria deles acreditava que as mulheres ficariam em casa cuidando dos filhos enquanto a profissão do marido seria a priorizada. Ou seja, mesmo em formações

964 SEMPREVIVA ORGANIZAÇÃO FEMINISTA; ORGANIZAÇÃO FEMINISTA GÊNERO E NÚMERO. **Sem Parar:** o trabalho e a vida das mulheres na pandemia (Relatório de Pesquisa/2020). 2020. p. 51. Online. Disponível em: [http://mulheresnapandemia.sof.org.br/wpcontent/uploads/2020/08/Relatorio\\_Pesquisa\\_SemParar.pdf](http://mulheresnapandemia.sof.org.br/wpcontent/uploads/2020/08/Relatorio_Pesquisa_SemParar.pdf) Acesso em: 18 set. 2020.

965 VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras:** análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180. Disponível em: <<http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>>. Acesso em: 29 jun. 2022.

966 BETIM, Felipe; MENÁRGUEZ, Ana Torres. Filhos não impedem que as mulheres tenham uma carreira. São os maridos. *El País*, São Paulo, 10 de Novembro, 2015. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/09/economia/1447062347\\_374448.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/09/economia/1447062347_374448.html). Acesso em: 10 maio 2021.

altamente qualificadas, as mulheres e os homens sabiam os seus papéis sociais. (STUMPF; SOUZA; SILVA, 2022, p. 10).

A jornada de trabalho que já era longa, devido a necessidade ampliar a carga horária de trabalho em função da baixa remuneração, se agrava ainda mais no momento que se misturam aos fazeres e tempos profissionais com os fazeres e tempos domésticos [...]. A desigualdade de gênero foi evidenciada neste período, mostrando que as mulheres são, na maioria das vezes, responsáveis pelos cuidados da casa, por auxiliar na educação escolar dos filhos, ao mesmo tempo em que cumprem suas tarefas profissionais. Nesse contexto, em que a aula invade a vida doméstica e a vida doméstica invade a aula, os tempos e espaços condensam-se, sem muitas possibilidades de linha de fuga para os docentes, principalmente as mulheres. (WILSON; TRENNEPOHL; SCHNEIDER, 2022, p. 233).

Considerando que muitas mulheres, sejam docentes, técnicas ou discentes [na universidade], possuem jornadas de trabalho e exigências acadêmicas que se acentuaram com a pandemia, com a execução do Ensino Remoto (ER), muitas estenderam a carga de trabalho do público para o privado, não havendo mais fronteiras. Logo, percebe-se que a trajetória de conquistas impetradas pelas lutas do movimento feminista contribuiu para alicerçar a inclusão de mulheres no ensino superior, mas, de alguma forma, tem-se um longo e árduo processo de entendimento das diferenças de gênero, o que se configura como um desafio para as Universidades: pensar e projetar políticas de valorização e equidade feminina e feminista. (ZARBATO; MARTINS, 2022, p. 1146).

Ao comparar os dados de letalidade por Síndrome Respiratória Aguda Grave (SRAG) de pacientes brancos com pacientes pretos/pardos, em relação à escolaridade, os autores chegam ao seguinte resultado: “[...] pretos e pardos apresentaram maior percentagem de óbitos em relação aos brancos, em todos os níveis de escolaridade. Desta forma, pretos e pardos sem escolaridade mostraram uma proporção 4 vezes maior de morte do que brancos com nível superior (80,35% contra 19,65%). Além disso, pretos e pardos apresentaram proporção de óbitos, em média, 37% maior do que brancos na mesma faixa de escolaridade, com a maior diferença sendo no nível superior (50%)” (BATISTA et al., 2020, p. 06<sup>967</sup>). (ALVES; ORLANDO, 2022, p. 261).

Parte da riqueza oriunda da colônia que era destinada à metrópole provinha do trabalho compulsório – seja negro, em maior quantidade, que adentrou o Brasil por meio da escravidão, ou indígena, em menor escala, através da captura – ambos eram explorados cotidianamente. Mediante os acontecimentos, esses povos sentiram a necessidade de se organizar, tendo o apoio de comunidades locais, igrejas e movimentos sociais. Esses movimentos sociais foram fundamentais na articulação da sociedade menos favorecida, pois grande parcela da população não reconhecia seus direitos e essas instituições têm se organizado para cobrar dos órgãos competentes, quando não são correspondidos por direito. (AVELINO; ALMEIDA; CARVALHO, 2022, p. 1050).

[...] “são os de menor renda, moradores das áreas rurais e municípios do interior do país, pode-se considerar que provavelmente este é o público mais afetado com o fechamento das escolas durante a pandemia” (NASCIMENTO et al., 2020, p. 11<sup>968</sup>). E, ainda, somado à pesquisa da CETIC.BR (2021<sup>969</sup>), existem dados que corroboram as informações trazidas, onde, no ensino fundamental, 76% dos pardos e 75% dos negros não possuem acesso à internet, em comparação com 53% dos

---

967 BATISTA, Amanda et. al. **Nota Técnica 11** – 27/05/2020. Análise socioeconômica da taxa de letalidade da COVID-19 no Brasil. Disponível em: <https://ponte.org/wp-content/uploComunicaçõesads/2020/05/NT11-An%C3%A1lise-descritiva-dos-casos-de-COVID-19.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2022.

968 MATOS, Fábio. OCDE: Brasil é o país que fechou escolas por mais tempo na pandemia. **Revista Oeste**, 2021. Disponível em: <https://revistaoeste.com/brasil/ocde-brasil-e-o-pais-que-fechou-escolas-por-mais-tempo-na-pandemia/>. Acesso em: 16 out. 2021.

969 CETIC.BR. **TIC Domicílios 2020**. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, 2021. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/domicilios/indicadores/>. Acesso em: 25 ago. 2021.

brancos (VENTURINI et al., 2020<sup>970</sup>). A partir disso, a desigualdade não é somente econômica, mas também racial. (CHERUTTI; ZUCCHETTI, 2022, p. 675).

O vírus, por si só, não discrimina, porém, os humanos seguramente nós o fazemos, modelados como estamos por poderes entrelaçados de nacionalismo, racismo, machismo e xenofobia no capitalismo. (BUTLER, 2020<sup>971</sup>). A desigualdade social e econômica assegurou que o vírus discriminasse, afetou de forma diferenciada os grupos que já eram marcados pela vulnerabilidade. A pandemia no Brasil atinge desigualmente grupos vulneráveis, sobretudo a população negra, as mulheres, populações LGBT e identidades não-binárias. Assim como nos Estados Unidos, a população negra foi a mais acometida pela doença – o que escancara, mais uma vez, o racismo estrutural destas sociedades (OLIVEIRA JUNIOR, 2019<sup>972</sup>). (CRUZ; CRUZ, 2022, p. 304).

[...] o Movimento Negro Unificado (MNU), principalmente o segmento das feministas negras, foi muito importante para as políticas de democratização do acesso à educação, iniciadas na década de 1990, no âmbito do ensino básico, e foi responsável por mobilizações de visibilidade contra o racismo e a ideologia escolar dominante, nos anos 1980, por fazer diversas críticas “ao livro didático, currículo, formação dos professores etc.” e, em um segundo momento, passaram a realizar “ações concretas” (SILVA, 2005, p. 217<sup>973</sup>). O racismo, como um fenômeno estrutural da sociedade brasileira, permeia esferas interpessoais e institucionais, afeta brancos e não brancos, porém de maneiras diferentes em relação às vantagens e desvantagens. (DINIZ; LOPES, 2022, p. 48).

[...] a condição de gênero, para além de uma realidade cultural, deve ser percebida como uma especificação das relações de classe, uma vez que “a identidade sexual se transformou no suporte específico das funções do trabalho” (FEDERICI, 2017, p. 31<sup>974</sup>). Por sua vez, Gonzalez (2020<sup>975</sup>) indica que lidar com a divisão sexual do trabalho sem articulá-la com a correspondente em nível racial é “cair em uma espécie de racionalismo universal abstrato” (p. 142), apontando-nos a existência de uma divisão sexual e racial do trabalho. Aspecto que marca o lugar das mulheres negras na força de

970 VENTURINI, Anna Carolina; LIMA, Márcia et al. As desigualdades educacionais e a covid-19. **Informativos Desigualdades Raciais e Covid-19**, AFRO-CEBRAP, n. 3, nov. 2020.

971 BUTLER, J. El capitalismo tiene sus limites. In: HARVEY, D. Políticas anticapitalistas em tempos de Covid19. In: AGAMBEN, G. et al. **Sopa de Wuhan**. 2. ed.: Rio de Janeiro, Brasil. Edição portuguesa: Editorial Siesta. 2020

972 OLIVEIRA JÚNIOR, E. C. de. **Estudo comparativo entre dois softwares na obtenção da volumetria de cavidades pulpares como uma ferramenta forense**. 2019. undefined f. Dissertação (Mestrado em Biopatologia Bucal) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José dos Campos, 2019.

973 SILVA, Petronilha Beatriz. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. IN: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

974 FEDERICI, Silvia. **Calibã e a Bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante, 2017.

975 GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (Orgs.) 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

trabalho, as quais vivenciam um processo de tríplice discriminação, enquanto raça, classe e sexo. (EUZÉBIO; ZAN, 2022, p. 10-11).

“Queremos parir uma nova sociedade”, afirmaram mães periféricas em maio de 2016 ao participarem do I Encontro Internacional de Mães Vítimas de Violência do Estado, em que questionavam a morte como destino para as crianças pobres e negras. Observaram-se similaridades entre os coletivos quanto a algumas propostas e compreensões dos direitos das crianças, em que revelam internalizados os pressupostos contidos na Convenção dos Direitos das Crianças e no Estatuto da Criança e do Adolescente, divulgados desde 1990. Liberdade de escolha, respeito e necessidade de considerar as manifestações expressivas das crianças e o brincar estão compreendidos em suas ações, todas buscando a construção e o reconhecimento do direito à vida, fundamentalmente. (GOBBI, 2022, p. 363).

A constituição das ações afirmativas se deu muito pelas lutas e reivindicações dos movimentos negros (GOMES, 2011<sup>976</sup>), momento quando “a universidade se vê, então, cobrada por maior envolvimento com as questões sociais, principalmente por meio da produção, divulgação e aplicação dos conhecimentos e pela democratização do acesso aos seus cursos” (LIMA; MACHADO, 2016, p. 389<sup>977</sup>). Um dos resultados desse processo foi a Lei 12.711 ou a Lei de Cotas instituída em 2012. De acordo com essa lei, cerca de 50% das vagas nas instituições federais de ensino superior e Institutos Federais devem ser destinadas a estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo. (JORGE; SILVA; ALMEIDA, 2022, p. 206).

Em uma das propostas, foram oferecidas cinco imagens para que cada um escolhesse uma, sobre a qual escreveriam [...]. Neste encontro, um dos participantes – jovem e negro – disse que gostaria de escrever sobre a pintura de Norman Rockwell, mas que não queria falar sobre coisas tristes, pois já estava desanimado demais. A pintura em questão representa duas crianças negras perto de um caminhão de mudanças sendo observadas, a alguma distância, por três crianças brancas. A tensão da cena é evidente. As crianças brancas se inclinam para frente, sem se aproximar das crianças negras, como se quisessem ver, sem arriscar um contato com elas. Querem ver de longe, sem chegar perto. (KASTRUP; CALIMAN; GURGEL, 2022, p. 17-18).

Diversos atos discriminatórios são apresentados a partir de discursos que trazem associações pejorativas e ofensivas que atingem grupos específicos, como as/os negras/os. Tais manifestações violentam esses corpos dissidentes de diferentes formas. A sociedade racista opera contra os corpos negros através da violência, rejeição e até da morte, seja ela política ou literal. Recentemente, por

976 GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**. Vol. 10, n. 18. Abril de 2011.

977 LIMA, Edileusa Esteves; MACHADO, Lucília Regina de Souza. Reuni e Expansão Universitária na UFMG de 2008 a 2012. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 383-406, abr./jun. 2016.

exemplo, em janeiro de 2022, fora registrado o assassinato do congolês Moïse Kabagambe. [...] Moïse e seus irmãos saíram da República do Congo fugindo da guerra e da fome. Chegaram ao Brasil em 2011, período quando o rapaz estava com quatorze anos de idade. Logo, o congolês vivia no país há aproximadamente dez anos e falava português. (KURIHARA; BALISCEI, 2022, p. 274-275).

[...] nesse mesmo ano [2000] acontecia na África do Sul, na cidade de Durban, a “3º Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância”, evento que resultou em significativas contribuições para a comunidade negra do mundo. A partir dos debates trazidos pela Conferência, junto ao contexto de grande efervescência do Movimento Negro no Brasil, ampliou-se o debate sobre as relações de desigualdades raciais, assim como o debate sobre as ações afirmativas. Nesse sentido, a Fundação Ford e a Fundação Carlos Chagas tiveram grande atuação na implementação de ações afirmativas direcionadas para a diversidade da pós-graduação, com o objetivo de ampliar as oportunidades de pessoas provenientes de grupos excluídos da sociedade. (MARINGOLO; GALVÃO; PEREIRA, 2022, p. 526).

[...] o analfabetismo atinge mais pessoas pardas ou negras 9,9% do total, o índice entre brancos é de 4,2% para maiores de 15 anos; entre os maiores de 60 anos o analfabetismo entre negros e pardos chega a 33%, por sua vez, 1 em cada 3 brasileiros deste grupo social, são números que alarmantes. Para muitos estudiosos, esses dados refletem os mais variados problemas que o país enfrenta, como miséria, fome, desemprego, violência, saúde, preconceitos raciais, dentre outros. Quando o adolescente sai muito cedo da escola, esses problemas se acentuam mais, pois, a escola é, ainda que com limitações, o porto seguro da formação de valores a serem construídos no decorrer de sua vida escolar. (MARQUES; PASSOS; AZEVEDO, 2022, p. 401).

[...] no Brasil a pobreza tem cor, pois atinge sobretudo a população negra. Segundo o informativo *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil* (IBGE, 2019<sup>978</sup>), em relação à distribuição de renda, os pretos e pardos representam 75,2% do grupo formado pelos 10% da população com os menores rendimentos. Enquanto que entre os 10% da população com os maiores rendimentos, apenas 27,7% são pretos ou pardos. Outra informação a ser destacada se refere à comparação entre o rendimento médio mensal das pessoas brancas ocupadas, que é de R\$2.796, e significa ser 73,9% superior ao da população preta ou parda, que é de R\$1.608. (MIRAPALHETA; DENTZ, 2022, p. 171-172).

Em sua materialidade o corpo vivencia múltiplas violências que são investidas sobre si, por sua representação social. Com isso, existem diversas características que como Louro, (2004<sup>979</sup>) apre-

---

978 IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Estudos e Pesquisas – Informação Demográfica e Socioeconômica, Rio de Janeiro, n. 41, 2019.

979 LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho** – ensaios sobre sexualidades e teoria queer/ Guacira Lopes Louro. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

senta marcam as opressões e violências que vão ser enfrentadas por eles na sociedade. Essas que são unicamente baseadas em padrões culturais que definem papéis de subalternização de diferentes corpos. A violência contra a mulher é, assim, um problema que atinge todas as camadas sociais da nossa sociedade, independente de status social. ainda que mulheres negras e pobres sejam as que mais enfrentam essa realidade. (SANTOS; CORRÊA, 2022, p. 93).

“O caminho que percorro nessa construção conceitual me leva a entender que um conceito parece precisar do outro. Um contém o outro. Assim como o barulho contém o silêncio. Dororidade, pois, contém as sombras, o vazio, a ausência, a fala silenciada, a dor causada pelo Racismo. E essa Dor é Preta” (PIEIDADE, 2017, p. 16<sup>980</sup>). Com esta compreensão, para nós, a dororidade está presente nas entrelinhas do diário de memórias individuais de Carolina de Jesus, no qual ela conta sobre si, mas conta também sobre dores compartilhadas por/com outras mulheres negras e pobres que, vivendo em uma sociedade estruturada pelas opressões do patriarcado, machismo, racismo e capitalismo, carregam silêncios e violências comuns. (SANTOS; FERNANDES; YORK, 2022, p. 65).

[...] a tese de Cardoso (2015<sup>981</sup>) trabalha com as categorias mérito, segregação acadêmica e hierarquização dos cursos superiores. Em confluência com os outros trabalhos citados, Cardoso (2015, p. 28) afirma que as igualdades de chances, embora imprescindíveis, são insuficientes para responsabilizar os atores sociais por seus destinos. Constata-se, ao analisar os dados do questionário do Enade e os resultados de pesquisas do IBGE, que há uma maior democratização do ensino superior, mas que ela é segregativa, visto que se dá em universidades particulares e em cursos de menor prestígio social, embora a existência de estudantes negros em cursos de alta seletividade tenha aumentado nos últimos anos. (SCHNORR, 2022, p. 40).

Conforme Silva (2020<sup>982</sup>), referindo-se a dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, são os pretos e pardos a maioria dos moradores das favelas no Brasil, pessoas vivendo em condições precárias, em moradias pequenas e situadas em áreas que têm como particularidade a violência estatal, a carência de serviços públicos essenciais como acesso ao saneamento básico, transporte, acesso integral à saúde, ausência de possibilidades de trabalho e lazer, acesso restrito à educação (aqui compreendidas também as creches), acesso restrito a internet e uso da internet via smartphone. Ou seja, os desafios da realização do ERE, por parte de estudantes negros e pobres, escancaram as diferenças das condições de vida e as disparidades da questão educacional no Brasil. (SILVA, LB et al., 2022, p. 3).

980 PIEIDADE, V. **Dororidade**. São Paulo: Editora Nós, 2017.

981 CARDOSO, Cristina. **Meritocracia e acesso ao ensino superior no Brasil e na França: faces da desigualdade?** Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/40630>> Acesso em: 17 de out 2021.

982 SILVA, Letícia Batista. Favela e Covid-19: registros de continuidade. In: Letícia Batista Silva e André Vianna Dantas (orgs.). **Crise e pandemia: quando a exceção é regra geral**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2020.

No Brasil, depois da pandemia, ocorreram protestos que denunciavam a morte de negros, em especial dos jovens. Os primeiros demonstraram apoio aos protestos norte-americanos conhecidos como *#blacklivesmatter* e que foram organizados como reação à morte do segurança George Floyd, após uma abordagem policial. Em território brasileiro, tais protestos tinham como lema “Vida Negras Importam” e lembraram os jovens negros mortos por policiais (BRASIL DE FATO, 2020<sup>983</sup>). Nota-se que racismo já é um tema bastante discutido entre a juventude que se mobiliza politicamente no Brasil (PEREZ; SOUZA, 2020<sup>984</sup>). Logo, esse conjunto de protestos revela a continuidade de pautas já debatidas antes da pandemia e, com isso, a continuidade no ciclo de protestos. (SOUSA; PEREZ, 2022, p. 79-80).

Além de denotar uma invisibilização da questão racial dentro das próprias políticas públicas, a ausência desse tipo de dado [a autodeclaração de raça/etnia] reforça a ideologia da imparcialidade judicial, isto é, de que a justiça julga a todos da mesma forma, independente da raça/etnia, credo ou classe social. Todavia, pesquisadores da área do direito, como Magalhães (2015<sup>985</sup>), têm demonstrado que a justiça também reproduz as estruturas de poder e dominação presentes na sociedade, cujos efeitos podem ser observados no encarceramento em massa da população negra e pobre no Brasil. (SOUZA, LG, 2022, p. 10-11).

[...] a reserva de vagas para estudantes negros em universidades públicas, além de possibilitar a formação acadêmica, busca corrigir as consequências de políticas racistas que estruturam e organizam a sociedade brasileira [...]. As instituições, preservando a ordem social vigente, garantindo, portanto, que os grupos sociais permaneçam nas mesmas posições que, historicamente, ocupam, reproduzem, endossam e asseguram a perpetuação do racismo. Nesse sentido, os grupos socialmente privilegiados têm preservadas todas as prerrogativas para a manutenção do status quo: “O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção” (ALMEIDA, 2018, p. 38<sup>986</sup>). (TRINDADE et al., 2022, p. 6).

---

983 BRASIL DE FATO. **Vidas negras importam**: protestos crescem nos EUA e Rio tem manifestação neste domingo. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/05/31/protestospor-george-floyd-crescem-nos-eua-rio-tera-manifestacao-neste-domingo-31>. Acesso em: 14 jul.2021.

984 PEREZ, O. C.; SOUZA, B. M. Coletivos universitários e o discurso de afastamento da política parlamentar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, 2020.

985 MAGALHÃES, José Luiz Quadros de. O Alienista e a redução da maioria penal: quem diz o que é crime? quem diz o que é normal?. In: Conselho Federal de Psicologia. **Mitos e Verdades Sobre a Justiça Infantil Brasileira**: por que somos contrários à redução da maioria penal?. Brasília: CFP, 2015. p. 33-62

986 ALMEIDA, Silvio L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramentos, 2018 (Feminismos Plurais).

# NEOLIBERALISMO



Princípios baseados no neoliberalismo, tais como competição, padronização e meritocracia fundamentam muitos processos pedagógicos e já fazem parte da rotina de muitas escolas como se fossem “naturalizados”; e isso no período de ensino remoto com conseqüente intensificação do sistema de ensino a distância, torna-se ainda mais colocado pelo mercado como princípios essenciais na vida das pessoas [...]. Nesse sentido, as empresas privadas que atuam na educação pública, tais como Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna e Fundação Lemann desenvolveram atividades voltadas para gestores, alunos e professores no sentido de formação complementar, mas que contém um caráter notadamente mercantilista [...]. (ALVES; SILVA; JUCÁ, 2022, p. 829).

[...] esse movimento da crise estrutural a partir de 1973, foi conduzido desde lá por um receituário que se sustenta em uma verdadeira trípole destrutiva. Neoliberalismo, ou seja, privatizar tudo que der lucro (água, energia elétrica, previdência, saúde, educação), o que é vital para o neoliberalismo desorganizar e desestruturar o Estado e não pagar seus funcionários, não ampliar a sua formação, porque quanto mais destruídas forem as empresas públicas, mais facilmente a população irá se voltar contra elas e o governo irá privatizá-las. Então, nós estamos em um mundo em que quase todos os serviços públicos que eu utilizava quando era criança, como os serviços públicos para suprir a população com água, energia elétrica, educação, previdência, estão privatizados. (ANTUNES, 2022, p. 3).

O neoliberalismo não é uma ideologia ou uma política econômica nela baseada, tampouco é a simples reabilitação do *laissez-faire* do liberalismo clássico, mas uma racionalidade, cuja característica principal é “a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17<sup>987</sup>), que põe em jogo “a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16). Dito de outro modo, “o neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também *produz* certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16). (AZEREDO; MASCIA; FRANCO, 2022, p. 15).

O neoliberalismo é descrito pelos autores [Pierre Dardot e Christian Laval] como o desenvolvimento teórico-prático de uma perspectiva multipolar, datando do Colóquio Walter Lippmann de

---

987 DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

1938, que reuniu diversos/as acadêmicos/as de diferentes faces da tradição liberal para pautar uma superação do velho liberalismo de *laissez-faire* e propor uma nova forma de liberalismo. Esse seria conduzido a partir da governança nos diferentes polos da sociedade, de modo a organizá-la pelo princípio da concorrência econômica, alterando não apenas a forma de ver o Estado (que deixa de ser um ‘inimigo’ e passa a ser instrumento-agente de manutenção dessa perspectiva), mas também a formação de uma nova individualidade que capitalizaria a si mesma. Criava-se o/a autoempreendedor/a, responsável pelos riscos sociais impostos pela ordem econômica. (CAVALCANTI, 2022, p. 921).

[...] o governo neoliberal da sociedade “favorece a multiplicação das diferenças (de status, de rendimentos, de formação na gestão do mercado de trabalho, de pobreza, desemprego, de precariedade, etc.), ele converte essa multiplicação em modulação e em otimização das desigualdades” (LAZZARATO, 2011, p. 13-14<sup>988</sup>). Essa arena econômica tem permeado todos os setores sociais, dentre eles o campo educacional, pois, como explica Carvalho (2020, p. 95<sup>989</sup>), “o neoliberalismo é justamente a cooptação do Estado como servo funcional do sistema de precarização existencial, em vista do lucro das grandes corporações capitalistas”. Portanto, pela abrangência dessa lógica econômica na vida da população, a instituição escolar e as políticas que regem suas práticas sucumbem à canalização de manobras empreendedoras. (KRAEMER; LOPES; GIORDANI, 2022, p. 10).

[...] décadas de neoliberalismo deixaram o país (e o mundo) totalmente “exposto e muito mal preparado para enfrentar uma crise de saúde pública desse calibre” (MANCEBO, 2020a, p. 107<sup>990</sup>). No que tange a educação e seus aos professores, a realidade política imposta já distorcia a realidade educativa, as mesmas forças impostas já colocavam o professor numa situação limítrofe, o silenciava, e comprometia as possibilidades de manutenção de uma educação de qualidade social, até novas alternativas de enfrentamento e resistência. Esses aspectos muito se agravaram com a pandemia, a qual aprofundou uma ampla crise que já se fazia presente no país, pelo menos desde 2015, ela agita e deixa o sistema educacional no limite da falência (MANCEBO, 2020a; 2020b<sup>991</sup>). (MAGALHÃES, 2022, p. 24).

[...] esse sistema predatório típico do neoliberalismo é extremamente bem-organizado. A coerência inerente ao sistema pseudodemocrático faz com que a sociedade legitime a anormalidade em nome da organização e estruturação econômica. O período pandêmico põe em xeque toda dicotomia e dualismo funcional. Faz com que a educação preserve a complexidade e a pluralidade humana, e,

988 LAZZARATO, M. **O governo das desigualdades: crítica da insegurança neoliberal**. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

989 CARVALHO, A. F. A escola contemporânea e a desertificação institucional: o demérito da república. In: GALLO, S.; MENDONÇA, S. (org.). **A escola: uma questão pública**. São Paulo: Parábola, 2020. p. 85-102.

990 MANCEBO, Denise. Pandemia e educação superior no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. e4566131, 2020a. DOI: 10.14244/198271994566. Disponível em: [https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/r\\_eveduc/article/view/4566](https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/r_eveduc/article/view/4566). Acesso em: 22 mar. 2022..

991 MANCEBO, Denise. Trabalho remoto na Educação Superior brasileira: efeitos e possibilidades no contexto da pandemia. **Revista USP**. São Paulo. n. 127 p. 105-16. out./nov./dez., 2020b. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180086/166676>. Acesso em: 10 mar. 2022.

assim, incentive a dimensão intersubjetividade a qual fomenta, por um lado, a dimensão ética e de responsabilidade e, por outro lado, preserva a postura emancipatória e autônoma típica da decolonização das subjetividades. Essa complexidade é marcada pela luta da humanização adiante de tendências e estruturas de desumanização; passa pelo viés dialogal, relacional e do comprometimento com a própria existência humana. (MANTOVANI, 2022, p. 586).

[...] para além de uma teoria política, o neoliberalismo tornou-se “toda uma maneira de ser e pensar”, sendo suas análises econômicas de mercado utilizadas para decifrar fenômenos não econômicos. Podemos, então, considerá-lo também como “um método de pensamento”, criando e se apoiando em uma mentalidade a dar base a “uma grade de análise econômica e sociológica” (FOUCAULT, 2008, p. 301<sup>992</sup>). Nesse neoliberalismo contemporâneo criaram-se um ambiente e uma mentalidade [...] com a generalização absoluta da forma do mercado, incorporando-se “um ambiente competitivo no qual reinam as leis da economia” (SHAMIR, 2008, p. 1<sup>993</sup>) no que tange à educação, à saúde, à segurança, à natalidade, à mortalidade, ao casamento etc. (MENDES; EVANGELISTA, 2022, p. 157).

[...] é consensual entre os pesquisadores e educadores com visão crítica que mais investimentos sejam disponibilizados à educação escolar, o que engloba fomento para que os professores e professoras desenvolvam suas atividades e busquem formação continuada. A frase, tão propagada pelos liberais, ‘o que aprendemos com a pandemia?’ precisa ser usada pelos trabalhadores. Isto porque o momento pandêmico nos mostrou as fragilidades e crueldades do modo de produção capitalista, tendo em vista que, enquanto bilhões viviam em situação de instabilidade alimentar no mundo, poucos continuavam a enriquecer, mesmo em período adverso, o que se choca com a defesa do neoliberalismo e da meritocracia, segundo a qual basta se ter mérito que se vence. (MORAIS, 2022, p. 850-851).

[...] com base na perspectiva de que o neoliberalismo é uma visão de mundo, tornam-se compreensíveis as percepções sobre a responsabilidade das mães e das famílias em tempos de pandemia e sobre a ausência de valorização da escola e do território dos cuidados, como os espaços do comum ou do comunal. Em terras de “empresariamento de si” e de Estado mínimo, o mercado não deixa o bem-estar acontecer e, assim, propostas lastreadas em qualquer lembrança do que seria o comunal, a saber: redes de cuidados, partilha de responsabilidades e propostas coletivas de existência. (PIRES; CARNEIRO; SARAIVA, 2022, p. 18).

992 FOUCAULT, M. **O nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

993 SHAMIR, R. The age of responsabilization: on market-embedded morality. **Economy and Society**, v. 37, n. 1, p. 1-19, fev. 2008. DOI: 10.1080/03085140701760833.

Cabannas e Illouz (2022<sup>994</sup>) expandem a compreensão sobre os principais domínios do neoliberalismo (muitos já apontados por Laval e Dardot, 2016<sup>995</sup>), especialmente a partir do impacto sobre as subjetividades. Esse argumento evidencia boa parte das disposições biopolíticas que (re)animam a racionalidade neoliberal – destacadamente em relação ao governo das populações (seguindo as apostas foucaultianas das políticas de gestão da vida) [...]. Alcançar uma velhice saudável e autorresponsável é hoje um imperativo social partilhado e consumido por muitos sujeitos e instituições. No entanto, as formas de governo da velhice para esses fins não ocorrem solitárias, como se o sujeito fosse apenas ‘idoso(a)’. Outros dispositivos entram em ação para o ‘bom governo dos vivos’. (POCAHY, 2022, p. 30).

A pandemia como causa gera a demanda de ensino remoto, mas como efeito responde às demandas formuladas por um projeto de caráter neoliberal que sustenta o desenho do ensino remoto, tal como adotado no estado. A crescente associação do neoliberalismo à lógica de articulação com o capital financeiro permite explorar o sentido fissurado de escola, de forma a fortalecer um “ciclo político” (Errejón e Mouffe, 2016<sup>996</sup>) no qual o Estado e seus entes federados assumem de modo frontal a prevalência de tal lógica na construção de políticas educacionais, com atenção questionável para a dimensão social. (RAVALLEC; CASTRO, 2022, p. 8).

[...] a partir dos anos 1980, com a ofensiva do neoliberalismo e a desqualificação do Estado como algo atrasado a ser reformado, uma série de contrarreformas passou a ser executada sob o rótulo de reformas, “sustentando a necessidade de ‘diminuir’ o estado e cortar as suas ‘gorduras’”, especialmente as dos países da periferia do capital [...]. Grande parte dos países da América Latina adotou as medidas neoliberais, entre eles o Brasil, onde se observou um processo de avanço do capital sobre o controle estatal de empresas e serviços públicos. O que se viu foi uma série de privatizações, transferindo riqueza social a grandes corporações internacionais, e a desnacionalização da economia sob o pretexto da globalização. (RODRIGUES, 2022, p. 8).

A competitividade gerada pelo modelo econômico baseado no neoliberalismo traduz a prática de grandes adaptações educacionais. De acordo com Belloni (2012<sup>997</sup>), a partir dos anos 90, a educação foi inserida ao modelo pós-fordista de produção capitalista que impunha uma urgência de mão de obra para o mercado das massas. Para adequar-se a este processo exigido pelo capital, surge a necessidade de aumento da formação universitária inicial e continuada [...]. Nesta perspectiva de aumento da mão de obra qualificada, cresceu, também, em ritmo acelerado, a oferta de cursos de

994 CABANNAS, Edgar; ILLOUZ, Eva. **Happycracia**. Fabricando cidadãos felizes. São Paulo: Ubu editora, 2022.

995 DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

996 ERREJÓN, Í.; MOUFFE, C. **Construir el pueblo**: hegemonía y radicalización de la democracia. 2. ed. Barcelona: Icaria, 2016.

997 BELLONI, Maria Luiza. **Educação à distância**. 6ª. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

graduação e pós-graduação lato sensu oferecidos à distância e a baixo custo pela iniciativa privada brasileira. (SANGENIS; PEREIRA, 2022, p. 5).

Não temos dúvidas de que essa pandemia está colocando na berlinda o neoliberalismo e, até mesmo, o próprio capitalismo. Na grande mídia, diversos economistas defenderam uma participação mais efetiva do Estado no combate à pandemia no Brasil, seguindo o exemplo de outros países como os EUA que anunciaram a injeção de 2,3 trilhões de dólares para salvar a economia – e, ao mesmo tempo, garantir os empregos da população [...]. Essa mudança de discurso, apesar da afirmativa desse grupo de economistas sobre se tratar de uma questão emergencial, não esconde a perversidade de um sistema que exclui a maior parte da população mundial e concentra riqueza na mão de poucas pessoas, assim como despreza os mais pobres. Todavia, os ricos também morrem. (SEPULVEDA; MENDONÇA, 2022b, p. 388).

[...] a crise enfrentada pelo mundo não é nova, apenas cresce no bojo do neoliberalismo. Na pandemia, subsistindo sérios agravos pois, áreas essenciais como a educação, a saúde, entre outras, foram cooptadas para investimentos de iniciativas privadas, visando lucros, propagadas e valendo-se de discursos de que os serviços públicos são ineficazes e deficitários. Em relação à educação, importa evidenciar que a pandemia não inaugura um marco educacional para que a educação se faça no digital. Tampouco a realidade não foi de distanciamento social ainda que muitos discursos tenham sido assim expostos. Ela cunha um período no século atual em que a educação tem nas tecnologias digitais (tecnologias deste tempo) a base para a consecução do fazer docente. (SILVA, DG, 2022, p. 4).

O neoliberalismo, nesse sentido, enfatiza o acúmulo de capital, aproveitando-se, inclusive, de momentos de crise. Essa lógica individualista, quantificadora e hierárquica perpassa as relações com/na escola. O neoliberalismo resulta do capitalismo, cuja existência se deve à colonialidade. Quijano (2000<sup>998</sup>) explica que o capital e o mercado passaram a ser centrais na articulação em volta do trabalho (e da exploração), com a raça sendo a categoria na qual as relações de inferioridade e superioridade se articulam. A divisão do trabalho e distribuição de recursos, portanto, partem desse critério – o que levou à concentração de recursos na Europa. (SILVA, NSM, 2022, p. 6).

Por meio de “tecnologias de poder”, o neoliberalismo, como governo dos corpos e mentes, tem impactado ainda mais os grupos em situação de maior vulnerabilidade, como é o caso das juventudes do campo e das periferias das grandes cidades brasileiras (FOUCAULT, 1995<sup>999</sup>). Neste sentido, a Rede de Juventudes do Ceará foi criada como uma forma de articulação em torno das lutas por políticas públicas, que são lutas de garantia dos direitos e cidadania. Essa forma de ação coletiva torna-se um

998 QUIJANO, A. (2000). Coloniality of power and Eurocentrism in Latin America. *International sociology*, 15(2), 215-232. <https://doi.org/10.1177/0268580900015002005>

999 FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In Dreyfus, Hubert. & Rabinow, Paul (Org.). **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Forense Universitária, 1995.

instrumento que emergiu dos anseios de diferentes grupos, coletivos, fóruns e organizações para se unir em torno de bandeiras comuns. (SILVA; ARAÚJO; RODRIGUES, 2022, p. 131).

Santos (2020, online<sup>1000</sup>) aponta que o neoliberalismo “sujeitou todas as áreas sociais – sobretudo saúde, educação e segurança social– ao modelo de negócio do capital, ou seja, a áreas de investimento privado que devem ser geridas de modo a gerar o máximo lucro para os investidores”. Para o autor, esse modelo deixa de lado a lógica dos serviços públicos, ignorando princípios de cidadania e direitos humanos. Nesse sentido, o processo de mercantilização da educação que advém da reestruturação produtiva decorrente do processo taylorista, fordista e toyotista, e colabora para uma nova organização nos processos de ensino e nos trabalhos pedagógicos. (SILVA; FRANCESCON, 2022, p. 226).

O contexto se forja em meio a uma dinâmica global da acumulação de capital, no qual o modelo econômico pautado em bloqueios e rupturas para a continuidade do fluxo de capital resultaria, conforme Harvey (2020<sup>1001</sup>), em desvalorizações generalizadas e profundas, gerando crises. O neoliberalismo assentado no capital fictício, na vasta expansão da oferta de dinheiro e criação de dívida, já estava a sofrer o problema da insuficiente demanda efetiva para realizar os valores que o capital é capaz de produzir. Diante da pandemia, questiona-se como poderá esse modelo econômico dominante, com sua legitimidade reduzida, absorver e sobreviver aos impactos inevitáveis da crise pandêmica (HARVEY, 2020). (SILVA; SOUZA; MOREIRA, 2022, p. 5)

---

1000 SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

1001 HARVEY, David. Política anticapitalista em tempos de Covid-19. In: DAVIS, Mike, et al: **Coronavírus e a luta de classes**. Terra sem Amos: Brasil, 2020.

Muitos de nós docentes nos perguntamos: “Nossa, em meio aos mal-estares da/na educação já existentes, mais essa?” Quantos de nós não pensamos com nossos botões: é muito difícil termos que nos adaptar, a toque de caixa, às “novidades”! Soma-se a isso o sentimento de frustração e angústia com os que convivemos devido à sensação de estarmos propiciando aos alunos uma educação “para inglês ver”, ao observarmos o escancaramento da desigualdade social por meio da posse ou não de recursos tecnológicos para estudar/lecionar e pela falta de práticas de letramento (digital) nossa e de nossos alunos até a demanda de revisão de nossos paradigmas e concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem. Temos enfrentado tudo isso sem que haja tempo disponível para cursos e leituras, para reflexão. (AZEREDO; MASCIA; FRANCO, 2022, p. 11).

O poder que as TIC têm exercido dentro do processo de ensino-aprendizagem tem sido destacado com bastante significância, pela atração e dinamicidade que promovem. Além de possibilitar práticas socioeducativas nas escolas, as TIC também têm sido utilizadas para a consolidação da inclusão digital, principalmente entre o público de crianças, adolescentes e jovens, em diversos níveis. A inserção das TIC na educação passa, assim, de uma novidade para uma necessidade, se transformando em uma prerrogativa para o estabelecimento de novas relações de ensino-aprendizagem (KENSKI, 2012<sup>1002</sup>). (BARBOSA, RC, 2022, p. 156-157).

[...] está comum nesse contexto a incorporação de práticas que se intensificaram com o trabalho remoto, como responder e-mail’s e utilização do WhatsApp fora do horário laboral, somando-se ao uso de espaços domésticos improvisados compartilhado com filhos, animais e companheiros e o cansaço físico e mental provocado pelo prolongamento das conexões virtuais. Segundo Lara (2020<sup>1003</sup>), há argumentos de que esses aspectos são novidades oriundas da crise pandêmica, mas, o autor vai além ao mencionar que a crise pandêmica e a instauração do ensino remoto apenas realçaram as tensões no mundo que já existiam no mundo do trabalho. (CANDIDO; BITTENCOURT; ASSUNÇÃO, 2022, p. 579).

---

1002 KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, Papirus, 2012.

1003 LARA, Rafael da Cunha. Ubiquidade e crise pandêmica: o que há de novo no trabalho em educação? **Em Tese**, v. 17, n. 2, p. 24-43, 2020.

O “efeito” pandemia não trouxe muitas novidades em relação às mazelas da educação brasileira, porém exacerbou ainda mais as gritantes diferenças sociais, econômicas, políticas e principalmente educacionais. Ficam alguns questionamentos pertinentes: porventura, em algum momento da história brasileira, as políticas públicas relacionadas com educação de “qualidade” consideraram que haveria uma sociedade “anormal” no sentido da diferença ser o que fortalece um país, o que o conduz ao desenvolvimento social com equidade? Que tenhamos o cuidado, na educação, de não entender tudo no princípio da razão, porque, neste viés, todos os que não corroboram esta linha de pensamento são considerados loucos. (CORTELINI; ROSA; DAROS, 2022, p. 41).

[...] essa complexidade da prática docente no virtual é acompanhada também pelo desenvolvimento das TDIC's. Diariamente essas tecnologias tornam-se obsoletas, visto que haverá sempre uma novidade, seja por uma demanda mercadológica ou por uma nova opção de comunicação e informação, reflexo das exigências do ciberespaço. Além do mais, é essencial pensarmos na formação docente para que esse educador compreenda as possibilidades do cenário que o aguarda no futuro-presente, dando a esse sujeito a capacidade de ser flexível e multirreferencial, tanto no uso das tecnologias quanto na compreensão da diversidade dos indivíduos. (FERNANDES et al., 2022, p. 270).

Estes tempos conturbados, de muitos desafios e de muitas novidades no processo de fazer aprender, vieram acompanhados de muitas inquietações, muitas dúvidas, de alunos, pais e professores. Sabe-se que a educação brasileira sofre com muitos problemas bem antes da pandemia, marcados pela falta de estrutura em escolas e por professores que não são valorizados e esbarram nas dificuldades diárias da realidade escolar. Isso tudo ficou mais visível no momento em que os alunos precisaram ficar em casa, e os professores, em tempo recorde, precisaram se adaptar a esse novo currículo escolar, tendo que se adequar entre aulas online e aulas impressas, pois nem todos os alunos tinham acesso às ferramentas digitais e a internet [...]. (GARCIA; SILVA, 2022, p. 1072).

Pode-se afirmar que a Covid-19 não trouxe exatamente uma novidade, ela apenas recrudescer o já existente, exigindo ações mais contundentes para minimizar o sofrimento alheio e dar força para continuar a vida. As práticas genocidas que têm pautado nosso cotidiano no Brasil exigem posicionamento e um fazer político concomitante e como princípio que implica várias ações conjuntas como “encher laje e soltar pipa” num mesmo momento, sem pestanejar e mostrando a convivência entre diferentes temporalidades como expressão do cotidiano dessas crianças e das adultas. Essa talvez seja uma boa síntese para a vida equilibrista que a busca e a constrói consoante princípios comunitários, em permanente construção. (GOBBI, 2022, p. 367).

Em meio ao novo e às incertezas na ação docente, surgem documentos norteadores para a educação na pandemia, transcritos de experiências precoces e apostas, nem sempre referenciadas no ensino remoto, provavelmente devido ao seu caráter de novidade. Fato é que o mundo parou e, em

poucos dias, vimos nossas formas de relações e o convívio social se alterarem significativamente em nome de uma mudança coletiva e imediata, resultado das ações para contenção da disseminação do coronavírus [...]. Estas ações, não imaginadas anteriormente, apresentaram-se como uma contradição e uma novidade presente agora em tempos de globalização e de grande desenvolvimento científico. (MAGRIN; REIS; MOREIRA, 2022, p. 2).

Assim como manifestaram sentimentos sombrios, que revelaram suas percepções sobre os impactos negativos da pandemia na vida de cada uma delas e de seus familiares, as crianças mostraram satisfação pelo que consideraram novidade em sua rotina, como os pais estarem participando das atividades escolares; pelas referidas atividades estarem acontecendo de modo virtual; pela presença dos pais em casa; por elas poderem acordar e dormir em horários mais relaxados, ou seja, uma rotina mais relaxada sem controle de tempo. Contudo, também foi unânime (mais de 80% das crianças entrevistadas) a preocupação e o desejo que tudo “voltasse ao normal”, quando questionadas sobre a frequência à escola (Silva; Luz; Carvalho, 2021, p. 63<sup>1004</sup>). (MENEZES; GIL, 2022, p. 9).

Acabamos por nos encontrar em um universo arrasado no frenesi das novidades com a enxurrada de dados que, em sua rapidez incessante, não se deixam digerir pela memória nem recriar lembrança. Toda essa agitação teria suscitado uma perda das possibilidades de refletir sobre o mundo, bem como um inevitável distanciamento com relação às próprias vivências e uma impossibilidade de transformá-las em experiência. Nossa funcionalidade multitarefa vai se desenvolvendo junto com a capacidade de nossos computadores, e, em algum momento, o esgotamento acaba por se estabelecer. Em tempos em que impera um fluxo acelerado, a sedução (adaptada como necessidade de autoexposição) para que os sujeitos contemporâneos ajustem os principais eventos de suas vidas às exigências da câmera não surpreende. (PAES; FRESQUET, 2022, p. 62-63).

[...] desde aquela época, anos 1990, insistíamos sobre as limitações da concepção instrumental que vinha presidindo os programas e os projetos de introdução das tecnologias na educação, por considerar as tecnologias digitais como (meros) recursos didático-pedagógicos, colocando-as como simples evolução dos retroprojetores ou dos livros didáticos. Lideramos essa crítica (Preto, 2013<sup>1005</sup>), pois entendíamos (e continuamos entendendo) que essa redução esvaziava as tecnologias digitais de suas características fundamentais, transformando-as em animadoras da velha educação, o que perdurava apenas enquanto o dispositivo era novidade. (PRETTO; BONILLA, 2022, p. 147).

Com a pandemia, os produtos e processos tecnológicos têm sido acelerados cada vez mais. As novidades passam a ser oferecidas de forma rápida a mais pessoas e as propostas, que provocam mu-

1004 SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da; CARVALHO, Levindo Diniz. **Infância e pandemia na região metropolitana de Belo Horizonte**: primeiras análises. 91 f. Belo Horizonte: UFMG/FAE/NEPEI, 2021.

1005 PRETTO, N. L. **Uma escola sem/com futuro**: educação e multimídia. 8. ed. rev. atual. Salvador, Bahia: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2013.

danças de perspectivas relacionadas à educação no acesso às informações, tendem a se consolidar. Assim, caracteriza-se a Educação Digital pela conectividade, fluidez, rapidez e utilização de recursos digitais e o acesso às informações e ao conhecimento que acontece o tempo todo em ambientes formais ou em qualquer espaço e tempo (MOREIRA; MÉLLO, FERNANDES, 2017<sup>1006</sup>). (BOLFE; PORTILHO, 2022, p. 233).

[...] entendemos que este não seria – como não foi – o momento adequado para pôr em prática um conjunto de “novidades”, qualquer que seja. A pandemia por si só desencadeia uma série de mudanças que exige um esforço de adaptação considerável e que impõe, inevitavelmente, dificuldades para o desenvolvimento intelectual, emocional, social e cultural não só dos estudantes como de todos os trabalhadores da educação, a começar pela necessidade de estabelecer o distanciamento físico e de adotar a modalidade de ensino remoto, coisas impensáveis até então e para as quais não estavam preparados. Mas em uma sociedade desigual como a brasileira, a pandemia impõe dificuldades mais preliminares, inclusive para a viabilidade dessas duas necessidades apontadas logo acima. (RODRIGUES, 2022, p. 10).

Busarello (2016<sup>1007</sup>) observa que a gamificação pode ser adaptada e utilizada nos mais variados contextos, com efeitos positivos no que tange à motivação intrínseca e extrínseca. A primeira, porque a atividade se apresenta como novidade, entretenimento e oportunidade de satisfazer a curiosidade ou de adquirir novas habilidades ou domínio sobre algo. E a segunda, graças a fatores como competição, aprendizado, fuga da realidade e interação social, que atuam sobre o desejo de se obter recompensa externa, seja ela algo material ou não, como o reconhecimento pelo sucesso alcançado. (SAITO; BATISTA, 2022, p. 6-7).

[...] professores/as e estudantes foram levados/as para um ambiente cheio de novidades e incertezas: novos aplicativos, programas, metodologias e muitas cobranças. Como lidar com tudo isso quando não se tem formação, ambiente de trabalho adequado ou até mesmo equipamentos para realizar as tarefas? O que se deu, na prática, foi uma série de atividades sem muita coordenação, vivenciando-se toda sorte de improvisos. O/A trabalhador/a se encontrou, de fato, em um novo território, para muitos/as, desconhecido, especialmente quando se tratavam de interações pedagógicas mediadas por novas tecnologias. (SANTOS; MACHADO, 2022, p. 974).

Apesar da educação a distância e do ensino remoto não ser uma novidade no Brasil, milhares de escolas, faculdades e universidades públicas e privadas, que abrigam uma grande massa de estudantes do ensino presencial, vêm buscando adaptações drásticas para modelos de ensino que exigem uma série de novos recursos e habilidades por parte da administração pública e da gestão das escolas,

---

1006 MOREIRA, J. A.; MÉLLO, D., FERNANDES, T. **Ensino Superior Educação a distância e e-learning** – Práticas e desafios. Coleção Estudos Pedagógicos, Santo Tirso, Portugal, 2017.

1007 BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification**: princípios e estratégias. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

e também por parte dos professores, estudantes e pais. Em resposta aos grandes desafios que o Brasil vivencia nesta pandemia, projetos de ensino e extensão, com foco na disseminação de conhecimento em plataformas virtuais, emergiram em todas as universidades do país. (SATHLER; VARAJÃO; PASSOW, 2022, p. 2-3).

Embora a mobilidade humana tenha alcançado visibilidade e esteja sendo percebida como um fenômeno recente e descontrolado, ela não se trata de uma novidade, mas, sim, de uma prática milenar da humanidade. A novidade talvez esteja na diversidade das atuais categorias de migrantes: econômicos, expatriados, refugiados, requerentes de asilo indocumentados, trabalhadores transfronteiriços, trabalhadores sazonais, binacionais, estudantes etc. No mundo “pré-pandêmico”, também poderia ser considerada uma novidade a mudança na maneira como os países “anfitriões” reagem e atuavam em resposta à diversidade desses fluxos em seus territórios. (SILVA; PIERRO, 2022b, p. 4).

A pandemia trouxe muitos desafios e medos em todas as áreas, sendo necessário modificar as práticas vigentes até então, a fim de se adaptar as demandas do momento e preservar a saúde da população. No entanto, com essas modificações, também surgiram novas oportunidades de se pensar e refletir. A exemplo disso, essas modificações tecnológicas desafiaram o modelo educacional e médico vigentes no país. O cenário de novidades e adaptações possibilitou a reflexão sobre a necessidade de começar a se preparar para as mudanças, visto que a tendência é que o ser humano continue percorrendo um caminho cada vez mais tecnológico. (SILVA; SOUZA, 2022, p. 46).

[Paulo] Freire afirmou também, por diversas vezes, que uma das coisas mais terríveis para um ser humano é não pertencer ao seu tempo, ser um exilado da temporalidade. O compromisso com o tempo exige que, como educadores, estejamos disponíveis para encararmos novidades, examiná-las e permitirmos que nos afetem. Freire incluiu a televisão e as mídias impressas em suas reflexões, valorizando a questão da comunicação e das exigências que a própria tecnologia nos apresenta, no sentido de, como educadores, darmos respostas variadas e adequadas a desafios inesperados. (SOUSA, GR, 2022, p. 2).

A pauta da defesa da saúde não é bem uma novidade. Ela foi uma das principais bandeiras dos movimentos sociais que lutaram no Brasil pela redemocratização e pela possibilidade da sua população ter direitos, inclusive à participação política. Tampouco é surpresa que essa temática tenha vindo a ser uma das principais pautas de manifestações no contexto atual, dado que o sistema público de saúde tem sido responsável pelo atendimento aos doentes de Covid-19. Mas nem todos os protestos durante o contexto da doença pediam a ampliação dos direitos. Vários protestos menores questionavam as medidas de isolamento social e a utilização da vacina contra a Covid-19. (SOUSA; PEREZ, 2022, p. 81).

# NOVO NORMAL



As condições de existência não são dadas da mesma maneira a todos os indivíduos. Por isso, a adoção de modalidades e estratégias de ensino remoto pode revelar privilégios de classe e pode, ainda, não se configurar como uma estratégia acertada para a Educação Profissional brasileira. O grande desafio para a Educação Profissional brasileira, especialmente para os Institutos Federais, será pensar sobre qual é o papel da escola na vida comunitária e como as instituições públicas de ensino podem atuar no enfrentamento das desigualdades de todas as ordens. Se a pandemia nos impôs um *novo normal*, o que se espera é que o nosso retorno, seja presencial ou virtualmente, se dê com base em outros paradigmas. (ANJOS; CARDOSO, 2022, p. 17).

Como professores, estamos nos mobilizando na tentativa de evitar o acirramento das desigualdades em face do que é considerado o “novo normal” para o ensino público, sobretudo para as classes populares. A finalidade é que estudantes não sejam ainda mais prejudicados em seu processo de formação e de escolarização. Nesse cenário, todas mudanças provocadas pelas práticas de distanciamento social levarão anos para serem entendidas. Embora ainda não consigamos dimensionar seus efeitos, é possível identificar como propriedade recorrente, que as mídias sociais, digitais e os compartilhamentos em rede atravessaram os cotidianos e os processos educacionais e escolares. (BERINO; SANDIM, 2022, p. 2).

[...] se faz necessária uma leitura mais crítica sobre o discurso do “novo normal”, que, comumente, acaba por romantizar as estratégias mobilizadas pelos docentes e estudantes frente aos desafios impostos e potencializar discursos em favor da virtualização do ensino e da flexibilização do trabalho em educação. Por essa razão, é fundamental, mais do que aderir à idealização de um novo normal desencadeado pela Covid-19, é “se apropriar do conhecimento científico acumulado no âmbito dos estudos do trabalho e mobilizar categorias explicativas que ajudem a compreender o que é e o que não é “novo” ou “normal” na educação.” (LARA, 2020, p. 39<sup>1008</sup>). (CANDIDO; BITTENCOURT; ASSUNÇÃO, 2022, p. 580).

Voltamos agora ao momento em que estamos vivendo, da pandemia pelo coronavírus – COVID-19, que nos tirou da “normalidade” do trabalho, da maneira como a educação era ministrada, das relações sociais e demais aspectos relacionados ao social e econômico. Muitos são os clamores por um “novo normal”, mas não seria a busca da afirmação de que a normalidade disseminada para se manter a

---

1008 LARA, Rafael da Cunha. Ubiquidade e crise pandêmica: o que há de novo no trabalho em educação? *Em Tese*, v. 17, n. 2, p. 24-43, 2020.

ordem e a disciplina não seja desestruturada? Então não seria um novo normal, mas o normal mantido através de novos dispositivos, com roupagens diferentes, mas com a eficácia de sempre: controle e ordem das estruturas vigentes. Se apostássemos em um “novo normal”, presenciariamos o oposto do que vivemos e testemunhamos até então. (CORTELINI; ROSA; DAROS, 2022, p. 39-40).

É fato que a escola que se deseja para o “novo normal” não será aquela que carregava tantos problemas ainda não solucionados na sua totalidade, oriundos da democratização do ensino. Defende-se um fazer docente que utilize o diálogo permanente como categoria fundante no processo de ensino e aprendizagem. Que propicie aos atores escolares a geração de formas novas de reconstruir o cotidiano professoral, avançando nas dificuldades enfrentadas de maneira crítica e inédita, forjando uma educação que saiba conviver com as dinâmicas midiáticas e digitais, e, por meio do aproveitamento dos impactos decorrentes do ensino remoto romper com a lógicas da educação escolar nas bases tradicionais e alienantes. (DIAS, 2022, p. 12).

O anunciado “novo normal”, com incertezas, tão logo poderá ser totalmente descoberto. Mas, esperamos que, o mesmo, torne as pessoas mais sensíveis, pois o coronavírus mostrou o quanto estamos/somos todos vulneráveis; mostrou que nem mesmo as maiores riquezas estão isentas, diante da fragilidade da condição humana. O “novo normal” será/é reflexo das aprendizagens desse contexto pandêmico. Na educação, precisamos acolher nossos alunos, tão afetados em suas condições físicas, emocionais, cognitivas. Nesse contexto, o “novo normal” permite/permitirá vivências, interações que outrora seriam impossíveis de acontecer. (FERREIRA; FERRAZ; FERRAZ, 2022, p. 19).

O “novo normal” do ensino remoto emergencial exigiu de servidores docentes e técnicos, estudantes e familiares o acesso e o domínio de tecnologias digitais e da internet, que passaram a desempenhar papel fundamental para promover o acesso aos processos de ensino e de aprendizagem. Entretanto, a mudança abrupta do presencial para o *on-line* apresentou desafios para a comunidade escolar. A equidade em relação ao acesso ao recurso tecnológico digital é um desses desafios, principalmente em um país com extensão continental como o Brasil. Nem todos os estudantes têm acesso à conexão de Internet ou a artefatos tecnológicos como *smartphones*, *tablets* e computadores. (FERREIRA; MATOS; SILVEIRA, 2022, p. 4).

Sabemos que as modificações provenientes do fenômeno que o mundo está vivendo, devido a pandemia, surge um novo normal, rotinas, recursos que estão sendo ressignificados, construídos, apreendidos, comunicados e, por vezes negligenciados nas relações das pessoas, das escolas e das famílias. Em meio às novas formas de aprender e ensinar, surgem dissonâncias que perpassam as ações educativas quando se tenta viabilizar a formação humana e acadêmica dos estudantes em suas variadas realidades. As dificuldades de garantir acesso aos conteúdos escolares com apoio das tecno-

logias de comunicação e seus variados recursos, por si só se constituiu como elemento reforçador das desigualdades. (FILIPAK; GUEBERT; BORGES, 2022, p. 190).

O tão aclamado “novo normal” deve valorizar a instituição de ensino como espaço de construção do profissional e do cidadão. Para tal, se faz necessário romper paradigmas, tal como evidenciado nesse estudo. Ensinar por competência e por metodologias ativas não se constitui apenas de técnica, mas de toda uma concepção de como deve ser construído o aprendizado aliado a aspectos emocionais e éticos que permitam, tanto ao professor quanto ao estudante, entenderem a existência de diferentes trilhas que formam um caminho rumo ao conhecimento almejado. (FISCHER et al., 2022, p. 24).

A escola que emergirá dentro do chamado “novo normal” precisará inovar nas metodologias, mesclar-se nessa cibercultura em que muitos de seus estudantes já nascem e crescem como nativos digitais. Claro que isso dependerá de investimentos para prover internet de qualidade a milhões de pessoas que pouco ou nada dela se beneficiam. Que lições a educação realmente aprendeu com essa pandemia da Covid-19? Se daqui a dez anos se instalasse um contexto similar, a educação brasileira estaria mais bem qualificada? Espera-se que as vivências durante esse ensino remoto emergencial apontem os caminhos para pôr em curso as urgentes e necessárias mudanças na educação. (FREITAS JUNIOR; PAIXÃO; ROCHA, 2022, p. 16).

O anseio em voltar à normalidade, ao “novo normal”, expressão que se tornou corriqueira na pandemia, não nos oferece relevantes indicações de que a experiência da desaceleração forçada pelo vírus ainda não foi, ou possivelmente não será, transformadora? Nesse cenário, entre outros aspectos, cabe considerar também o papel dos meios de comunicação online, da digitalização da vida, nessa experiência de desaceleração forçada pela pandemia. A transposição da vida para as telas dos computadores, para o universo digital das plataformas de interação online, para o *home office*, não impediu em grande parte essa experiência de desaceleração? (GOMES, 2022, p. 154).

Seria o “novo normal” apenas uma hipérbole de algo a que já estamos sendo expostos há um bom tempo, sem nem mesmo percebermos? Sabemos que a remotividade do ensino e da aprendizagem vem ganhando espaço com a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), e, emergencialmente, professores e estudantes, nesse ínterim, estão se sentindo esgotados mentalmente pela “avalanche” de acontecimentos, seja pelo excesso de trabalho, seja pela resistência e/ou dificuldade em lidar com várias ferramentas digitais simultaneamente. Nesse sentido, o repensar das práticas pedagógicas cotidianas promoveu em docentes e IES um reordenamento das ações didáticas e, em especial, das metodologias de ensino e aprendizagem. (JESUS; GONÇALVES; SILUS, 2022, p. 217).

No contexto pandêmico, várias soluções foram criadas para dar continuidade às atividades, outra presenciais, construindo um “novo normal” impulsionado pelo distanciamento físico. Dentre elas, as chamadas “lives” ganharam destaque, primeiro no âmbito cultural, com a realização de shows musicais,

utilizando os sites de redes sociais como principal mediador para interação entre artistas e seu público. Essa nova forma de manutenção das relações se expandiu também ao mundo acadêmico. Desde então, muitas transmissões ao vivo, visando adequar o fazer presencial do ensino, pesquisa e extensão à rotina *on-line*, vêm sendo desenvolvidas em todo o país para a aproximação da universidade com a sociedade em geral. (LESSA; LEITÃO; SILVA, 2022, p. 177).

São inúmeras dificuldades e desafios. Os problemas de acesso, a falta de um espaço adequado para as aulas virtuais, as preocupações que se interpuseram entre a educação, de ordem emocional, relacionadas à saúde ou ainda provenientes do trabalho afetaram sobremaneira o desempenho dos estudantes e o trabalho docente. Entretanto, com a crise se apresentam possibilidades de mudança, novas formas de pavimentar a estrada. O novo normal, com o ensino híbrido e com o emprego de tecnologias deve se firmar, o que requer melhorias nos sistemas de ensino para proporcionar um atendimento igualitário a todos. (LOPES; VIEIRA, 2022, p. 14).

Diante da vida nesses tempos, que anunciam a iminência do caos, inventamos um “novo normal”. Isolados nas nossas casas, tratamos de recuperar rotinas, retomar trabalho, reorganizar as práticas escolares. Assumimos o *home office* e o ensino remoto, ocupamo-nos via intensificação das demandas profissionais e pessoais e passamos a viver como se a vida estivesse, aos poucos, voltando à normalidade. Parece urgente nos perguntarmos, voltando para quem? “Não podemos correr o risco de que para recuperar a ‘normalidade’, qualquer normalidade, se aceite o inaceitável”. (BRUM, 2017, s/p<sup>1009</sup>). Essa corrida desenfreada pelo retorno ao já vivido, à segurança que o que conhecemos nos oferece, por vezes nos impede de olhar para a singularidade que nos constitui. (MENEZES; SCHWERTNER; HATTGE, 2022, p. 7-8).

O advento do novo normal, em decorrência da condição pandêmica, trouxe mudanças expressivas na forma como o professor atua em sala de aula exigindo que, de forma abrupta, uma série de adaptações e mudança de metodologias fossem adotadas. A inserção forçada de novos padrões fez com que diversas atividades passassem a ser desenvolvidas de forma virtual, obrigando o professor a se reinventar e se adaptar as novas ferramentas de ensino. Certamente, aspectos importantes da atuação do professor, tais como, metodologia de ensino, didática e formas de avaliação passam a ser vistos de modo diferente, assim como a forma como os estudantes aprendem precisam ser reconsiderados nessa nova perspectiva educacional. (SANTOS; FORNECK, 2022, p. 80).

O “novo normal” expressão cunhada para denominar as novas vivências da sociedade contemporânea pós-pandemia, trouxe novos problemas no ambiente escolar e, abriu as portas de todos os países para expor suas fragilidades, no campo educacional, social e da saúde, muito embora, países como o Brasil, que já sofrem com a desestabilidade socioeconômica tiveram suas cicatrizes ainda mais

---

1009 BRUM, E. **O olho da rua**: uma repórter em busca da literatura da vida real. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2017.

profundas apresentadas ao mundo. Se antes da pandemia as mudanças econômicas, de saúde e sociais eram lentas, com a pandemia tornaram-se urgentes e emergentes, como é o caso do Brasil, isto porque a pandemia alterou sólida e rapidamente o comportamento das pessoas e das instituições (TREZZI, 2021<sup>1010</sup>). (SOARES; PORTO, 2022, p. 2).

Professores, estudantes e famílias, todos assumiram os lugares de aprendizes. Enfrentaram o desconhecido, o medo, a insegurança, o paralisador “não sei”. Em meio ao novo normal, a estrutura escolar se virtualizou. Em alguns momentos a engrenagem emperrou, mas foi possível reengrenar, melhorar o ritmo e criar uma trajetória coletivamente ao trilhar, trilhando. A escola remota entrou em férias enxergando o retorno presencial, porém, o retorno ocorreu ainda nas nuvens do universo cibernético, mas agora com uma trilha de referência. (SOUTO; BORGES, 2022, p. 9-10).

Uma recente revisão de literatura realizada por Pulham e Graham (2018, p. 2<sup>1011</sup>) destaca que a propensão para a instrução on-line é o ‘novo normal’ (desafios e perspectivas) e que muito em breve as seleções para profissionais na área de Educação vão exigir competências para o ensino remoto no currículo de formação. Evidencia ainda que o aprendizado personalizado é a referência mais citada como justificativa e sucesso para implementação desta metodologia. Com relação à formação do professor é dado ênfase no design instrucional onde projetar, fornecer e apoiar o aprendizado mediado por tecnologia são as principais competências desejadas. (TEODORO; GOMES, 2022, p. 238-239).

Podemos dizer que esse novo cenário educacional permitiu que estudantes e professores vivessem um ‘novo normal’ na forma de educar e de se relacionar com os conteúdos, por isso Gusso e outros autores (2020<sup>1012</sup>) afirmam que toda a comunidade acadêmica está sendo severamente impactada e, continuamente, em busca de outras formas de lidar com a realidade, que afeta as pessoas não só no seu processo de aprender, mas também nos aspectos físicos, emocionais e sociais, diante da crise mundial instalada. Por isso, são necessárias novas formas de refletir/fazer sobre esse novo ensino, assim como também novas exigências a que a educação está se propondo nesse momento. (ZENHA; LOPES, 2022, p. 311).

---

1010 TREZZI, Clóvis. A educação pós-pandemia: uma análise a partir da desigualdade educacional. **Dialogia**, São Paulo, n. 37, p. 1-14, e18268, jan./abr. 2021.

1011 PULHAM, Emily; GRAHAM, Charles R. Comparing K-12 online and blended teaching competencies: a literature review. **Distance Education**, v. 39, n. 3, p. 411-432, 2018.

1012 GUSSO et al. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes a gestão universitária. Debates e polêmicas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e238957, 2020. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as\\_sdt=0%2C5&q=ensino+superior+em+tempos+de+pandemia%3A+diretrizes+a+gest%C3%A3o+universit%C3%A1ria&btnG](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=ensino+superior+em+tempos+de+pandemia%3A+diretrizes+a+gest%C3%A3o+universit%C3%A1ria&btnG). Acesso em: 24 jul. 2021.

Notamos também, a partir das observações, que houve uma grande aflição por parte dos pais, a respeito do ensino remoto como um todo, mas a preocupação principal girava em torno da alfabetização. A maior parte das vezes em que havia dúvidas dos pais sobre como ensinar, estas se referiam às habilidades de leitura e escrita. Sabemos que o processo foi comprometido em todas as disciplinas, bem como o material fornecido e as formas de interação, mas, na prática, as consequências mais intensas refletiram-se na alfabetização. (ÁVILA; MACEDO, 2022, p. 19).

Conforme Rafaela Zaperlon (2021<sup>1013</sup>), juíza de Vara da Infância e Juventude do Estado do Paraná, a perda da conexão entre pais e filhos tem sido um dos principais fatores de risco para a conduta infracional na adolescência e uma das principais causas do ingresso de adolescentes e jovens na criminalidade. Essa desconexão vem pautada, segundo a juíza, pela ausência de diálogo e de limites estabelecidos pelos pais a seus filhos, somam-se a estes fatores: a) o abandono dos estudos pelo adolescente na fase de transição do ensino municipal para o estadual – período em que muitas dificuldades se apresentam; b) o envolvimento com adultos já inseridos na criminalidade; c) o uso de substâncias entorpecentes desde muito cedo, fator que contribui para a inserção no mundo da criminalidade. (BARBOSA; SANDES; FERNANDES, 2022, p. 4-5).

[...] os pais também sofreram com a transição para o Ensino Remoto Emergencial. De acordo com Machado (2020), os responsáveis, além das atividades domésticas e *home office*, estão acumulando, também, o papel de professores dos seus filhos. No processo de apoiar o estudo em casa, muitos pais não entendem as propostas e atividades que vêm da escola, ou ficam em dúvida sobre como aplicá-las. Alguns não conseguem se adaptar às tecnologias digitais, enquanto outros, mesmo que as manejem bem, não estão conseguindo acompanhar o volume de atividades educacionais propostas pela escola. A autora ainda reforça que este é um momento em que precisamos unir forças e esforços: família e escola devem estar na mesma sintonia e com a mesma vontade de fazer dar certo. (BRUSCHI; ANDRADE; SANTOS, 2022, p. 5).

---

1013 ZAPERLON, Rafaela. Adolescentes em conflito com a lei e os impactos da Pandemia no Sistema Socio-educativo: entrevista [jun. 2021]. Entrevistadora: Patrícia Armentano. Curitiba: Radio Paraná Educativa AM 630, 2021. 1 áudio (22min:12seg). **Entrevista concedida ao Programa Justiça para todos**, produzido pelos Magistrados do Paraná. Disponível em: <https://www.amapar.com.br/images/mp3/JPT16072021.mp3>. Acesso: 03 de set. 2021. (2021).

Propostas que convidavam as crianças a sentir a natureza, a observar os fenômenos naturais, a acompanhar a germinação, a registrar observações, a desenhar, a se encantar com a poesia, a apreciar histórias e músicas, a serem acariciadas pelos pais por meio de massagem antes de dormir, um colo, um afago, um aconchego, propostas possíveis para realizar em conjunto com a família e que fortalecessem os laços afetivos entre todos os envolvidos, visaram garantir a efetivação dos direitos de aprendizagem das crianças na primeira infância. São possibilidades que os convidavam a serem cientistas ou poetas, a descobrir, a pensar e a criar hipóteses sobre o que está à sua volta [...]. (CERQUEIRA et al., 2022, p. 188).

[...] a fim de realizarem as atividades em seus domicílios, os pais foram solicitados para auxiliar no processo de aprendizagem dos seus filhos, onde muitos não possuem nível educacional e nem recursos (UNESCO, 2020<sup>1014</sup>). Este fato ocasionou um aumento excessivo de tarefas e preocupações para as famílias, conseqüentemente, deixando a educação como segundo plano, onde primeiramente estava a sobrevivência econômica. Houve uma lacuna no cuidado às crianças, em que muitos tiveram que ficar sozinhos em casa, para que seus pais trabalhassem para prover o sustento familiar, assim resultando em comportamentos negativos, como o uso de entorpecentes (UNESCO, 2020). (CHERUTTI; ZUCCHETTI, 2022, p. 684-685).

Não raro, nos deparamos com punições em que as mães, pais ou responsáveis proíbem o uso destes recursos tecnológicos [computadores e celulares próprios], tendo como objetivo ajudar suas filhas e filhos a repensarem suas ações no âmbito virtual e promover, assim, um espaço mais respeitoso. Contudo, os dados aclaram que não possuir tais recursos não é suficiente ou fator decisivo para evitar situações de humilhações e maus tratos. Ao mesmo tempo, fica evidente que boa parte das agressões virtuais não são conhecidas pelos pais ou responsáveis dos adolescentes já que não é de casa que elas são postadas, o que nos mostra, ainda, a necessidade de orientação, mas não de privação para o uso dos aparatos tecnológicos. (FARHAT; GONÇALVES, 2022, p. 10).

Importante ressaltar que no ensino remoto deixamos de ser alfabetizadora de apenas crianças, aumentando o nosso desafio, pois os pais estavam ali como telespectadores, como apoio dos pequeninos, como auxiliares de todo processo, atentos às explicações para continuar orientando os filhos ao final de cada aula, com as atividades complementares. Assim, o preparo das aulas, dos materiais, de todo trabalho pedagógico precisava ser pensado para dois públicos, sendo o infantil composto pelas crianças e o público adulto formado pelos pais. (FARIA et al., 2022, p. 101).

[...] coube aos pais e/ou responsáveis decidir [...] se as crianças permaneceriam no ensino remoto ou se voltariam para as aulas presenciais, pois ambos os formatos de ensino continuariam vigentes

---

1014 UNESCO. **Consequências adversas do fechamento das escolas**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2020. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>>. Acesso em: 6 nov. 2021.

durante a pandemia (BERTONI, 2021<sup>1015</sup>). Essa decisão foi motivo de apreensão e dúvidas por parte dos familiares. Se, por um lado, existia a preocupação em relação ao adoecimento das crianças e, como consequência, também de outros integrantes da família, por outro lado, havia a preocupação com os possíveis prejuízos referentes às aprendizagens e à sociabilização das crianças. (FERREIRA; MICHEL; NOGUEIRA, 2022, p. 118-119).

Outra barreira elencada pelos professores deste estudo, especialmente da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, é o rompimento das rotinas familiar e escolar, que impõem aos pais não só o dever de cumprir seus próprios afazeres, mas também orientar o processo de ensino-aprendizagem, quando, na maioria das vezes, não são qualificados ou não dispõem de meios para esse novo papel. Outrossim, para os pais de alunos de menor faixa etária ou em condição especial, a exemplo da educação infantil, os percalços são avolumados e o acompanhamento é ainda mais débil. (FIALHO; NEVES, 2022, p. 16).

Esses dados ajudam a compreender a preocupação dos diretores das escolas indígenas com a adoção da estratégia de atividades domiciliares para os estudantes, considerando a inviabilidade da ajuda dos pais, não alfabetizados, aos seus filhos [...]. Para os estudantes indígenas cujos pais não são alfabetizados, a cultura escolar poderá parecer uma cultura estrangeira, situação que pode justificar a preocupação dos professores indígenas em adotar as atividades domiciliares impressas como estratégia de ensino remoto, uma vez que, nesses casos, os estudantes indígenas não contariam com a ajuda dos pais na resolução dessas atividades. (MAGALHÃES JUNIOR; LIMA, 2022, p. 9-10).

Esses autores [Lacerda (2009<sup>1016</sup>) e Guarinello et al (2013<sup>1017</sup>)] apontam que 90 a 95% das crianças nascidas surdas são filhas de pais ouvintes, os quais, em sua maioria, desconhecem a surdez e suas consequências, de modo que a escola acaba sendo o principal espaço de aprendizado da Língua de Sinais por essas crianças. As mesmas autoras, afirmam que nessa realidade, pode-se dizer que uma das primeiras barreiras comunicacionais e linguísticas que os surdos enfrentam ocorre ainda no ambiente familiar, onde é comum encontrar pais que apresentam muitas dúvidas acerca da surdez e das dificuldades linguísticas às quais, geralmente, seus filhos surdos estão expostos. (MAINIERI et al., 2022, p. 10).

É muito comum observarmos nos estudantes o desinteresse pela matemática, o medo da avaliação, pode ser contribuído, em alguns casos, por professores e pais para que esse preconceito se acentue. Os professores na maioria dos casos se preocupam muito mais em cumprir um determinado

1015 BERTONI, Estêvão O quadro da volta às aulas no atual estágio da pandemia. *Jornal Nexo*, São Paulo, p. 01-09, 02 ago. 2021.

1016 LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Intérprete de Libras em atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

1017 GUARINELLO, Ana Cristina; CLÁUDIO, Débora Pereira; FESTA, Priscila Soares Vidal; PACIORNIK, Roseli. Reflexões sobre as interações linguísticas entre familiares ouvintes-filhos surdos. *Tuiuti: Ciência e Cultura*. Curitiba, Paraná, n. 46, p. 151-168, 2013.

programa de ensino do que em levantar as ideias prévias dos alunos sobre um determinado assunto. Os pais revelam aos filhos a dificuldade que também tinham em aprender matemática, ou até mesmo escolheram uma área para sua formação profissional que não utilizasse matemática. (VITTI, 1999, p. 32/33<sup>1018</sup>). (MARQUES; PASSOS; AZEVEDO, 2022, p. 417).

Durante o isolamento social, os pais sobrecarregados com tarefas acumuladas e afazeres domésticos, além do trabalho em domicílio ou mesmo a carga de se expor à situação de risco frente à pandemia para se deslocar até o local de trabalho têm ainda a preocupação extra de como sobreviver, muitas vezes com salários reduzidos ou desemprego, que cresceu devido à redução na atividade econômica do país. Durante o período de quarentena, os pais não podiam contar com a rede de apoio – escolas, creches, avós – da mesma forma que contavam antes da pandemia, o que dificultou o compartilhamento do cuidado com as crianças. (MARTINS; GESSOLI, 2022, p. 6).

Como disse Antônio Belchior na canção “Como nossos pais”, eternizada por Elis Regina, em 1976: “Que apesar de termos/ Feito tudo o que fizemos/ Ainda somos os mesmos/ E vivemos/ Como os nossos pais” e na canção lançada pela banda Legião Urbana, em 1989: “Você culpa seus pais por tudo/ E isso é absurdo/ São crianças como você”. Fazendo uma analogia, esses versos parecem retratar a Educação brasileira na era digital, na qual inovar tecnologicamente é um dos requisitos para alcançar o sucesso nas atividades profissionais, mas apesar de tudo que fizemos continuamos com escolas do século passado e os professores permanecem sendo os culpados por tudo. (NONATO; COSTA, 2022, p. 2).

Para uma criança que possui o diagnóstico de TDAH, o contexto familiar é de suma importância, pois os pais podem ser entendidos como a segurança e o bem-estar que a criança necessita. Assim, o comportamento dos pais na frente das crianças tem grande influência na melhora ou no agravamento de atitudes relacionadas ao transtorno. Para isso, é necessário que o ambiente familiar seja estruturado, calmo, acolhedor e afetivo (ORJALES, 2007<sup>1019</sup>). Além da família é importante problematizar questões que dizem respeito mais especificamente às ações escolares para que possam ser analisadas as percepções e o desenvolvimento de conhecimentos sobre o transtorno. (PIMENTEL; ALBUQUERQUE; AZEVEDO, 2022, p. 209).

Também se fazem presentes cenários onde os pais não possuem conhecimento para auxiliar ou simplesmente não podem realizar tal ato devido à uma série de fatores, sem falar que o tempo que possuem muitas vezes é muito curto, pois precisam conciliar o trabalho e outros afazeres da vida adulta, o dia de muitos pais e mães é constituído por muito esforço braçal ou intelectual e ao final do dia o que mais desejam é o descanso. Assim como existem ambientes familiares que demonstram total indiferença

---

1018 VITTI, C. M. **Matemática com prazer a partir da história e da geometria**. 2º Ed. Piracicaba – São Paulo. Editora UNIMEP. 1999. 103 p.

1019 ORJALES, Isabel. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: Diagnóstico e intervenção. In: GONZÁLEZ, Eugênio et al. (Orgs.). **Necessidades educacionais específicas: intervenção psicoeducacional**. Artmed Editora S.A. Porto Alegre, p. 295-317, 2007.

para a realização das atividades, seja por parte dos estudantes, como dos pais e ou responsáveis. E tantos outros possíveis cenários que ainda não foram percebidos. (RECH; PESCADOR, 2022, p. 1270-1271).

Para Menezes et al. (2020<sup>1020</sup>), a construção de hábitos saudáveis ocorre em diversos momentos e espaços além de questões culturais ou socioeconômicas familiares, considerando características individuais de cada estudante, contexto domiciliar e ambiental no qual vive, podendo ser a escola, uma potencializadora destes hábitos saudáveis. No contexto da promoção da alimentação saudável há a necessidade de incluir os pais e demais familiares dos estudantes nas ações desenvolvidas, pois o estado nutricional dos estudantes reflete o estado nutricional de seus pais/responsáveis e/ou outros familiares. (SANTOS; ADINOLFI, 2022b, p. 229).

[...] Ferreira (2020<sup>1021</sup>) aponta que se deve considerar positivamente a participação efetiva dos pais na vida dos filhos, que, além de possibilitar uma visibilidade maior às aulas remotas, promove algo que até o momento passava despercebido. Devido à correria do dia a dia, a maioria destes pais não tinha familiaridade com esta modalidade de ensino e, por vezes, com a realidade do processo de ensino-aprendizagem de seus filhos. Apesar da triste situação da pandemia, acreditamos que o aprendizado do isolamento tornou os pais mais próximos e os tornou melhores conhecedores de seus filhos, apreciadores do tempo que passam juntos e fez com que pudessem valorizar mais o fundamental papel da escola. (SILVA; ABREU; MELO, 2022, p. 41).

O paternalismo é caracterizado pelo conjunto de trocas desiguais entre mais velhos e mais novos, estando estes em desvantagem face àqueles. As crianças são consideradas como posse dos pais ou dos adultos responsáveis e não têm qualquer direito independente deles; elas são meros objetos nas mãos dos adultos, os quais têm poder em relação à forma de as educar (ou adestrar), com base na disciplina, obediência e subordinação. Eles podem recorrer ao uso da força física e da punição para promover essas competências, legitimando tais atitudes na dependência biológica e na imaturidade das crianças. (TEIBEL; ANDRADE, 2022, p. 121).

Outra dificuldade destacada foi a falta de credibilidade de muitos pais, por acharem que esse tipo de aula *on-line* não fizesse nenhum efeito no aprendizado das crianças. A falta de um conhecimento didático-pedagógico dos pais é o que impulsiona a falta de credibilidade nas atividades propostas pelas professoras. As diversas práticas adotadas pelos docentes, de maneira geral, devem ser sistematicamente organizadas com objetivos no processo de ensino e aprendizagem [...]. Tais jogos e brincadeiras, muitas vezes, não são compreendidos pelos pais como uma prática educativa capaz de impulsionar o desenvolvimento das funções psíquicas dos estudantes. (ZANELATO; SÁ, 2022, p. 8-9).

---

1020 MENEZES, K. M. et al. Educação em saúde no contexto escolar: construção de uma proposta interdisciplinar de ensino-aprendizagem baseada em projetos. **Rev. Ed. Popular**, n. Especial, p. 48-66, 2020.

1021 FERREIRA, Patrícia Tocha. Uma Realidade das Escolas Particulares Perante a Pandemia da COVID-19. **Revista Gestão & Tecnologia**, Goiânia, v. 1, n. 30, p. 38-40, jan./jun. 2020.

[...] ao propor uma reflexão entre educação do campo e o pensamento freireano, percebe-se que o ser humano contemporâneo se torna oprimido pelas relações de poder, tornando-se refém de um sistema cada vez mais perverso e opressor (FREIRE, 2011<sup>1022</sup>). Essa possibilidade pode ser minimizada por estudos e pesquisas, reflexões sociais e educacionais e ampliação das políticas públicas educacionais com investimentos diretos às escolas do campo. Quando o trabalhador campesino começa a analisar criticamente as suas necessidades educacionais, ele está diante da possibilidade de emancipação, ao sair do comodismo que lhe é gerido. (AVELINO; ALMEIDA; CARVALHO, 2022, p. 1051).

A leitura se constitui como atividade elementar no exercício da docência, pois dela emana inspiração, planejamento e práxis, sobretudo, porque, como afirma Paulo Freire, “a leitura verdadeira é crítica; me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou, e de cuja compreensão fundamental me vou tornando a aprendizagem e a mudança” (FREIRE, 2000, p. 90<sup>1023</sup>). Essa compreensão de leitura impõe sua importância para a docência na medida em que pela leitura se estabelece relações entre leitor e texto, oportunizando novas aprendizagens e, por conseguinte, possibilidades de transformações da realidade em que a/o leitor/a está situado. (BOGO; FERREIRA; CARVALHO, 2022, p. 608).

A educabilidade política que está consorciada à consciência de classe, o que demanda, segundo Freire (2019<sup>1024</sup>), práticas de ensino que geram conhecimento a serviço dos interesses de classe [...]. Nesse viés político-pedagógico, a consciência de classe, segundo amplas discussões realizadas por Freire (2019), é profícua e permeada pela compreensão do processo histórico, cultural e social da população mais humilde e carente dos seus direitos sociais – os oprimidos. Por essa razão, estabelecer o diálogo, ou uma educação dialética, é substancial para a libertação dos sujeitos, para uma educação libertária. (CARDOSO; ROCHA, 2022, p. 10).

Compreendemos que a escola envolve convívio, contatos que permitem ao professor conhecer seus alunos e atender suas demandas individuais; envolve afeto e convivência – conflitos, parcerias, desafios; permite interação, socialização, construção de vínculos, como apontaram as professoras em seus

---

1022 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

1023 FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à docência**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

1024 FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

depoimentos. Reafirmamos, com Paulo Freire (2018<sup>1025</sup>), a educação como prática estritamente humana, que envolve sentimentos, emoções, desejos e sonhos, exercício constante de desenvolvimento da autonomia. (CERDAS, 2022, p. 19-20).

De modo geral, a obra freiriana traz grandes contribuições para diferentes contextos educacionais e culturais, e, mais especificamente, favorece para compreendermos a educação enquanto processo de construção de conhecimento que promove a formação do indivíduo, levando-o em consideração como um ser inconcluso, ou um “ser mais”, como afirma Freire (2015<sup>1026</sup>), ou seja, um ser humano que está em constantes aprendizagens. Nesse viés, a educação, na perspectiva de Freire (2015), é vista como humanizadora, transformadora e problematizadora, levando os educandos a transcenderem de uma educação opressora, autoritária, denominada de bancária, e que desumaniza os aprendizes em direção a uma proposta de educação libertadora, que considera os alunos sujeitos ativos, críticos e participativos do ato educativo. (CLARO; SILVA; PORTILHO, 2022, p. 78).

Paulo Freire (2013<sup>1027</sup>), em *Pedagogia do oprimido*, nos leva a refletir sobre isso, quando apresenta o conceito de “educação bancária”, na qual o(a) estudante se torna mero depósito de informações e há poucos processos reflexivos na sua formação. O ensino remoto, por dificultar o contato, através de escassos e-mails, aumentou o abismo entre docentes e discentes, deixando claro que o principal foco das aulas são os conteúdos e as avaliações em detrimento da reflexão, do diálogo, da troca mútua entre todos e todas envolvidas no processo de ensino aprendizagem e, sobretudo, do acolhimento a esses(as) estudantes num tempo tão difícil como a pandemia e, muitas vezes, sem considerar suas necessidades específicas. (FONSECA; SANTOS; OLIVEIRA, 2022, p. 11).

Vimos, assim, pensamento e práticas semelhantes ao da pedagogia de Paulo Freire, o que nos ajuda em tempos de pandemia: se não podemos realizar agora, precisamos resgatar, rememorar o fato de que a ação escolar deve ser sempre coletiva, que deve promover a problematização da sociedade, indo além dos muros escolares por meio de práticas pedagógicas intencionais, direcionadas à transformação social, dizendo que as vivências pedagógicas devem manter o comprometimento com a humanidade e que isso implica práxis, ideia central do movimento da Escola Moderna. (FORTUNATO; PORTO; BARROS, 2022, p. 10-11).

[...] a escola como espaço de transformação não se encontra na neutralidade e na indiferença. Ela é um lugar de vivacidade, concepções, intenções e que busca, através das suas ações, a qualidade na educação. Nas palavras de Freire (2018<sup>1028</sup>), não existe neutralidade na educação, pois ser política é característica própria da sua natureza. Nessa esteira, o processo político da educação perpassa por

1025 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 56 Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. 143p.

1026 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2015.

1027 FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido** [recurso eletrônico]. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

1028 FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 57. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

aqueles que permeiam os espaços educativos: gestores, professores, funcionários, comunidade, pais, alunos e crianças. Nesse contexto, emerge a gestão escolar, que em face da sua competência precisa articular democraticamente as ações no interior da escola. (HIORES; LUNARDI, 2022, p. 6).

Com a suspensão das aulas, o percurso tornou-se solitário e evidenciou o abismo desigual em relação às condições de ensino, dos tempos e oportunidades. Afinal, o espaço pedagógico “é um “texto” para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. Nesse sentido, quanto mais solidariedade exista entre educador e educando, no trato deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola” (FREIRE, 1996, p. 97<sup>1029</sup>). (HORA; CORRÊA; OLIVEIRA, 2022, p. 13).

A teoria e a prática precisam caminhar juntas e, não, meramente, como uma consequência da outra. Segundo Freire (1997, p. 25<sup>1030</sup>), “[...] quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. É necessário pensar com atenção na formação de professores, pois ela carece estar em consonância com o contexto histórico (espaço-temporal), como o que se deu, quando a pandemia veio exigir uma nova forma de atuação e os espaços educacionais foram intimados a reorganizar e reestruturar seus ambientes. (KOSCHECK; TIMM, 2022, p. 11).

Paulo Freire (2005<sup>1031</sup>) trata da humanização através de uma pedagogia libertadora, uma pedagogia que pensa na existência dos seres humanos no mundo e com o mundo a partir das relações cultural e histórica, ou “social e historicamente fundadas”. O autor apresenta ainda o conceito de “situação-limite”, em que os homens e mulheres são colocados diante de situações tais de pobreza, limitações de acesso aos bens materiais e políticos, que só resta adaptar-se à situação. Assim, o processo de desumanização se instrumentaliza através da história pela privação dos sujeitos a bens básicos humanizadores, o que, nesse período de pandemia, foi salientado e explicitado. (LUMERTZ; NUNES; MENEGOTTO, 2022, p. 7).

Iniciemos de forma coletiva e contra-hegemonicamente, seguindo as recomendações de Freire (1987, p. 89<sup>1032</sup>), tentando nos distanciar de uma atitude ingênua e, definitivamente, nos afastando da ideia que as classes dominantes podem desenvolver, sem nossa luta e militância, “uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de maneira crítica”. Dialeticamente, seguiremos afirmando que não seria possível invitar mudanças para as classes dominadas se não fosse pelo processo contínuo e revolucionário dos movimentos sociais, os quais

---

1029 FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

1030 FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

1031 FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

1032 FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

têm buscado a universidade pública como um de seus aliados. (MAGALHÃES; BALDINO; MOURA, 2022, p. 1236).

A contribuição de Paulo Freire para o processo de decolonização de subjetividades é fazer da vida, do mundo vivido, a principal fonte de experiências. A empiria não é descolada da realidade, não é esparsa dos medos e anseios do sujeito contemporâneo, pelo contrário, a proposição freireana para o processo de decolonização é identificar os fatores castradores, sua lógica de perpetuação e manutenção de sistemas sectários para, então, criar e potencializar inovações relevantes, nada plásticas [...]. Pensar a partir de lentes freireanas é considerar que não se vive uma “era” de mudanças, mas uma mudança de “eras”, em que a educação decolonial pode ser dispositivo de enfrentamento diante da realidade que perpetua a lógica da desumanização. (MANTOVANI, 2022, p. 586-587).

A reflexão sobre impasses, incertezas e angústias, que acometem os profissionais da educação durante a pandemia, conduziu o grupo à necessidade de escuta em espaço/momento de troca de ideias, a partir de questionamentos e reflexões acerca de seu cotidiano de trabalho. Consideramos, na perspectiva do pensamento de Paulo Freire, que a dialogicidade não começa “quando o educador educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica”, porém, tem início quando o educador se questiona e reflete sobre o conteúdo do diálogo, isto é, quando se desenha o “conteúdo programático da educação”. (1987, p. 53<sup>1033</sup>). (MARTINS; MACHADO; PASSONE, 2022, p. 9).

Para além de compreender a escuta ao outro, Paulo Freire nos diz da humildade, do acolhimento nessa escuta. Da abertura ao outro, o que implica a consciência de que, como educadores e educadoras, somos encarnados nas e pelas vozes dos educandos, sem as quais não existiríamos em sentido [...]. Não há decência na docência sem a presença das vozes dos estudantes, muito menos doçura e nem amorosidade. Todas essas questões, amorosidade, decência, doçura e muitas outras que povoam os escritos de Paulo Freire são categorias de pensamento; são atos traduzidos por ele em docência, práticas professoreiras que fazem da escola (principalmente a escola pública) o lugar de esperar politicamente, especialmente em tempos sombrios. (MENEZES; GIL, 2022, p. 18).

Parte-se da percepção de que a educação, como prática de liberdade, é problematizadora e só pode acontecer no diálogo entre educador e educando, quando ambos se defrontam diante da opressão e da dominação vinda do opressor e buscam, em comunhão, o encontro para pronunciar e recriar o mundo. Freire (1987<sup>1034</sup>) propõe um método de ensino e aprendizagem que parte do universo que diz respeito à realidade das pessoas e de suas relações com o bairro, com a cidade, com o estado, com o país e com o mundo, buscando a conquista de seus direitos fundamentais. Em suma, tal método

---

1033 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

1034 FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

parte da prática social de educandos e educadores, transformando-a para se chegar a uma nova prática social. (MIRANDA; LOPES; RAMOS, 2022, p. 10).

[...] se acentua a necessidade de maior disponibilidade do professor, sendo imperativo que esse se mostre à disposição para os questionamentos, inquietações e dúvidas dos alunos. Tal comportamento traduz o docente como um ser que atua como mediador do conhecimento, alguém que respeita e acompanha, não sendo reduzido a um mero transmissor de informações. É válido ressaltar que, frente à nova dinâmica educacional, professores e alunos têm aprendido juntos e reforçado os ensinamentos de Freire (2006<sup>1035</sup>), quando afirma que o educador já não atua apenas como alguém que educa, mas aquele que, enquanto educa, é educado por meio do diálogo e da interação com o estudante que, ao mesmo tempo em que aprende, também ensina. (NASCIMENTO; FONTINELE; PAULINO, 2022, p. 263).

Freire (1996, p. 12<sup>1036</sup>) nos convida a uma reflexão sobre a prática educativa crítica e demonstra que nesta perspectiva “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção” enquanto especificidade humana, ensinar exige competência profissional, comprometimento e consciência crítica [...]. As qualidades anunciadas por Freire (1996) como necessárias ao ensino, nos levam a constatar que é possível uma educação na qual a autoridade, e não o autoritarismo, coexista com a escuta e o diálogo; se efetive por meio de uma prática incentivadora do pensamento crítico, que por ser generosa e querer bem, prime pela liberdade e não pela reprodução de uma ideologia opressora. (RANGEL; AMARAL, 2022, p. 281).

[...] as licenciaturas não são apenas responsáveis pela formação inicial das professoras, precisam estar envolvidas com a prática de ensino nas escolas básicas. Para tanto, a concepção de *diálogo* apresentada por Freire (2016<sup>1037</sup>) para orientar o processo de alfabetização de adultos foi assumida [...]. As palavras definidoras do diálogo demandam uma postura mais humilde dos representantes das universidades diante do trabalho desenvolvido nas escolas. Frequentemente, percebe-se a arrogância na atitude dominadora para dizer às professoras o que elas devem ou não fazer no próprio local de trabalho. (SILVA; CAMPOS, 2022, p. 5).

Paulo Freire permaneceu exilado por quase 16 anos, vivenciando experiências de ruptura que, ao longo dos anos, se contrapuseram no lado positivo de sua trajetória. Para o autor, é preciso “aprender sem esquecer do passado, sabendo lidar com o diferente, que não raro fere as marcas que trazemos

---

1035 FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

1036 FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <[http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire\\_P\\_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf](http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf)>. Acesso em: 01 nov. 2020.

1037 FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

conosco, na alma e no corpo” (FREIRE, 1985, p. 12<sup>1038</sup>) Além disso, sua obra retrata justamente as diferenças que são impostas no meio social por meio da educação. Freire (2009, p. 23<sup>1039</sup>) postula que “o ato de estudar demanda humildade”. Assim, se o sujeito que estuda assume uma posição humilde, coerente com a atitude crítica, ele não se sente diminuído caso encontre dificuldades, reforçando a significação mais profunda do espaço habitado. (SOUZA; MELLO, 2022, p. 3).

---

1038 FREIRE, P. Por uma **Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

1039 FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

Soares (2011, p. 47<sup>1040</sup>) aponta que entre as metas da educomunicação está a construção de áreas de intervenção. Para o pesquisador, estas áreas “[...] apresentam-se como portas de ingresso ao universo das práticas educacionais”. Entre as áreas está a pedagogia de projeto que se mostra como caminhos para integrar a escola em ações coletivas, interdisciplinares e valoriza a diversidade com suas múltiplas opiniões e contribuições. Quando a escola se engaja em ações neste sentido, os reflexos são explícitos no desejo da criança e do adolescente em manter seus estudos em sintonia com as aulas pela internet ou pelo material impresso. (BRITO; SENRA; LUIZ, 2022, p. 357).

A necessidade de isolamento físico desafiou a gramática escolar habitual. De acordo com Rivas (2020<sup>1041</sup>), a escola como a conhecemos antes da pandemia de covid-19 estava assentada sobre (i) presencialidade, (ii) rotinas controladas, (iii) currículo previamente estruturado, (iv) motivação baseada no dever externo e, por fim, (v) falso equilíbrio das coisas, decorrente da previsibilidade das rotinas. Levados a ensinar diretamente de suas casas, distantes de seus alunos, a pandemia de covid-19 produziu uma “pedagogia da exceção” (RIVAS, 2020). (CAMINI; FREITAS, 2022, p. 252).

Na prática no ensino remoto, o/a professor/a trabalha mais, sem a devida percepção de sua produção. Assim a visibilidade que fica, no substrato da prática docente, é a pedagogia da ausência, que produz o vácuo da proximidade do encontro e diálogo entre professor/a e estudante, no ato de ensino e aprendizagem. Na complexidade de ensino remoto e pós-remoto, a temporalidade que aponta é para a recepção do olhar para o horizonte do ouvir, perguntar, pensar, ensinar e resolver problemas da realidade. Para tanto, é importante compreender que o mundo se movimenta na contradição, por isso que tudo muda. (CARVALHO; SZPAKOWSKI; SOUZA, 2022, p. 162).

Em função das dinâmicas sociais virtuais, argumenta-se em prol de uma pedagogia dos multiletramentos, como possibilidade na formação docente, para propiciar a mediação com as novas tecnologias e cultura, e, conseqüentemente, trazer a escola para a contemporaneidade, rompendo

---

1040 SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio.** São Paulo: Paulinas, 2011. (Coleção Educomunicação).

1041 RIVAS, Axel. **Pedagogía de la excepción: cómo educar en la pandemia?** Buenos Aires: Universidad de San Andrés (UDESA), 2020. [Documento de trabalho] Disponível em [https://www.udes.edu.ar/sites/default/files/rivas-educar\\_en\\_tiempos\\_de\\_pandemia.pdf](https://www.udes.edu.ar/sites/default/files/rivas-educar_en_tiempos_de_pandemia.pdf). Acesso em 11 jun. 2020.

com a lógica da educação transmissiva (Rojo, 2015<sup>1042</sup>). Materializando a clareza explicitada pelo patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire, quando, entre tantas conversas, que tornam evidente a sua prática dialógica com diversos interlocutores a respeito das tecnologias, com Papert indagava: [...] “a mim, importa a serviço de quem as máquinas estão. A favor de quem?” (Campos, 2013<sup>1043</sup>). (DIAS, 2022, p. 7).

Ante uma realidade de acirramento das disputas, incertezas e obscurantismo, há de se reconhecer a necessidade de se pensar a Didática como área fértil, compreendida com amparo numa prática situada e contextualizada histórica, cultural e socialmente no âmbito da profissão. Com isso, contrapõe-se à perspectiva neotecnista, nutrida pela “Pedagogia das Competências”, a qual, sob a razão capitalista, enseja retrocessos, ao minimizar o trabalho didático, reduzindo-o a sua dimensão técnica e concebendo o labor docente como um multiplicador de informações e conteúdos curriculares pragmáticos e apartados da leitura crítica da realidade na qual os estudantes estão inseridos. (FARIAS et al., 2022, p. 13).

A Pedagogia da Hospitalidade implica numa experiência que vai além de abrir a sua casa e o seu espaço para o outro, mas se alinha também a partilha de vivências e experiências que se cruzam, anulando certezas igualitárias e reducionistas sobre as experiências sociais que cada indivíduo experimenta. Baptista (2005<sup>1044</sup>), destaca que em tempo de tantos conflitos, a sociedade contemporânea tem nas práticas educativas, um lugar privilegiado para a concretização do ideal de humanidade construído em torno dos valores da democracia, da justiça, da paz e da solidariedade. A prática da Hospitalidade exige abertura e acolhimento, porém, reafirma-se que essa sensibilidade pedagógica exigida na prática educativa não deve ser confundida com amor ou com outro sentimento que apele para um sentimentalismo. (FERREIRA, 2022, p. 6).

[...] se deslumbra com essa pesquisa a consolidação de uma nova pedagogia construída por professores de diferentes matérias e para diferentes cursos. Santana (2020<sup>1045</sup>) se referiu a pedagogia da presença, considerando que toda circunstância e todo ato educativo demanda presença, conexão entre o sujeito que ensina e o que aprende, seja na programação, tecnologia, projeto ou currículo. A presença é um elemento fundamental da condição humana, e a situação atual é uma oportunidade de as instituições aprenderem os novos contornos resultantes da pandemia Covid-19 que expôs os

---

1042 ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015

1043 CAMPOS, Flávio Rodrigues. **Paulo Freire e Seymour Papert: educação, tecnologias e análise do discurso**. Curitiba: CRV, 2013.

1044 BAPTISTA, Isabel. **Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético**. Porto, Portugal: Profedições, 2005.

1045 SANTANA, Camila. Pedagogia do (im) previsível: pandemia, distanciamento e presencialidade na educação. **Debates em Educação**, Alagoas, v. 12, n. 28, pp. 42-62, Set. 2020.

desafios que já estavam sendo enfrentados na educação (OLIVEIRA-TAVARES, 2019<sup>1046</sup>). (FISCHER et al., 2022, p. 22-23).

Freinet (2004<sup>1047</sup>) organizou as palavras mais contundentes de Mathieu [personagem do livro] em uma obra que foi assertivamente traduzida para o português como *Pedagogia do Bom Senso*. Educar pelo Bom Senso seria a maneira mais simples e segura de educar, pois começaria pelo encantamento da vida que estivesse ao alcance dos sentidos para, progressivamente, ampliar a curiosidade sobre outros lugares, outros saberes, outros mundos. Caso contrário, o que temos é uma escolarização como um cabresto, que faz com que alguém, que não se sabe quem é, tome as rédeas e guie os educandos para um lugar que não se consegue divisar no todo. Uma educação operando como uma máquina, como bem delineou Freinet (2004) [...]. (FORTUNATO; PORTO; BARROS, 2022, p. 5).

[...] a escalada do autoritarismo, de assassinatos sem resolução e encarceramento em massa sobre proporções absurdas, mostrando o capitalismo avançando e se retroalimentando constantemente. Ainda que não fortalecidos suficientemente, prenunciam o que chamamos aqui de pedagogia dos coletivos *versus* pedagogia do mercado ou do capital. Sabemos que ainda há muito o que fazer e construir como pontes atravessadoras de qualquer rio, mas vislumbramos algo em construção que urge ser conhecido, ainda que gérmen. São ações que obstaculizam a presença das égides capitalistas e permitem a construção de outras formas de viver para romper o cerco dentro do qual nos encontramos em asfixia. (GOBBI, 2022, p. 367-368).

Compreende-se que a referência das educadoras-coautoras [da pesquisa] à “outra visão” e a uma “pedagogia velha e ultrapassada” se insere na perspectiva de uma pedagogia tradicional e transmissiva. Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013<sup>1048</sup>), há dois modos de fazer pedagogia: o modo da transmissão e o modo da participação. Assim, “A pedagogia da transmissão centra-se no conhecimento que quer veicular, a pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem [...]” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p. 189). (HIORES; LUNARDI, 2022, p. 14).

As prioridades evidenciadas pelo Banco Mundial em relação a educação, desde então, não deixam dúvidas sobre sua concepção mercadológica que dissemina, sobretudo, a Pedagogia das Competências. Esse projeto de educação difunde a necessidade de se formar trabalhadores que possuam a capacidade de se adequarem rapidamente às exigências do mercado de trabalho. O que ocorre é a ressignificação de conceitos que muitas vezes são incorporadas pela legislação dos países arquite-

1046 OLIVEIRA-TAVARES, Fernando Gomes. O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. *Educação*, Santa Maria, v. 44, p. 1-19, jan. 2019.

1047 FREINET, C. B. (2004). **Pedagogia do bom senso**. Martins Fontes.

1048 OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. Perspectiva pedagógica da Associação Criança: Pedagogia-em-participação. In: KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **Em busca da Pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013.

tando um projeto de sociedade sob os ditames do capital. (SHIROMA, MORAES; EVANGELISTA, 2011<sup>1049</sup>). (IIJIMA et al., 2022, p. 7).

A pandemia trouxe à tona os diversos tipos de analfabetismo, bem como a condição da massa social que está imersa em uma cultura fincada no tripé: economia, política e ciência. Esse paradigma limita a leitura do mundo, bem como estabelece a lógica da manutenção da segregação e marginalização das pessoas mais vulneráveis. Esse sistema produz educação voltada ao mercado, em que o slogan fundante está pautado pela pedagogia das grandes mentiras e pela desinformação. Modificar esse cenário só é viável por meio da emancipação, a qual é possível pela intervenção que se dá pelas vias da compreensão e da crítica. É, sobretudo, mudança de paradigmas. (MANTOVANI, 2022, p. 585).

Algumas ideias freireanas são basilares para o professor e a professora que aceitarem o desafio de educar com a pedagogia da pergunta. Começamos pela horizontalidade, que é a base para uma relação com o poder positivo; poder potente, que possibilita o reconhecimento de que a minha posição no mundo é absolutamente comprometida com o lugar em que cada um dos meus outros se encontram. Precisamos trocar impressões com as crianças de que somos seres que se afetam em todos os sentidos. Não há como ajudá-las na experiência aprendente se não nos propomos em conhecer a origem de sua curiosidade, o seu ângulo de crianças, pandemia e escola: recomeçar é um ato político visão que lhe proporcionou um ponto de vista específico. (MENEZES; GIL, 2022, p. 17-18).

Na *Pedagogia da Presença*, professada por Costa (1999<sup>1050</sup>), pode-se dizer que o vínculo é um processo motivado que tem direção e sentido, tratando-se de uma interação de significado profundo e facilitadora de todo o processo. Trata-se de um canal aberto para a aproximação, para o fornecimento de métodos e aprendizagem e para as transformações almejadas pelo processo socioeducativo. Nesse sentido, o autor aponta que, a partir do vínculo entre educador e educando, não haverá espaço para a indiferença. Com isso, eles passam a pensar, falar, referir, lembrar, identificar, refletir, interessar, complementar, irritar, discordar, admirar e a sonhar sozinho, um com o outro ou com o grupo. (MIRANDA; LOPES; RAMOS, 2022, p. 10).

As TD [tecnologias digitais] vêm representando elemento fulcral no decurso das transformações que afetam as relações, a comunicação e a vida cotidiana das pessoas, principalmente agora, que o isolamento social é basilar para o achatamento da curva de contaminação e mortes pelo vírus. Por isso, estamos a vivenciar de fato a era da cultura digital, em que as TD estão atreladas a uma das revoluções inexoráveis do presente, que nos levam a desenvolver e incorporar hábitos engendrados por uma “pedagogia da urgência” que coloca a capacidade de utilização das tecnologias como valor capital. (REIS; NEGRÃO, 2022, p. 176).

1049 SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

1050 COSTA, A. C. G. da. **Pedagogia da Presença: da Solidão ao Encontro**. Belo Horizonte, MG: Modus Faciendi, 1999.

O bloco histórico que se forma a partir dessa “nova pedagogia da hegemonia” tem por característica o realinhamento ideológico de teóricos e de forças políticas nas relações sociais e de poder, envolvendo a formulação de novas teorias, a formação de novos intelectuais orgânicos e a difusão pedagógica dos novos consensos. E é essa “nova pedagogia da hegemonia” (MARTINS; NEVES, 2010<sup>1051</sup>) que servirá de base conceitual para a nova filantropia que começa a tomar corpo em meados da década de 1990 no Brasil, atraindo parte dos movimentos sociais e dos partidos de esquerda. Reconfigurada sob a perspectiva da “terceira via”, passa então a se chamar de “investimento social privado” para designar uma forma de atuação social do setor empresarial, que buscava se diferenciar de formas mais tradicionais de filantropia. (RODRIGUES, 2022, p. 9).

[...] seja através das práticas sociais, seja no ativismo nas redes e/ou seja na academia, em práticas educativas *transdisciplinares* e que *transversalizam* as áreas de conhecimentos, para além das disciplinas, transbordando e tornando a margem em centro de outras tantas formas, estéticas e políticas, encontramos no ciberespaço, como espaço habitado e multirreferencial um lócus privilegiado de seus ativismos. Espaço que favorece o exercício de uma pedagogia da desobediência, em que o lugar de fala e a escuta atenta se tornam fundantes para a *transformação* de si, do outro e da sociedade. (SANTOS; FERNANDES; YORK, 2022, p. 69).

As classes populares aprenderam cedo que sempre há saídas dos labirintos da exclusão e das desigualdades impostas pela perversidade da elite brasileira, mas as saídas são uma construção epistemológica e social dos próprios camponeses pelo direito de ser e estar no mundo [...]. A partir dessa potência, é necessário não apenas a pedagogia da pergunta, mas fundamentalmente a pedagogia da indignação como condição para manter ativa a pedagogia da esperança que coloque em movimento a educação como prática liberdade. É essa construção que desafia os sujeitos da Educação do Campo na Universidade, cujo protagonismo à frente de seu tempo pode superar a invisibilidade dos camponeses, retomando com força o direito de dizer sua palavra na leitura das condições de permanência na Universidade. (SILVA; CUNHA, 2022, p. 94).

As experiências com o ensino remoto nos possibilitaram ampliar a forma de conceber essa outra sala de aula, nos instigando a procurar metodologias de acolhimento frente a diversidade de contextos em que nossos alunos estavam inseridos. Ensinamos e aprendemos com eles, fomos desafiados e desafiamos. Acreditamos que esse movimento contribuiu para a consolidação de uma pedagogia das sensibilidades, para um ensino que pretende ressignificar e possibilitar o estabelecimento de relações com o cotidiano dos estudantes. (SILVA; LUCINI; SANTOS, 2022, p. 13).

---

1051 MARTINS, A. S.; NEVES, L. M. W. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, L. M. W. (org.). **Direita para o social e esquerda para o capital:** intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010. p. 23-38.

[...] pode-se afirmar que há muitas maneiras de aprender. Dentre elas, destaca-se a pedagogia de projetos, discutida e apresentada pela pesquisadora e professora portuguesa Ariana Cosme (2018<sup>1052</sup>) como uma opção pedagógica que traz a noção de problema como elemento propulsor das aprendizagens, por meio da cooperação e partilha de resultados entre alunos como uma experiência formativa. Nesta perspectiva, a pedagogia de projetos traz diferentes tipos de metodologias que se distinguem por suas finalidades educativas, tipos de organização propostas aos alunos e, principalmente, pelo nível de autonomia esperado. (SOARES; SILVA; LOPES, 2022, p. 9).

---

1052 COSME, A. **Autonomia e flexibilidade curricular**: propostas e estratégias de ação. Porto: Porto, 2018.

# PESSOAS COM DEFICIÊNCIA



As pessoas surdas sofrem principalmente pela barreira linguística, e em período de isolamento social, como resultado, acessam outros meios para saciar a necessidade de socializar, como as redes sociais, aplicativos de mensagens instantâneas, *websites*, *blogs*, plataforma de vídeos, e a maioria das vezes não tem interesse pelas informações oferecidas pelas TV, pois muitos não compreendem o uso do *closed caption*, por causa da estrutura linguística da língua portuguesa, além de grande parte dos programas/jornais e outros não oferecerem os serviços de janelas com interpretações. (AGUIAR; AGUIAR, 2022, p. 4).

Compreendemos que a garantia de acessibilidade no ordenamento legal, no que tange ao direito à saúde da pessoa com deficiência, anuncia demandas formativas que precisam ser incorporadas à organização curricular dos cursos. Dentre essas demandas, destacamos: especificidades da pessoa com deficiência e suas diferentes formas de expressão; acessibilidade na informação e comunicação; tecnologia assistiva, dentre outros. O não atendimento a essas demandas é prenúncio (denúncia) da restrição de tais direitos à pessoa com deficiência. (BASTOS; NUNES, 2022, p. 319).

Com a pandemia do Covid-19 e as ações tomadas como forma de prevenção, principalmente a suspensão das aulas presenciais, pôde-se perceber como a falta do convívio coletivo influi em nosso desenvolvimento. Não se trata apenas do aprendizado, mas também da visibilidade, da afirmação de existência de determinados grupos discriminados que, com o seu isolamento, ficaram ainda mais “minimizados”. As demandas, por exemplo, das pessoas com deficiência e das com necessidades educacionais especiais foram apagadas, quando as normativas não apontam a obrigatoriedade de cumprimento da legislação que garante o direito de acesso à educação. (CALIXTO; BRASILEIRO, 2022, p. 15-16).

Se uma criança, adolescente e/ou adulto com desenvolvimento típico se mostrou fragilizado frente à pandemia da Covid-19, cabe a inquietação referente às diferentes adaptações que precisam ser realizadas frente às consequências da pandemia em indivíduos com desenvolvimento atípico, ou seja, pessoas com deficiências (PCDs) [...]. Para Riegel, Marques, & Wuo, (2020<sup>1053</sup>), aos estudantes com deficiência, que até então eram acompanhados pelo profissional de apoio escolar em sala de

---

1053 RIEGEL, A., MARQUES, L. N., & WUO, A. S. (2020). Legislações que orientam o ensino para educandos com deficiência em tempos de pandemia – COVID-19. *Humanitaris*, 2(2), 107-118.

aula, os desafios aumentaram, visto que não houve a presença física do profissional. Nas APAEs não foi diferente. (FIGUEIREDO; BERLESE; SANFELICE, 2022, p. 3).

Segundo Souza e Dainez (2020<sup>1054</sup>) cabe à educação criar mediações focalizadas no enfrentamento e transformação dos processos de exclusão de direitos, que são a base da participação da pessoa com deficiência na sociedade. A instituição escolar é compreendida como um elo da criança com a vida, espaço cultural que privilegia a apropriação do conhecimento científico, a troca interativa e a formação da cidadania, pontos que possibilitam a projeção e o desenvolvimento futuro. Argumentamos que a criança com deficiência como sujeito de direitos precisa ser escutada acerca das condições educacionais que lhe estão sendo ofertadas. É preciso que possamos compreender os sentidos que as vivências escolares têm para elas. (FREITAS; PIZZI, 2022, p. 5).

Acerca da escola, as crianças com deficiência narram suas lembranças do tempo que o ensino era presencial: lembram-se da rotina escolar (hora do lanche, do recreio, das brincadeiras com os amigos), revelam sentirem saudades da escola, dos amigos e de atividades que realizavam. Ao falarem sobre a escola, narram sobre o espaço físico e o que nela contém com entusiasmo. Suas narrativas revelam, ainda, as emoções suscitadas pelo cenário da pandemia: tédio, esperança, saudade, medo e dificuldades enfrentadas. Todavia, suas narrativas pouco revelam sobre suas aprendizagens no contexto do ensino remoto emergencial [...]. (FREITAS; SARMENTO, 2022, p. 18-19).

A educação sistematizada no contexto institucional, seja este escolar ou universitário, é social por excelência, sendo promotora de desenvolvimento mútuo a todos os envolvidos nesse contexto cultural de aprendizagem. Conviver com a diferença humana em suas múltiplas nuances no contexto educacional, não apenas em termos da formação da personalidade, mas sobretudo na promoção de um espaço de convivência entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência, reiteradamente, tem evidenciado crescimento mútuo no tocante à constituição da pessoa sob uma perspectiva integral das dimensões da vida humana. (GONÇALVES; FERNANDES; ROCHA, 2022, p. 8).

O direito de aprendizagem do(a) estudante com deficiência, apesar de legalmente garantido, apenas se efetiva com práticas pedagógicas reflexivas (MANDARINO; SAORÍN; CORREDEIRA, 2017<sup>1055</sup>). O espaço da docência é construído pelas relações que se efetivam com seus(as) alunos(as) e pares. Sucumbir à flexibilização curricular e à adaptação nas estratégias de ensino, diante de cada uma das especificidades, ativou os contornos da deficiência pela ótica do comprometimento clínico [...].

1054 SOUZA, F. F.; DAINEZ, D. Educação especial e inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.15, p. 1-15, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16303.093>. Disponível em: <https://revistas.apps.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16303/209209213524>. Acesso em: 17 dez. 2020.

1055 MANDARINO, C. M.; SAORÍN, J. M.; CORREDEIRA, R., M., N. Poesias e ensaios: Uma análise de discursos de estudantes de Educação Física sobre a disciplina de estratégias de ensino e inclusão. In: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. (org.). *Ação profissional e inclusão: implicações nas práticas pedagógicas em Educação Física*. Vitória: Edufes, p. 179-207, 2017.

Sob uma realidade homogeneizante, as escolas expuseram suas desculpas por não conseguir atender aos(às) nossos(as)alunos(as) com deficiência. (JANUARIO; MORAIS; RODRIGUES, 2022, p. 9).

Há estudantes com deficiência na universidade que não se autodeclaram pessoas com deficiência na matrícula, nem na rematrícula. Segundo um dos participantes da graduação, isso pode acontecer porque a pessoa não tem o laudo médico necessário ou tem vergonha da própria deficiência, o que faz com que ela não a declare no preenchimento do questionário. Esse fato pode estar relacionado a não se aceitar como é ou não enxergar mais a deficiência como um impedimento, depois de ter enfrentado tantas barreiras de acessibilidade para chegar à universidade (ALENCAR, 2013<sup>1056</sup>; SILVA; MARTINS; LEITE, 2018<sup>1057</sup>). Alguns discursos revelam a não representatividade ou o não reconhecimento de pessoas com deficiência como grupo de identificação no Ensino Superior. (LEITE; PAPARELLA; SOUZA, 2022, p. 15).

A educação dos surdos e com deficiência auditiva está inserida na definição de educação inclusiva, que, de acordo com a UNESCO (2021<sup>1058</sup>), é o direito a uma educação de qualidade que atenda às necessidades básicas daqueles que apresentam alguma vulnerabilidade [...]. Pessoas surdas ou com deficiência auditiva estão mais vulneráveis às complicações causadas pelo coronavírus por subestimar a gravidade da doença, justificada pela falta de acesso às informações referentes à pandemia. A fonte principal de informações desses sujeitos são as *redes sociais* e a Internet, estando, assim, mais vulneráveis às *fake news* (Moreland et al., 2021<sup>1059</sup>). (LIMA; NOVATO; CARVALHO, 2022, p. 598).

O preconceito e a segregação – ícones da época em que as pessoas com deficiência auditiva eram exclusas da convivência em sociedade e empecilhos às suas vidas – aos poucos deram lugar à inclusão social e a leis que determinam a realidade concreta da capacidade dos surdos de desenvolver-se tanto individual quanto coletivamente. Por muito tempo tentou-se destruir seu forte anseio por uma personalidade própria, por um dialeto próprio, mas felizmente as ideologias oralistas de que sem pensamento não existe conhecimento não foram capazes de determinar que a existência dos surdos fosse castigo dos deuses ou consequência do destino. (MARTINS; SOUSA, 2022, p. 21-22).

1056 ALENCAR, P. M. M. de. **Acessibilidade no Ensino Superior**: o caso da UFJF. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Faculdade de Educação/CAEd - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

1057 SILVA, K. C. da; MARTINS, S. E. S. O.; LEITE, L. P. Enrollment of special education students in a Brazilian public university. **Education Policy Analysis Archives**, [s. l.], v. 26, p. 44, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3247>. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3247> Acesso em: 11 jan. 2022.

1058 ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. (2021). **Liderar el ODS 4-Educación 2030**. <https://es.unesco.org/themes/liderar-ods-4-educacion-2030>.

1059 MORELAND, C. J., PALUDNEVICIENE, R., PARK, J. H., MCKEE, M., & KUSHALNAGAR, P. (2021). Deaf adults at higher risk for severe illness: COVID-19 information preference and perceived health consequences. **Patient Education and Counseling**, 104(11), 2830-2833. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2021.03.020>

A convivência da pessoa com deficiência com toda a sociedade é um passo importante no combate à barbárie existente com a sua exclusão ou com as barreiras que se criam para essa convivência. A estereotipia concorre para isso, cria raízes nas camadas mais inconscientes da psique, como num processo de negação do outro, do diferente, ao colocá-lo em espaços de segregação, não inclusivos. O que é não visto não é percebido, portanto, deixa de ser parte da realidade ou um problema a ser resolvido. Por isso a escola inclusiva é fundamental num processo de emancipação em que há a elevação da consciência em direção às transformações esperadas para a humanização. (MIGUEL; ESTEVÃO; ROGGERO, 2022, p. 15).

[...] é relevante a realização de reuniões periódicas, com a presença da equipe pedagógica e de docentes, discentes e seus responsáveis para a busca de soluções no enfrentamento de problemas que vêm surgindo no processo de aprendizagem com o formato não presencial. A esse cenário, acrescentam-se as dificuldades para o atendimento e a interação com os discentes que possuem necessidades específicas, dentre as quais alguns transtornos, como: TEA – Transtorno do Espectro Autista, TDA – Transtorno de Déficit de Atenção e TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, além de DPAC – Distúrbio do Processamento Auditivo Central e deficiência motora. (OLIVEIRA; SANTOS, 2022, p. 11).

[...] acessibilidade significa: “I – possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida” (Lei n. 13.146, 2015<sup>1060</sup>). Nesse sentido, acessibilidade pressupõe não apenas permitir que pessoas com deficiência participem de atividades ou tenham acesso a serviços e informação, mas também que os recursos utilizados sejam capazes de superar as barreiras que impedem a sua participação social e educacional. (PAGAIME et al., 2022, p. 9).

[este estudo] Vai ao encontro do estudo de Schmitt Junior et al. (2021<sup>1061</sup>), que registra a necessidade de constatar que as pessoas com deficiência sofreram um impacto ainda maior durante o início da pandemia, justamente porque estão mais vulneráveis do ponto de vista dos direitos humanos, enfrentando barreiras socialmente construídas. É necessário, portanto, que as instituições identifiquem esses fatores e se voltem para ações focadas em minimizar os danos causados por esse

1060 **LEI N. 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.** (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)

1061 SCHMITT JUNIOR, A. A.; BRENNER, A. M.; ALVES, L. P. C.; CLAUDINO, F. C. A.; FLECK, M. P. A.; ROCHA, N. S. Potential predictors of depressive symptoms during the initial stage of the Covid-19 out-break among Brazilian adults. *Journal of Affective Disorders*, Amsterdam, v. 282, p. 1090–1095, 2021.

período, na perspectiva da continuidade de formação desses alunos. O modelo social da deficiência, que fundamenta as reflexões que orientaram esta pesquisa, traz justamente a compreensão de que as intervenções devem se dar considerando o sujeito com deficiência em seu contexto psicossocial e político. (PETTEN; BORGES; NOGUEIRA, 2022, p. 15-16).

Qualquer estudante que passa pela transição do seu percurso escolar na Educação Básica para o início das atividades no Ensino Superior já experiencia naturalmente uma nova realidade que é acompanhada de muitos desafios [...]. Esses mesmos desafios são esperados para uma pessoa com deficiência que ingressa do Ensino Superior, no entanto, muitas vezes são amplificados frente às atitudes discriminatórias impostas por pessoas que ainda questionam a presença desse estudante nesse nível de ensino. À luz dos dados dessa pesquisa, foi possível identificar alguns dos possíveis desafios vivenciados pelos estudantes com deficiência no Ensino Superior ao depararem-se com atitudes de resistência à inclusão nas aulas. (SALES; TORRES, 2022, p. 15-16).

Ao analisar como as tecnologias são concebidas nas políticas de Educação Especial, Souza (2016<sup>1062</sup>) aponta que, se, por um lado, quando associadas à ideia de acessibilidade, elas são entendidas como suporte à realização de práticas educacionais inclusivas, por outro, ao serem colocadas como eixo central nas diretrizes políticas e prioridade de investimentos, sobressai o sentido de que os instrumentos tecnológicos por si só dariam conta da educação da pessoa com deficiência. Desloca-se, com isso, a discussão sobre a organização do trabalho pedagógico em sua totalidade e a importância de investimento na formação docente. (SANT'ANA; DAINEZ; ALVES, 2022, p. 3).

[...] desconstruir o pensamento capacitista acerca da pessoa com deficiência é essencial para tornar-se um professor inclusivo. Aprofundar-se em assuntos relacionados a deficiências é importante, mas o fundamental na postura do professor é compreender que os estudantes são diferentes e, portanto, interagem e aprendem de maneira diferente. Não há, pois, fórmula pronta para uma prática inclusiva, mas há um direcionamento primeiro, que é compreender o contexto e respeitar as peculiaridades. Entender que a diferença é natural entre os seres, e também é o que nos torna singulares, deve ser a proposta de uma escola inclusiva. (SENA; SERRA; LIMA, 2022, p. 17).

Gonçalves, Meletti e Santos (2015<sup>1063</sup>) tiveram como objetivo analisar o nível instrucional da população brasileira, especificamente, das pessoas com deficiência. Para a análise, valeram-se dos dados do Censo Demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os resultados indicaram um alto percentual de pessoas com 15 anos ou mais sem instrução ou com o ensino fundamental incompleto (44, 9%). Ao tratar das pessoas com deficiência com 10 anos ou

---

1062 SOUZA, F. F. Das diretrizes à oferta do serviço de Atendimento Educacional Especializado em municípios da Baixada Fluminense/RJ. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, p. 117-136, 2016.

1063 GONÇALVES, T. G. G. L; MELETTI, S.M.F; SANTOS, N.G. Nível instrucional de pessoas com deficiência no Brasil. **Revista Crítica Educativa**, v.1, n.2, p. 24-39, jul./dez. 2015.

mais, os dados mostraram que, em média, são analfabetas: 13,5% das pessoas com deficiência visual, 21,2% das pessoas com deficiência auditiva, 30,2% das pessoas com deficiência física e 45,6% das pessoas com deficiência intelectual. (SILVA; CAVALCANTE, 2022, p. 5).

[...] é importante destacar que a melhor pessoa para informar quais são as necessidades é a própria pessoa com deficiência, pois ninguém conhece as barreiras a serem enfrentadas melhor do que ela. Muitas vezes a própria pessoa com deficiência aponta qual a melhor alternativa para ela; em outras situações, por a pessoa desconhecer ou não ter acesso a alguns recursos tecnológicos, os profissionais conseguem apresentar recursos e estratégias que enriquecem o processo educativo. Por isso, a importância de se estabelecer uma forma colaborativa e dialógica de se pensar a acessibilidade. (SOUZA; VIANNA, 2022, p. 13).

# POLÍTICA EDUCACIONAL



[...] tecer críticas sociológicas entre o modelo preconizado pelas políticas educacionais contemporâneas e a real situação do cotidiano escolar do campo evidencia as lacunas existentes nos princípios dessas escolas. Assim, a escola do campo está aquém do desenho proposto pelos responsáveis políticos educacionais [...]. Independentemente da localidade física das escolas, sejam elas nas montanhas, favelas, nas margens dos rios ou nos campos, as oportunidades sociais, políticas ou culturais carecem de identidade ao ambiente por parte dos envolvidos para que haja uma efetiva organização pedagógica e histórica em busca da transformação social. (AVELINO; ALMEIDA; CARVALHO, 2022, p. 1054).

As políticas educacionais consolidam-se em concordância ao discurso desses mecanismos, que direcionam de forma velada a prática escolar frente a uma perspectiva de produção de capital humano. Os maiores grupos empresariais que atuam no mercado brasileiro tem acompanhado a valorização das suas ações mesmo com a crise econômica que assola o país. A entrada do ensino remoto como solução para o período de pandemia vem articulada a um restrito e lucrativo mercado de venda de produtos educacionais. (BERNARTT, 2022, p. 181).

A metáfora do fantasma e sua morbidade nos remetem às características recentes das políticas educacionais curriculares brasileiras: algumas e alguns de nós “tínhamos caído numa armadilha”? Se para tantos o lema era o posicionamento contrário e a elaboração de declarações escritas de resistência, para outros não havia problema em termos uma base e, assim, nos envolvermos diretamente em sua construção. Por isso, nos convêm insistentemente perguntar: como estão as discussões da BNCC nas escolas? Nos estados e municípios? E em nossas universidades? Afinal, como nos disse Elizabeth Macedo, a BNCC reforça o lugar de controle e define o que deve ser jogado para o lugar da invisibilidade. (DUTRA-PEREIRA; TINÔCO, 2022, p. 6).

[...] as políticas, quando em execução pelos entes da federação (e suas escolas), podem adotar diversas performances. Ou seja, há formas específicas de interpretação da política por agentes da instituição educacional, baseadas na cultura escolar existente. Há também interpretações diferenciadas dos sistemas educativos, em face de uma política educacional elaborada pela União, pois a dinâmica política, econômica e cultural de cada estado interfere na tradução e na implantação de uma determinada política pública. Esse pressuposto leva a crer que é grande a probabilidade de que as políticas não sejam

executadas na sua integralidade ou, até mesmo, que assumam outras características diferentes das de sua formulação. (FERREIRA; CYPRIANO, 2022, p. 459-460).

[...] tem-se o abandono dos professores pelos órgãos governamentais, situação tão grave quanto os processos de exclusão proporcionados pelo ensino remoto emergencial aos alunos. Por muito tempo os docentes que trabalham em escolas públicas, ficaram à deriva esperando que as instâncias federais, estaduais e municipais se organizassem e apresentassem um plano pedagógico de ação efetiva para o ensino remoto, incluindo formação docente para um contexto de distanciamento social. Essa ausência de políticas educacionais fez com que os docentes trilhassem um caminho solitário, que se configurou ainda mais difícil para quem estava recém entrando na carreira docente, e já se deparava com as consequências de um momento tão atípico como o causado pelo distanciamento social. (FERREIRA; NOGUEIRA, 2022b, p. 4).

As políticas educacionais são reguladoras do que se passa na Educação Superior. Mas elas contemplam, também, possibilidades que se abrem para docentes, agentes administrativos, gestores da universidade e em última instância, os alunos. Cumpre identificar os espaços de liberdade. Assim, na sociedade do conhecimento, torna-se uma tarefa estratégica e imprescindível conhecer o processo de ensinar e de aprender. Cursos e programas de alargamento de experiências para professores/ gestores/ servidores são necessários e vão além de conhecimentos especializados nas respectivas áreas de conhecimentos ou campos disciplinares. (FRANCO; FRANCO; LONGHI, 2022, p. 11).

[...] observa-se a crescente busca por soluções que mitiguem os desastrosos efeitos da pandemia na aprendizagem e no aumento das desigualdades. Para fazer frente a esse estado de coisas, é fundamental o estabelecimento de políticas educacionais congruentes com a gravidade da situação, apoiando o trabalho docente e o desenvolvimento possível das atividades discentes. Na análise de Verger (2019<sup>1064</sup>), a globalização intensificou o fluxo internacional e o intercâmbio de ideias sobre reformas educacionais, contribuindo para a constituição de redes transnacionais de especialistas, o que certamente vem tendo implicações na formulação de políticas educacionais. (JEFFREY; SIQUEIRA, 2022, p. 4).

Dentre as políticas educacionais para a inclusão tecnológica, as bases legais destacam que as ferramentas digitais oportunizam e desenvolvem uma visão mais crítica por meio de atividades significativas e de acordo com cada etapa da educação em diálogo com as necessidades locais. Isso significa que, nos dias atuais, a educação necessita ser pensada e planejada para ser trabalhada de forma integral, ou seja, para que isso se torne real e se concretize. Os recursos digitais contribuem para que, de forma contínua, haja uma transição para que ocorram mudanças significativas na aprendizagem dos alunos, contudo a formação docente deve ser voltada a este contexto, a fim de auxiliar os professores a desempenharem suas funções docentes. (KOSCHECK; TIMM, 2022, p. 14).

---

1064 VERGER, A. A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 14(1), p. 9-33, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n1.001>>. Acesso em: 07 dez. 2021.

Alguns estudos exploraram a implementação de políticas educacionais no momento da pandemia no contexto brasileiro, focalizando os BNR [Burocratas em nível de rua]. O estudo de Lotta et al. (2021<sup>1065</sup>), realizado em várias áreas das políticas públicas, mostrou que as respostas urgentes e com pouco planejamento levaram à maior centralização do processo decisório e aumentaram a ambiguidade e incerteza do contexto em que as políticas são implementadas. Os BNR, que passaram a exercer seu trabalho de forma remota, incluindo os professores, foram alijados do processo decisório e da possibilidade de contribuir para a construção de soluções para o novo contexto. (KOSLINSKI; XAVIER; BARTHOLO, 2022, p. 2369).

Ao contrário do que muitos imaginam, a EJA não foi criada nesse século. A partir da constituição de 1934 essa política educacional começava a tomar corpo e nas décadas seguintes deixava de ser teoria e se tornava prática. Dava-se início então a uma grande preocupação que era, quais benefícios oferecer para a grande parte da população cuja escolarização era vaga. Essa tendência se expressou em várias ações e programas governamentais, nos anos 40 e 50 [...]. Anos depois vendo que a solução para o analfabetismo ainda não havia sido encontrada, a EJA passa a ser desenvolvida e oferecida em quase todo o país, dando acesso a todos que precisam da educação básica necessária para a formação do sujeito em meio a sociedade. (MARQUES; PASSOS; AZEVEDO, 2022, p. 397).

[...] “os reformadores empresariais, em escala mundial, visam controlar o que ocorre na educação, para qualificar a força de trabalho de acordo com as necessidades de produção e aumentar a produtividade”. Além disso, promovem o controle ideológico e político da escola, garantindo as suas funções clássicas: exclusão e subordinação (FREITAS, 2014, p. 54<sup>1066</sup>). Esses reformadores realizam pressões sobre a área da educação, ressaltando a necessidade de reformar a política educacional a partir da defesa do direito à aprendizagem e não do direito à formação humana, à educação. É importante salientar que a defesa do direito à aprendizagem restringe-se à aprendizagem do básico para atender às demandas das novas formas de organização das relações de trabalho. (MELO; GAMA, 2022, p. 1600-1601).

Gois et al. (2021<sup>1067</sup>) explanam que as políticas educacionais que versaram sobre a educação básica no contexto pandêmico brasileiro não trataram de maneira específica a Educação Física escolar [...]. Pela ausência de especificidades das políticas educacionais em relação à Educação Física, cada escola e professor/a promoveu a Educação Física da maneira que vislumbrou/quis/conseguiu. Tais realidades

---

1065 LOTTA, G. et al. O impacto da pandemia de Covid-19 na atuação da burocracia de nível de rua no Brasil. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 35, p. 1-38, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/Krd-fpSLymvsqWZkjhC6MPXp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 fev. 2022.

1066 FREITAS, L. C. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12594>. Acesso em: 14 jun. 2021.

1067 GOIS, Pamela Karina de Melo; BRUNET, Patrícia Diógenes de Melo; BRAGA, Fernanda Lira; BARBOSA, Rebecca Ruhama Gomes; COSTA, Dálete Rodrigues da. Reflexões sobre o impacto da pandemia na Educação Física Escolar. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 8, n. 3, p. 220-227, ago. 2021.

tão distintas não se apresentam dessa maneira apenas pela individualidade das pessoas que compõem cada contexto, mas foi possível verificar que as práticas pedagógicas se diferenciaram quanto à didática de ensino, às ferramentas digitais, às adaptações de conteúdos. (PINTO; MIGUEL, 2022, p. 11).

Nos 10 passos enunciados pela OCDE para a reformulação das políticas educacionais do Brasil, tendo em vista o desenvolvimento de um sistema educacional mais robusto, diante dos desafios que se enfrentam, o que se postula é a busca mais incisiva por resultados eficientes em relação às metas traçadas e ao projeto ideológico concebido. Em linhas mais claras, dispõe-se de uma (de) formação de um novo tipo de trabalhador, disposto à flexibilização irrestrita, à naturalização das contradições e dos conflitos de interesse, à passividade socioemocional e à resignação diante de um mundo tão desigual. Esses são os moldes que se ratificam com a Educação para o século XXI no cenário de pandemia, vislumbrando ainda ações e metas para o período de pós-pandemia. (RABELO; FRERES; LEMOS, 2022, p. 224).

Faz-se necessária, contudo, a implementação das políticas educacionais, sobretudo nas formações iniciais e continuadas de profissionais do ensino, resultando o saber científico, alinhado aos saberes empíricos, em novos paradigmas educacionais [...]. Nessa concepção, a Educação proporciona aos sujeitos a compreensão do mundo que os cerca, como também a percepção da própria educação como um ato político que promove ação e reflexão para efetivar novas educabilidades ambientais, que, conforme Silva (2015<sup>1068</sup>), primária por um trabalho contínuo de resistência, resiliência e diversos desafios. (RAMOS; FRANCO; SILVA, 2022, p. 16-17).

[...] as políticas educacionais, em largo sentido, deveriam operar como arcabouço voltado à compreensão da realidade e abarcar todos os níveis educacionais. Contudo, as forças (anti)políticas interferem e não cumprem com o deveras objetivo de orientar e dar condições para as demandas de formação para uma sociedade (que anseia e se encontra) em constante mudança. Em grande parte, pelo cenário atual, essas políticas, além de autoritárias, são avessas aos conhecimentos científicos, essencialmente negacionistas e que se pautam de divergências e embates ideológicos que se prestam, muitas vezes, às relações de poder e de posicionamento meramente político-partidário, materializando-se em projetos pontuais e de viés econômico. (SILVA, DG, 2022, p. 7).

A política educacional é parte do conjunto de políticas sociais que, de modo mais evidente a partir da promulgação da Constituição de 1988, são concebidas e implantadas na tensão entre diferentes forças: das entidades em defesa dos espaços públicos, das instituições não governamentais e de organismos internacionais, dentro de contingências de cada momento histórico e das restrições econômicas no

---

1068 SILVA, M. de F. S. **Percepção e Educação Ambiental no contexto do rio Itapecuru**. 2015. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e meio ambiente) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

período. Os autores [Kassar e Rebelo (2018<sup>1069</sup>)] evidenciaram desafios que precisam ser enfrentados, principalmente no que diz respeito ao direcionamento de recursos políticos e às formas de atendimento propostas. (SILVA; CAVALCANTE, 2022, p. 6).

Foi possível também se constatar pessoas que fazem a política educacional, cujas decisões terão consequências para professores, famílias e alunos. É o caso das deputadas Adriana Ventura (Novo-SP), Paula Belmonte (Cidadania-DF), Aline Sleuties (PSL-RJ), Bia Kicis (PSL-DF) e Caroline de Toni (PSL-SC). Compreender e identificar quem são os atores que materializam a política educacional é “uma tarefa fundamental para que possamos cobrar os responsáveis e fortalecer a mobilização de quem quer trabalhar por mudanças na educação” (AVELAR, 2019, p. 73<sup>1070</sup>). Em meio a essa conjuntura do período de 2020 até o primeiro semestre de 2021, propostas privatizantes da educação pública ressurgiram, como o PL nº 3.179/2012 e o PL nº 3.262/2019, os quais tratam sobre a regulamentação da educação domiciliar/*homeschooling*. (SILVA; SOUZA; MOREIRA, 2022, p. 16).

Construir uma política educacional efetiva nesse cenário que se desenha não é uma tarefa simples. Segundo dados apresentados por Cristaldo (2021<sup>1071</sup>) à Agência Brasil, o estabelecimento e a profusão de políticas educacionais para a efetiva salvaguarda do direito a educação de forma isonômica no Brasil não se mostram como uma tarefa simples, tendo em vista as mais de 179 mil escolas de educação básica distribuídas em 5.570 municípios, cuja população ultrapassa a marca dos 47 milhões de estudantes. No cenário brasileiro, para além do enfrentamento aos múltiplos desafios impostos pelo quadro pandêmico, outro agravante foi o negacionismo que levou a uma postura passiva do Ministério da Educação [...]. (SILVA; TEIXEIRA, 2022, p. 221-222).

A partir de uma digressão histórica, em termos de marcos regulatórios, pode-se constatar a emergência de políticas educacionais que favoreceram o acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior [...]. Santos e Farias (2022<sup>1072</sup>) referem que a primeira conquista datou de 1996 com a publicação do Aviso Circular nº 277, pelo Ministério da Educação, propondo “às Universidades a adequação de

---

1069 KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. Abordagens da educação especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. **Revista brasileira de educação especial**, v. 24, edição especial, p. 51-68, 2018.

1070 AVELAR, Marina. O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 73-82.

1071 CRISTALDO, Heloisa. Censo Escolar 2020 aponta redução de matrículas no ensino básico. **AGÊNCIA BRASIL**. Brasília, 29 de janeiro de 2021.

1072 BRASIL. **Aviso Circular 277, de 08 de maio de 1996**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acesso em: 10 de ago. 2022.

procedimentos voltados para o processo seletivo dos alunos com necessidades especiais no Ensino Superior, sobretudo no concurso vestibular” (p. 72<sup>1073</sup>). (VICTOR; UZÊDA, 2022, p. 227).

Conhecer a realidade em sua dinamicidade é imprescindível para planejar ações e vislumbrar possibilidades de atuação na escola, seja dos próprios professores, seja de pesquisadores da área. Na pesquisa sobre prática social, além dos desafios, é possível encontrar elementos já realizados pelos professores que podem servir de base para as análises e para a luta por implementação de políticas educacionais que visem à superação desses desafios existentes. É preciso lutar por políticas educacionais que priorizem a apropriação de conhecimentos e que deem boas condições de acesso aos filhos da classe trabalhadora, pois isso lhes possibilitará melhores condições de oferta da educação básica. (ZANELATO; SÁ, 2022, p. 15-16).

---

1073 SANTOS, J. B. dos; FARIAS, S. R. R. Políticas de Inclusão no ensino superior e formação à luz da Teoria Crítica da Sociedade. In: RODRÍGUEZ, F. M. D. e col. (ORG.). **Educação Especial em tempos de transformação**: VI Congresso Baiano de Educação Inclusiva (VI CBEI) e IV Simpósio Brasileiro de Educação Especial (SBEE), Curitiba: CRV, 2022, p. 69-82.

Pensar na formação do professor no pós-pandemia leva-nos a considerar outras questões: Como lidar com as novas relações estabelecidas pelos professores e alunos/famílias durante o ensino remoto? Como conceber a formação docente integrada às tecnologias considerando o abismo digital existente entre os alunos? Como trabalhar modelos híbridos diante da falta de internet e equipamentos nas escolas? De que forma evitar o cansaço das telas e as arguições de alunos em aplicativos de mensagem? A discussão sobre a integração das tecnologias no currículo e o preparo dos professores para assumirem o novo papel que lhe é exigido, precisa iniciar nos cursos de formação inicial docente. (ALVES, 2022, p. 214).

Também Nóvoa e Alvim (2021<sup>1074</sup>) discutem o papel importantíssimo dos professores na criação de novos ambientes escolares no período pós-pandemia e consideram que “[...] é necessário que nos tornemos conscientes daquilo que sabemos e que sejamos capazes de um trabalho de sistematização, de escrita e de partilha” (p. 9). Para isso, propõem um trabalho de partilha, em uma perspectiva coletiva, na qual os professores são responsáveis pela promoção de uma pedagogia do encontro, que envolve o “[...] aprender a pensar, sabendo que nunca poderemos fazer sozinhos. É para isso que precisamos dos professores [...]” (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 12, grifos do autor). (BOFF; POZZOBON; OLIVEIRA, 2022, p. 385).

[...] na pós-pandemia não será possível simplesmente recuperar o modo de se conceber a escola tal como existia anteriormente. É o que esperamos. Apontamos para outra maneira de acioná-la e configurá-la, ou melhor, para outras maneiras orientadas a romper com uma visão uniforme e homogeneizadora da escola e promover uma perspectiva plural, o que consideramos fundamental. Neste horizonte, o sentido da escola, os conhecimentos a serem trabalhados no cotidiano escolar, assumindo-se a ecologia de saberes, o diálogo com a cultura virtual, os desafios do reconhecimento das diferenças socioculturais constituem elementos centrais para reinventar a escola e a Didática na perspectiva crítica e intercultural. (CANDAUI, 2022, p. 13).

[...] fica a dúvida se as tecnologias passarão a constituir o repertório das possibilidades didáticas no pós-pandemia, ou se afetarão os currículos de formação de professores, levando em conta que os recursos virtuais nunca foram tão necessários à vida cotidiana. Os prejuízos para as crianças das camadas

---

1074 NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, 2021.

mais pobres deste país, já expostas às situações de vulnerabilidade e exclusão social, são enormes e ainda carecem de estudos que permitam conhecer a extensão, em longo prazo, dos impactos sobre sua saúde, seu desenvolvimento e sua aprendizagem. (CERDAS, 2022, p. 21).

Percebemos também o quanto esse processo de transição da sala de aula física para um modelo emergencial trouxe muitas questões que não podemos perder, que não podemos concluir, e nem deixar pelo caminho, esquecido na pandemia. Nos caminhos que percorreremos, num “pós-pandemia” precisamos repensar nossas práticas escolares, pois são as criações curriculares que tecemos em sala de aula que estimulam o senso crítico nos nossos alunos, e ainda, que podemos ir além dos muros da academia e mostrar, nas potencialidades das redes sociais, que a formação vai além do currículo escolar. (FARIAS; AVELAR; SANTOS, 2022, p. 8).

[...] o mundo pós-pandemia deverá ser pensado para além da educação em virtude dos impactos nas diversas áreas da vida e da sociedade. Assim, teremos que pensar a educação e as relações sociais, culturais, políticas, econômicas. Não estávamos preparados para uma situação como esta da pandemia e nem estaremos para outra similar. Consideramos a necessidade de construção e implementação de políticas públicas para melhoria da educação e de outros aspectos socioeconômicos para enfrentarmos situações de emergências e calamidades. Políticas futuristas que respondam com rapidez e eficácia as demandas da sociedade; que atendam as limitações da escola pública, garantindo, minimamente, os direitos à aprendizagem dos alunos, com condições de acesso, com equidade em relação a escola privada. (FERREIRA; FERRAZ; FERRAZ, 2022, p. 19).

Pensar a educação no contexto de pós-pandemia ultrapassa as questões de investimento de recursos tecnológicos na escola. Ao contrário, requer que discutamos, a priori, políticas públicas de investimento na saúde, na educação e na geração de emprego, negligenciadas por um Estado alinhado a um projeto neoliberal que, em nome do não intervencionismo estatal, nega recursos sociais básicos para a manutenção da vida e da dignidade humana. Há que se discutir também as necessárias resignificações no ambiente escolar para lidarmos com as defasagens de aprendizagem e as condições psicológicas de professores e alunos. (JUNQUEIRA, 2022, p. 8).

Entre as reflexões destacadas para pós-pandemia, de acordo com Libâneo (2020<sup>1075</sup>), é urgente aprimorar as formas de gestão, pois as suas práticas são e devem permanecer sendo educativas, tendo em vista melhorar a formação das coordenações pedagógicas para que estas possam ajudar o trabalho dos professores nas salas de aula. Libâneo (2020) reitera a não possibilidade de perpetuação das aulas virtuais e insiste ser preciso ensinar os professores a resistir a elas. Ao se posicionar diante das tecnologias educacionais, Libâneo (2020) afirma não ser contrário ao uso dessas, porém acredita que

---

1075 LIBÂNEO, J. C. **Que educação queremos no pós-pandemia?** 2020. (2horas26seg). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_ZZSxJmuzQ8l](https://www.youtube.com/watch?v=_ZZSxJmuzQ8l). Acesso em: 14 ago. 2022.

perpetuar aulas virtuais no ensino público é incentivar ao fracasso escolar [...]. (KOSCHECK; TIMM, 2022, p. 17).

Conhecer o contexto do trabalho docente em tempos de ensino remoto é fundamental para vislumbrarmos os desafios que virão em tempos de pós-pandemia. Neste período de ensino remoto, vivenciamos um processo de desumanização do trabalho docente. Faz-se necessário lembrar que o trabalho é uma categoria central na vida humana, pois nos constituímos também a partir dele, bem como a nossa identidade profissional entrelaça-se a ele. Por isso, o que percebemos é que o trabalho dos professores no pós-pandemia poderá ser tão desafiador (ou mais) que o realizado durante o ensino remoto, por isso, faz-se preciso que a categoria docente se organize e continue lutando pelos seus direitos e por condições dignas de trabalho. (MARTINEZ et al., 2022, p. 15-16).

Dizer que sim, teremos uma nova escola no pós-pandemia, é apostar em uma reinvenção da escola associada às inovações pedagógicas que foram identificadas em algumas práticas docentes e nas novas lógicas de ação impostas pelo novo contexto social da pandemia. Porém, também pode-se dizer que não, a escola pouco rompeu a sua forma escolar, pois se identificou uma fragilidade estrutural por parte das inovações das práticas pedagógicas que pudessem sustentar a reinvenção da escola. (MESQUITA; SOUZA, 2022, p. 954).

As escolas, sem tempo de adaptação ao ensino remoto, tiveram que enfrentar incertezas e dificuldades nunca vivenciadas [...]. Em um cenário que anunciava um mundo pós-pandemia de poucas esperanças, aliado a um futuro desalentador de crise econômica, social e ecológica, nos pareceu fundamental compreender como o professor do Ensino Básico estava vivenciando esse período e quais as representações sociais estariam sustentando seu cotidiano para que superasse as incertezas e dificuldades e sobretudo os conflitos advindos da situação presente. (MOLL; SOUSA; ALMEIDA, 2022, p. 181-182).

Compreendemos que o advento da Internet colabora na aprendizagem e motiva pessoas e instituições de ensino a criarem oportunidades de democratizar e flexibilizar o acesso ao conhecimento (ALENCAR, 2012<sup>1076</sup>). A grande questão talvez seja uma sensibilidade aguçada para as questões atuais. Há lutas políticas, por exemplo, que são bem concretas em torno de um mundo em pandemia e na discussão futurista do pós-pandemia, especialmente as temáticas sobre o mercado. Então, é significativo esse aspecto da humanização. (NORONHA; LACERDA JUNIOR, 2022, p. 7).

[...] o período [pandêmico] foi marcado pela adoção da cultura digital, o que foi uma necessidade emergente, contudo houve a descontinuidade desse processo pós-pandemia. As ferramentas digitais que haviam sido utilizadas de forma determinante para o alcance e estímulo de aprendizagem

---

1076 ALENCAR, Cássio José Fornazari. **Impacto das novas tecnologias de informação e comunicação, através do *blended learning*, aplicadas aos graduandos em Odontopediatria**. 2012. 106 f. Tese (Doutorado em Ciências Odontológicas) – Faculdade de Odontologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ao estudante, com o retorno às aulas presenciais aparecem nas aulas de maneira esporádica, levando-nos a acreditar que o uso da tecnologia como forma de processo, meios de chegar aos estudantes foi adotada apenas como ferramenta emergencial do referido período. (OLIVEIRA; CARVALHO; DOLZANE, 2022, p. 178).

[...] pensar no trabalho docente em tempos de pandemia implica pensar no trabalho docente pré e pós-pandemia. No período “pós-pandemia” ainda é possível observar marcas deixadas pela naturalização do aumento de trabalho característico do tempo em que vigoravam as medidas de isolamento social. O grande crescimento de registros pedagógicos e estratégias de acompanhamento continuam fazendo parte da rotina escolar, mesmo que o tempo destinado a essa parte documental do trabalho docente seja relativamente curto para tal demanda [...]. Seja nas salas de aula, seja na tela de videoconferência, o contexto de trabalho que atravessa esses professores e professoras tem sido marcado por constantes desafios e dificuldades que demandam a elaboração de seu sofrimento. (SOUZA et al., 2022, p. 157).

No que diz respeito ao ensino e às adaptações demandadas para o possível retorno ao modelo presencial pós-pandemia, será preciso que as instituições de ensino superior observem duas principais questões. A primeira é a necessidade de se pensar em estruturas acadêmicas que garantam a segurança e a saúde de todos os envolvidos no processo de ensino (MAGUIRE; MCNAMARA, 2020<sup>1077</sup>). A segunda, decorrente do que a pandemia evidenciou, é a necessidade de serem discutidas, no ambiente de sala de aula, questões relacionadas à desigualdade social, formas de racismo, bem como a apresentação aos estudantes dos diferentes cenários sociais (HILL et al., 2020<sup>1078</sup>). (PEINADO; VIANNA; MENEGHETTI, 2022, p. 6).

Não obstante os resultados indiquem que 66% dos professores tenham estabelecido algum tipo de contato com os estudantes, 34% afirmam não manter contato com seus educandos. Este é um dado preocupante por tratar-se de um público já invisibilizado nas políticas educacionais, o que pode incidir em uma “evasão em massa” no período pós-pandemia, como destacam alguns professores. Por essa razão, ainda que as orientações das redes públicas de ensino não vislumbrem formas específicas de atendimento pedagógico para os sujeitos da EJA, os professores consideram importante estabelecer algum contato com os educandos para saber sobre o bem-estar físico e emocional e como estão vivendo e se mantendo financeiramente no período da pandemia. (SILVA; BARBOSA, 2022, p. 20).

---

1077 MAGUIRE, Amy; MCNAMARA, Donna. Human rights and the post-pandemic return to classroom education in Australia. *Alternative Law Journal*, v. 45, n. 3, p. 202-208, 2020. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1037969X20954292>

1078 HILL, Cher; ROSEHART, Paula; ST. HELENE, Janice; SADHRA, Sarine. What kind of educator does the world need today? Reimagining teacher education in post-pandemic Canada. *Journal of Education for Teaching*, v. 46, n. 4, p. 565-575, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02607476.2020.1797439>

Helena de Freitas (2020<sup>1079</sup>) assevera que um dos efeitos pós-pandemia pode ser a manutenção das plataformas digitais nas escolas públicas, instaurando uma educação básica híbrida que compromete a dimensão educativa e humanizadora do trabalho educativo. [...] a pandemia deixou isso mais evidente, uma vez que, em muitas escolas, as plataformas digitais não obtiveram sucesso, tendo-se que recorrer às atividades impressas. O modelo híbrido, portanto, não pode ser apresentado como “salvação” para os problemas de aprendizagem que a pandemia provocou, pois, na prática, mostra-se inviável para a comunidade escolar de forma geral, não considerando os excluídos do mundo digital, sobretudo para os estudantes de baixa renda. (SILVA; PEREIRA, 2022, p. 9).

As vivências pós-pandemia evidenciaram que toda a comunidade escolar pública no Brasil, ainda não adentrou para o contexto tecnológico devido a diferentes fatores, como, os problemas socioeconômicos das famílias dos alunos e, a falta de instrumentos tecnológicos e acesso à internet nas escolas pelos professores. Nesse sentido, olhar para as escolas no Brasil pós-pandemia é olhar para as escolas do futuro e, especialmente, compreender a importância das TDICs neste ambiente escolar para o ensinar e o aprender. Concluiu-se que existe uma tendência de continuar utilizado as tecnologias nas escolas no período pós-pandemia [...]. (SOARES; PORTO, 2022, p. 10).

[...] tendo a escola como um espaço privilegiado de interações sociais, a expectativa é que, em um cenário pós-pandemia, tanto as relações como os próprios espaços, sejam afetados e reinventados. Professores e estudantes valorizarão de maneira mais intensa uns aos outros, a parceria entre família e escola será mais efetiva e a delimitação dos conteúdos, de fato, essenciais será revista, exigindo assim, um novo educador, que precisará se reinventar, e adaptar-se as novas tecnologias, novas metodologias, transformando-se (VALADARES, 2021<sup>1080</sup>). (SOUSA; OLIVEIRA, 2022, p. 2).

[...] os estudos apontaram para uma série de dificuldades atreladas a falta de planejamento resultante da emergência na implementação do ensino remoto pelas redes de ensino, as condições didático-pedagógicas e emocionais para a realização das práticas laborais em virtude do isolamento social e a carência de formação inicial e pedagógica dos profissionais de educação, sobretudo, para lidar com as TDICs. As produções científicas da área também sinalizaram para a possibilidade do aumento da evasão escolar e a tendência do ensino híbrido como modalidade educacional em um cenário de pós-pandemia. (SOUZA; MELO; MIRA, 2022, p. 8).

---

1079 FREITAS, H. C. L. **CNE revisa DCNs da Pedagogia sem ouvir as Faculdades de Educação e entidades da área.** 2020. Disponível em: <<https://formacaoprofessor.com/?s=ensino+hbrido>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

1080 VALLADARES, L. Scientific literacy and social transformation. **Science & Education**, 30, n. 3, p. 557-587, 2021.

# PRÁTICA DOCENTE/PEDAGÓGICA

Para Morais (2016<sup>1081</sup>), o trabalho com redes e coletivos docentes traz como potência e desafio compreender o papel do grupo na ressignificação da formação docente e da prática pedagógica, ao reconhecer as formas próprias e singulares de ser professor(a) e de pensar/fazer escola, que se revelam nos movimentos entre pares. O diálogo entre docentes de países latino-americanos foram permitindo aos coletivos identificar a similaridade de desafios enfrentados nas práticas cotidianas, demarcadas por políticas educacionais neoliberais, herança de projetos neocolonizadores que marcam a América Latina [...]. (ARAÚJO; TRINDADE; FARIA, 2022, p. 35).

Na prática pedagógica o professor se expressa por meios verbais e, também, por meios não verbais. Essas são as formas de expressão docente observáveis e que encaminham suas ações didáticas, atitudes e emoções. Pode-se dizer que são os seus gestos de trabalho, ou seja, os gestos didáticos, com os quais o professor exerce a docência [...]. Gestos didáticos verbais incluem: tom, timbre, entonação, ritmo, já os não verbais incluem a expressão corporal, movimentações da mão, braços, contrações do rosto, forma de se deslocar pela sala, modo de apontar os textos, esquemas, figuras e demais signos na lousa para dar suporte ao aprendizado. Esses são usados para auxiliar a significar os objetos de conhecimento pelos alunos. (BRITO; COSTA; DINIZ, 2022, p. 56).

[...] a prática pedagógica, para ser transformada é fundamental, a produção de uma reflexão da e sobre a mesma, visando a construção de outro modo de desenvolvê-la, em sua relação do processo de ensino-aprendizagem de melhor qualidade social. O tempo de hoje e também os professores, estudantes, não são os mesmos pensados e vivenciados na prática pedagógica de outrora. Por isso, a necessidade de olhar o mundo, a realidade na sua complexidade, para pensar o presente e o futuro da educabilidade humana. Lembre-se que tudo está interligado e que no contexto da prática intercruza diferentes concepções de projeto de civilidade. (CARVALHO; SZPAKOWSKI; SOUZA, 2022, p. 161).

---

1081 MORAIS, Jacqueline de Fatima dos Santos; SOUZA, Celena Soares; NUNES, Dennys Henrique Miranda Nunes; ABANTO, Maria Sabina Abanto; VÁSQUEZ, Rocío Milagros Valencia; RUIZ, Jeny Elizabeth Correa; MAGDALENA, Rose Mary Castro de Oliveira; NASCIMENTO, Thaissa dos Santos. Brasil y Perú: cartas para la transformación de la formación docente en lenguaje. In: MORAIS, Jacqueline de Fatima dos Santos; ARAÚJO, Mairce da Silva (org.). **Brasil-Peru: experiências educativas a partir de uma expedição pedagógica**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2018. p. 55-72.

Freire (1987, p. 43<sup>1082</sup>) enfatiza acerca da “reflexão crítica sobre a prática”, pois, segundo ele, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática” [...]. Franco (2012<sup>1083</sup>), comunga com essa ideia, enfatizando que “a prática pedagógica é produtora de um processo social, que influencia dentro e fora da sala, e que as práticas pedagógicas consistem em um diálogo de ressonância e reverberação das mediações entre sociedade e sala de aula” (FRANCO, 2012, p. 180) [...]. Para tanto, [o professor] precisa ser formado e estimulado a desenvolver habilidades e competências para a melhoria constante da sua prática. (CUNHA; SANTOS; MEDEIROS, 2022, p. 5).

Como fortalezas e pontos positivos do processo de inclusão escolar dos professores de Educação Especial, a prática pedagógica é um tópico a ser considerado para o êxito do processo de inclusão escolar. O contexto da pandemia da Covid-19 (Oliveira et al., 2020<sup>1084</sup>), diante de suas complexidades, não permitiu que as professoras ficassem estagnadas, mas buscaram atividades alternativas que atendessem às especificidades de cada aluno nos processos de ensino e de aprendizagem e conseguiram vencer os desafios e as adversidades abruptamente impostos [...]. Para fortalecer a condução do processo educativo, os professores de Educação Especial precisam se sentir amparados e acompanhados em suas práticas pedagógicas, para que não se sintam sozinhos e desamparados no decorrer do processo de inclusão escolar. (ESPER et al., 2022, p. 237-238).

De acordo com Paviani e Fontana (2009<sup>1085</sup>), no que concerne às práticas docentes, as formações e ao ensino em si, tudo o que é novo, ou diferente, gera insegurança, remetendo a desafios que precisam ser enfrentados. Sendo, neste caso necessário, suporte, trocas de experiências e disposição neste enfrentamento, procurando buscar alternativas viáveis ao contexto [...]. Tendo que enfrentar o medo do vírus causado pela pandemia, o isolamento social, o distanciamento dos alunos e da rotina de trabalho, as aulas remotas, e ao mesmo tempo tendo que rever sua prática docente, rever seus conceitos, muitos tendo que aprender e usar tecnologias digitais e, ainda buscando ajuda e suporte através de formações que só poderiam ocorrer de forma remota. (FUMAGALLI et al., 2022, p. 14).

---

1082 FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

1083 FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: Um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6q-BLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 set. 2020.

1084 OLIVEIRA, W. A. de, SILVA, J. L. da, ANDRADE, A. L. M., MICHELI, D. de, FERNÁNDEZ, J. E. R., DELLAZZANA-ZANON, L. L., SILVA, M. A. I., & SANTOS, M. A. dos. (2020). Adolescence in times of pandemic: integrating consensus into a concept map. **Estudos de Psicologia**, 25(2), 133-143. <https://dx.doi.org/10.22491/1678-4669.20200014>

1085 PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, Caxias do Sul, v.14, n. 2, p. 77-88, mai./ago. 2009.

A prática docente é dotada de saberes próprios, construídos pelos professores no exercício de sua profissão [...]. Conforme enuncia Tardif (2000<sup>1086</sup>), o conhecimento profissional possui determinadas características que incluem, além da formação teórica, os saberes pragmáticos oriundos de situações e conflitos da prática profissional. Tal constatação revela a necessidade de definir e sistematizar esses saberes, uma vez que a profissionalização do ensino é uma realidade iminente (TARDIF, 2014<sup>1087</sup>). Os professores, ao contrário do que por muito tempo se afirmou, são sujeitos de suas próprias ações. Isso significa que os profissionais do ensino não são apenas condicionados ao sistema que os domina, mas que também possuem autonomia cognitiva para agir de acordo com as condições que lhes são impostas (TARDIF, 2000). (GOMES, YL et al., 2022, p. 3-4).

Em sua prática docente, o professor busca estratégias pedagógicas diversas que auxiliam os alunos a aprenderem o que é apresentado e discutido em sala de aula. A origem dessas estratégias provém do estudo de áreas específicas, como as Neurociências, ou o estudo sobre o sistema nervoso. Visando o interesse dos professores, Crespi et al. (2020<sup>1088</sup>) discorrem que a junção das neurociências e educação no âmbito da formação continuada de professores é centrada em analisar, propor e implementar ferramentas capazes de auxiliar no processo ensino e aprendizagem de forma a contribuir com a educação. O docente que tem contato com a formação continuada em neurociências consegue interpretar melhor os estímulos, as emoções, a memória e aprendizagem dos seus alunos, respeitando suas diferenças cognitivas. (GOMES; GUIMARÃES; CRUZ, 2022, p. 200).

A prática docente é complexa e de rápidas mudanças, já que sofre influências sociais, econômicas e culturais. Pode-se destacar algumas dimensões que devem ser potencializadas no grupo colaborativo, como contribuição para a autoestima e confiança; desenvolvimento da capacidade de argumentação, apoio mútuo e desenvolvimento da destreza da análise crítica. Assim como, pode-se destacar alguns limites que a prática docente impõe as atividades colaborativas, tais como desmotivação profissional, sentimento de despreparo, inibição perante outros participantes, saber ouvir e apoiar, saber problematizar a fala do outro e a falta de autonomia (Rosa, 2017<sup>1089</sup>). (GUIMARÃES; CASTRO, 2022, p. 4).

1086 TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24. 2000. Disponível em: <[http://www.ergonomia.ufpr.br/Methodologia/RBDE13\\_05\\_MAUICE\\_TARDIF.pdf](http://www.ergonomia.ufpr.br/Methodologia/RBDE13_05_MAUICE_TARDIF.pdf)>. Acesso em: 29 mar. 2021.

1087 TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

1088 CRESPI, Livia.; NORO, Deisi.; NÓBILE, Márcia. Finimundi.; PERUZZO, Vagner. Neurociências na formação continuada de docentes da pré-escola: lacunas e diálogos. **Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 7, n. 17, p. 62-81, jan./dez., 2020. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/a100/c10640d81d109444d71c2e-4813b668a16504.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2021.

1089 ROSA, F. **Desenvolvimento Profissional Docente**: Contribuições e Limites de um processo formativo em um grupo colaborativo de professores de Ciências da rede pública de Juiz de Fora (MG). 2017. 281f. Tese. (Doutorado em Química) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/6124/1/fernandabassolirosa.pdf>. Acesso em 7 de jan de 2019.

Freire (2017<sup>1090</sup>) reforça a importância da dialogicidade na prática pedagógica. Segundo ele, a educação revestida de sentido emancipador e transformador tem como base o diálogo, que “se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial” (FREIRE, 2017, p. 109). Desse modo, a interação entre todos os segmentos da escola, estudantes, docentes e equipe gestora, em um cenário de crise pandêmica, é necessária, não apenas no que se refere ao trabalho pedagógico e ao desenvolvimento cognitivo, mas também no que tange aos aspectos relacionais e emocionais. (LOPES; VIEIRA, 2022, p. 11-12).

[...] para criar uma conscientização que tornem os sujeitos aptos para decidirem e atuarem sobre a realidade do espaço local onde vivem é imprescindível um processo contínuo e permanente que vise criar uma visão global, abrangente e crítica a partir de uma prática pedagógica reflexiva e crítica, da qual está seja capaz de sensibilizar os sujeitos para uma formação cidadã, onde os indivíduos tornem-se conscientes e preocupados com o meio que habitam e sejam engajados num espírito de coletividade frente ao embate das questões ambientais. (MENEZES; CARVALHO; MARTINS, 2022, p. 483).

O professor é aquele que comanda sua prática pedagógica, desde o planejamento à execução de atividades, tendo por base o diagnóstico dos seus alunos e avaliação do processo de trabalho, entre outros requisitos, para enfim desenvolver atividades que contemplem a diversidade de sua sala de aula. A teoria nesse sentido é aliada do trabalho pedagógico; em outros termos, a prática segue orientada pela reflexão dos estudos que realiza. Nessa perspectiva, a formação continuada é teoria e prática, que se reflete na aprendizagem dos alunos, quando o professor nutre por essa relação (teoria e prática) uma possibilidade significativa para seu desenvolvimento profissional. (NASCIMENTO; BORGES, 2022, p. 155).

[...] a prática pedagógica na pandemia e com o ensino remoto é considerada pelos professores colaboradores como desafiadora, havendo também a necessidade de ser reinventada. Desses sentidos atribuídos, pode-se dizer que os desafios e a necessidade de reinvenção, podem ser considerados aspectos inerentes a toda prática pedagógica, não somente as práticas desenvolvidas durante o ensino remoto. Desse modo, se entendermos a prática pedagógica como uma ação intencional, planejada, dinâmica, processual e histórica, os desafios apontados nesse contexto da pandemia trazem à tona e colocam cada vez mais em evidência, problemáticas que cercam o fazer cotidiano da escola, em especial, da escola pública cercada por sua diversidade social, econômica e cultural. (NASCIMENTO; LINS; SOUZA, 2022, p. 47-48).

Outra questão importante a ser observada é a mudança da faixa etária dos alunos da EJA, com um aumento muito significativo do número de alunos jovens. A tendência histórica de ampliação e

---

1090 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 64ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

prolongamento da educação básica produziu o que os sociólogos da educação denominam “efeito nivelador”: toda vez que se amplia a escolaridade mínima obrigatória, um novo contingente de jovens e adultos fica com escolaridade inferior àquela a que todo cidadão tem direito. Garantir esse mínimo de escolaridade comum é uma responsabilidade da qual o poder público não pode se eximir. (NEBOT; BARROS, 2022, p. 13-14<sup>1091</sup>).

[...] é fundamental que os estudantes compreendam e façam conexões entre o que é estudado com o seu contexto, a fim de estabelecer significado, logo, a prática docente não pode ser ancorada em exemplos longes da realidade do estudante, na memorização e de modo livresco. Em vista do contexto contemporâneo e das novas gerações, emerge a necessidade de se integrar variadas tecnologias à educação [...]. Na área da educação, os profissionais precisam administrar e desenvolver habilidades de planejar e executar a mediação da aprendizagem em vários contextos, utilizando-se de materiais variados, sendo uma questão de Estado propiciar condições para isso [...]. (NÓBREGA; GALEGO; CAIRES, 2022, p. 90).

É bem verdade, o ensino remoto só encandeceu um processo já em curso. Portanto, atuando para catalisar mudanças já requeridas, seja pela mercantilização da educação, seja pelas transformações societárias incidentes sobre a formação da força de trabalho que busca adequá-la à lógica da precarização, empreender a formação aligeirada e massificada com qualidade questionável, então direcionada para as requisições utilitárias do mercado. São determinações que rebatem diretamente sobre os professores, amoldando cabalmente as dimensões e condições objetivas e subjetivas que envolvem a prática docente. (SILVA, JLL, 2022, p. 42).

[...] as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto do ensino remoto emergencial exigem a mobilização de saberes específicos que vão além daqueles construídos ao longo do processo de formação inicial. A pandemia trouxe novas demandas e a formação docente precisa adequar-se a essa nova realidade. Além de saberes disciplinares e pedagógicos são necessários saberes ligados ao campo das tecnologias e saberes que perpassam as formas de interação no ciberespaço. Assim, no atual contexto, emergem indagações sobre como a formação docente desenvolve-se nesse cenário cada vez mais complexo e passível de investigação, que é o estágio supervisionado remoto [...]. (SILVA; PORTELA, 2022, p. 17).

Segundo Pereira, Santos e Manenti (2020, p. 29<sup>1092</sup>), dentre os efeitos trazidos pela pandemia ao sistema educacional, é possível citar os impactos no contexto laboral, pois se passou a requerer de forma impositiva uma reinvenção constante das práticas docentes. Contudo, é válido salutar que

---

1091 Traduzido do original em espanhol.

1092 PEREIRA, Hortência Pessoa; SANTOS, Fábio Viana; MANENTI, Mariana Aguiar. Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. **Revista BOCA**, Boa Vista, v.3, n.9, p. 25-33, 2020. ISSN: 2675-1488. Disponível em: <<https://revista.ufr.br/boca/article/view/Pereiraetal>>. Acesso em: 19 fev. 2021. Doi:<http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3986851>

nesse cenário, muitas lacunas se fazem presentes, das quais é possível citar “as condições trabalhistas, estruturais e até mesmo formativas, destes profissionais da educação.” Partindo dessa argumentação, muitos professores relataram que o governo do estado requisitou o ensino remoto de forma muito drástica e rápida, sem providenciar inicialmente um aperfeiçoamento ou formação para os professores lidarem com o meio tecnológico no processo didático pedagógico. (SILVA; TEIXEIRA, 2022, p. 224).

Na reinvenção da prática pedagógica por meio da utilização de aplicativos para ministrar aula, no uso do celular como recurso para comunicação com muitos educandos, ou mesmo no atendimento domiciliar dos educandos é impreterível obter a vontade ética e humanística de estar com as gentes da EJA, de encontrá-los com um sentimento de amorosidade, a fim de compreender e agir perante as realidades instauradas, buscando sempre por meio dos diálogos respeitosos encontrar possibilidades metodológicas cabíveis para que o processo de ensino e aprendizagem não fique estagnado, porque, indubitavelmente, “falar em humanismo e negar os homens é uma mentira.” (FREIRE, 1977, p. 47<sup>1093</sup>). (URBANETZ; BASTOS, 2022, p. 14-15).

[...] consideramos a prática pedagógica como sendo um fenômeno complexo, sendo-lhe constitutiva a multidimensionalidade e a imprevisibilidade. Indagamos, então, acerca de qual experiência estaremos falando, se objetivarmos a criança que questiona e observa. Por certo, não é uma prática cartesiana e verificacionista que possibilitará o desenvolvimento da criança com estas características. Em uma perspectiva de complexidade, não há como prever todas as ações a serem desenvolvidas, se questionamentos forem possíveis e colocarmos o viver como sendo a meta. A imprevisibilidade será considerada como o foco de novos fazeres. (VESTENA; GUÉRIOS, 2022, p. 96).

---

1093 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

# PRECARIZAÇÃO



Os alunos sofreram muito na pandemia, não só pela precarização de seu atendimento educacional, mas também por suas famílias [...]. O clima de insegurança era comum e a escola e universidades puderam ser um porto seguro para criar algum clima de regularidade. Essa foi uma relevante contribuição dada pela educação durante a pandemia. A figura do professor, também uma das vítimas centrais dos efeitos da pandemia, foi exposto com os seus alunos a um clima de banalização da doença, das sequelas e das mortes resultantes da exposição a tantas pessoas que os rodeavam. Ele era alvo de pressões de várias naturezas. (ALMEIDA; SILVA; SOSTER, 2022, p. 3-4).

A produção do trabalho aumentou. Acumulou serviço doméstico, aulas remotas, reuniões e mais reuniões, muitas vezes sem um período definido de término ao mesmo tempo que reduziu a renda de vários docentes do ensino superior privado, principalmente. Ao mesmo tempo que aumentou a força de trabalho estamos vivenciando uma precarização de uma área já precarizada. Professores sendo demitidos, redução de salários já reduzidos, acúmulo de função em várias instituições de ensino, redução de carga horária de professor, cobrança por aulas interessantes via internet, mesmo para aqueles que não tem familiaridade com as mídias digitais, sob o pretexto mal interpretado das metodologias ativas. (BARBOSA, ZJ, 2022, p. 14).

Alguns estudos despertam a atenção para a precarização do trabalho docente, que já era uma realidade e a pandemia apenas intensificou. Esse trabalho, por si só, sempre esteve sobrecarregado por demandas burocráticas, além das que a prática docente exige, e, também pelas questões recorrentes em torno de cortes de salários, demissões e excessiva cobrança por mais eficiência das universidades, se agravou ainda mais com a Covid-19. No atual contexto pandêmico, aumentaram-se as exigências quanto aos aspectos pedagógicos, avaliativos, metodológicos e adequação às tecnologias da informação. (CANDIDO; BITTENCOURT; ASSUNÇÃO, 2022, p. 582).

Indiscutivelmente, o cenário de pandemia exige um/a profissional docente que assuma uma postura de luta política para romper com a precarização do seu trabalho, visto que a situação de emergência sanitária reverbera um cenário de intensa jornada de trabalho docente, bem como a escassez de recursos tecnológicos, insuficiência ou ineficiência do sistema de saúde, o que reflete ne-

gativamente na atuação profissional (CRUZ; COELHO; FERREIRA, 2021<sup>1094</sup>). Cabe assinalar, neste caso, que o atual contexto requer políticas públicas educacionais imediatas e contínuas para subverter o descaso em que estão imersos/as os/as docentes e os/as discentes brasileiros/as. (COELHO; CRUZ; MOURA, 2022, p. 14).

[...] a precarização do trabalho tem seu início na relação que o capital criou para submeter o trabalhador à condição de ser estranho a ele mesmo e ao produto do seu trabalho (MARX, 2008<sup>1095</sup>). O professor, sendo um trabalhador desta sociedade capitalista, também se torna estranho ao seu ofício, pois não reconhece sua relevância ao transmitir um conteúdo em aula como possibilidade de influenciar política e ideologicamente uma nova geração. Torna-se estranho ao produto de seu trabalho, ao não identificar as possibilidades que um educando tem por meio de seus novos conhecimentos. (COSTA et al., 2022, p. 985).

Toda essa intensificação da precarização das relações de trabalho gera maior sobrecarga física e emocional e diminui ainda mais o tempo e a possibilidade de exercício da crítica e reflexão a respeito dessas mesmas relações, de forma a reproduzir as bases para a instalação desse “novo normal” sistema ultraneoliberal conservador. Antunes (2020, p. 18<sup>1096</sup>) denomina esse “novo normal” por “capital pandêmico”, revelando que a soma das consequências do próprio sistema capitalista e sua crise estrutural com a pandemia de Coronavírus tem caráter discriminatório no que tange às classes sociais, vez que o impacto na vida das pessoas que dependem da venda da própria força de trabalho para sobreviver seria muito mais brutal [...]. (CZERNISZ; MELLO, 2022, p. 8).

Araújo e Mourão (2021<sup>1097</sup>) recordam que, na docência, precarização é um termo político representativo das inseguranças e incertezas resultantes das transformações neoliberais nas políticas educacionais do sistema capitalista, que flexibilizam as regras trabalhistas e subtraem os direitos do trabalhador. Ademais, no Brasil não há o devido reconhecimento do trabalho do professor, seja no âmbito da remuneração, seja no âmbito da valorização da profissão, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da escolarização, trabalho historicamente considerado uma extensão do lar, feminino, para o qual se acreditava erroneamente que não era necessária uma formação ou qualificação específica para exercê-lo. (FIALHO; NEVES, 2022, p. 17).

---

1094 CRUZ, Lilian Moreira; COELHO, Livia Andrade; FERREIRA, Lúcia Gracia. Docência em Tempos de Pandemia: saberes e ensino remoto. **Debates em Educação**. Vol. 13, Nº. 31, jan./abr. Maceió/AL 2021. Disponível em <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/arle/view/11798>. Acesso em 30 jun. 2021.

1095 MARX, Karl. Trabalho estranhado e propriedade privada. In: MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. 2. ed. São Paulo, SP. Boitempo, 2008. p. 79-90.

1096 ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. 1ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

1097 ARAÚJO, José Júlio César do Nascimento; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. **Precarious work in federal institutes: an analysis of the processes of intensification of verticalized work**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 47, p. 1-17, 2021.

Pereira e Silva (2021<sup>1098</sup>) realizaram um levantamento dos estudos desenvolvidos na educação superior sobre as pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) no cenário da pandemia. Os resultados substanciam as desigualdades sociais já existentes no ensino presencial. Com a mudança para o ensino remoto, essa população estudantil vivenciou de modo severo os problemas que giram em torno da precarização relacionada a acessibilidade e estratégias de ensino adequadas às suas necessidades educacionais, com efetiva garantia dos seus direitos de aprendizagens. (GONÇALVES; CARDOSO, 2022, p. 416).

[...] destituem-se estruturas educacionais que historicamente são organizadas pela presencialidade, e redes, telas e sistemas eletrônicos de comunicação e interação passam a configurar a cena escolar [...]. Segundo Lopes (2021<sup>1099</sup>), a escola talvez nunca antes tenha sido tão questionada como agora – por diversos motivos, dentre eles, os de saúde pública, ela teve que se ausentar da vida das crianças e dos jovens e, conseqüentemente, de suas famílias. O contexto pandêmico escancara a “precariedade da escola e a crescente precarização das condições de formação inicial e continuada dos(as) professores(as)” (LOPES, 2021, p. 25). (KRAEMER; ZILIO, 2022, p. 2).

Macedo e Lima (2017<sup>1100</sup>) enfatizam que os fundamentos sociais e políticos da precarização do trabalho docente no Brasil tem por marco e remontam à década de 1990, e estão relacionados às políticas de formação de professores, logo, não é um fenômeno novo, assim sendo, ideologicamente consensualizado pela Pandemia COVID-19, imposto e justificado pelas Instituições e mantenedoras das redes de ensino, como “o caminho” possível em virtude das circunstâncias impostas pela pandemia COVID-19 [...]. No esteio da pandemia, “passando a boiada”, a oferta de artifícios educacionais culminou em possibilidades e ações equivocadas que sequelaram o trabalho docente, o processo ensino-aprendizagem, a escola. (MAGALHÃES; NASCIMENTO; PASSOS, 2022, p. 4).

Com a certeza sobre a centralidade do papel do professor na sociedade ainda mais evidenciada em momentos de crise, como se revelou pela Covid-19, os participantes da pesquisa esperam que a profissão seja reconhecida social e objetivamente. E, enquanto aguardam pelo reconhecimento, denunciam a precarização e a desprofissionalização (acentuadas na pandemia), ao passo que resistem e estabelecem o campo de luta. Compreendemos, assim, que não há uma romantização da precariedade, uma vez que há clareza e crítica sobre a realidade. Mas o que fica evidente, é que os professores,

1098 PEREIRA, M. D.; SILVA, J. P. da. Educação Especial em tempos de pandemia: remota e desigual. In: MELO, F. R. L. V.; GUERRA, E. S. F. M.; FURTADO, M. M. F. D. **Educação superior, inclusão e acessibilidade**: reflexões contemporâneas. 1. ed. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2021, p. 99-110.

1099 LOPES, M. C. Para pensar a experiência escolar e pedagógica. In: LOUREIRO, C. B.; LOPES, M. C. (Org.). **Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação**: pensar a educação no século XXI. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 22-30.

1100 MACEDO, J. M.; LIMA, M. M. Fundamentos teóricos e metodológicos da precarização do trabalho docente. **Revista Trabalho, Política e Sociedade** (OnLine) / Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade, Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Vol. II, nº 03. Nova Iguaçu (RJ): GTPS/UFRRJ, 2017.

movidos pelo compromisso político e ético, encaminham-se para uma ação que se propõe a superar o que é oferecido ou negado em termos de condições de trabalho. (MARTINEZ et al., 2022, p. 15).

Para muitos docentes, a nova realidade de trabalho acarretou insegurança, ansiedade, depressão, e, no setor privado, some-se o pânico de perder o emprego, pois, há de se considerar todo o contexto em que se inscreve tal realidade. Era evidente o aprofundamento de um processo histórico de produção e reprodução de desigualdades sociais, de um altíssimo índice de pobreza, de desemprego, bem como a precarização do trabalho docente refletida na desregulamentação das relações de trabalho, de reformas trabalhistas abusivas e nas adaptações abruptas impostas aos docentes. Tudo isso alterou significativamente a vida dos docentes. São vários os distúrbios desencadeados nesse período pandêmico que contribuíram em grande medida para a precarização do seu trabalho. (MELO; SOUSA; VALE, 2022, p. 9).

Estamos diante de tempos difíceis, de insegurança social provocada pelos retrocessos produzidos com a aprovação de políticas que resultam na perda de direitos já garantidos. São tempos de precarização da ciência, da educação pública, da escola inclusiva, das condições de trabalho, do acesso ao sistema público de saúde (PAGNI, 2020<sup>1101</sup>; CARVALHO, 2020<sup>1102</sup>). Tempos de naturalização de discursos preconceituosos que apregoam o ódio e o desejo de aniquilamento da diferença, produzido por aqueles que assumem sem pudores ou vergonha seu racismo, homofobia, misoginia, machismo, sexismo, capacitismo. Tempos neoliberais, de intensificação da concorrência e do produtivismo que individualizam e fragilizam a vida em comum [...]. (MENEZES; SCHWERTNER; HATTGE, 2022, p. 7).

[...] a educação do campo em tempos de Covid-19 torna-se um desafio ainda maior, devido às desigualdades sociais pré-existentes em nossa sociedade. O desafio não se configura na forma de ensino, mas sim nas problemáticas que tiram dos estudantes o direito a bens e serviços essenciais. Além disso, fica ainda mais evidente a precarização do trabalho docente também por meio de contratos sem os mínimos direitos para o exercício da profissão. Assim sendo, a pandemia que tornou necessário adotar o ensino remoto potencializa as desigualdades na sociedade, as quais são características essenciais do sistema capitalista vigente. (MOREIRA; SANTOS; SOUZA, 2022, p. 17).

Saviani e Galvão (2021, p. 39<sup>1103</sup>) afirmam que as redes de ensino estaduais e municipais, assim como as diversas instituições públicas de ensino superior, lançaram mão do “ensino” remoto para cumprir o calendário escolar; com isso, o que se observou de maneira geral, foi que as condições

---

1101 PAGNI, P. A. Resistências ao cotidiano escolar de exceção: o ingovernável, a desobediência e o julgar reflexivo. In.: GALLO, S.; MENDONÇA, S. (Org.). **A Escola: uma questão pública**. São Paulo: Parábola, 2020. p. 39-66.

1102 CARVALHO, A. F. A escola contemporânea e a desertificação institucional: o demérito da res pública. In.: GALLO, S.; MENDONÇA, S. (Orgs.). **A Escola: uma questão pública**. São Paulo: Parábola, 2020. p. 85-101.

1103 SAVIANI, D.; GALVÃO, A.C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XXXI, n. 67, p. 36-49, jan. 2021. Disponível em: [tinyurl.com/2s4ju7na](https://tinyurl.com/2s4ju7na). Acesso em: 15 jun. 2021.

mínimas não foram preenchidas para a grande maioria das (os) alunas (as) e também para uma parcela significativa das (os) professoras (res), que no mais das vezes acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental, decorrentes da intensificação e precarização do trabalho. (OLIVEIRA; CORRÊA, 2022, p. 11).

Ao tratar da precarização do trabalho docente, Moura et al. (2019<sup>1104</sup>) evidenciam fatores como a exaustiva jornada de trabalho e a extrapolação à sua área de formação, em que, em algumas situações, os professores são levados a cumprir, por exemplo, o trabalho do assistente social, do psicólogo e do psicopedagogo [...]. Nesse contexto, Moura et al. (2019, p. 11) reforçam que, em detrimento de melhores condições de vida e de trabalho, a precarização do trabalho docente integra um projeto de sociedade que privilegia o desenvolvimento econômico em que “a desvalorização, a desapropriação e a desqualificação do trabalho docente, a cada dia, intensificam-se, dadas as investidas neoliberais que se manifestam em ações do Estado”. (SOUZA et al., 2022, p. 156).

Assim como a intensificação, a precarização do trabalho docente já vinha se desenrolando desde as reformas educacionais dos anos de 1990, conforme citado anteriormente, mas acirrou-se durante o ERE. Conforme Marin (2010, s.p.<sup>1105</sup>), a precarização expressa mudanças marcadas por características com conotações negativas no conjunto do exercício da função docente. Ainda de acordo com a autora, o termo passou a ser investigado pelas pesquisas do campo a partir dos anos 2000, cujos estudos enfatizaram o caráter polissêmico da precarização docente [...]. Nesse sentido, o ERE chega no momento em que as condições de trabalho dos professores já vinham sendo afetadas, ao longo das últimas décadas, por um processo multifacetado de precarização docente. (SANTOS; NUNES; GOMES, 2022, p. 44).

[...] as urgências que inundaram as práticas escolares do período, colocaram os professores e professoras em situação frágil, no que se refere a uma formação imediata, com base em suas necessidades e o seu trabalho foi precarizado, já que lhes foram destinadas atribuições até então desconhecidas, como as de atendimento a turmas em aplicativo de telefone, com mais de 50 estudantes [...]. Esta situação que gera a calamidade e descaso com uma significativa camada da população, mostra igualmente, a fragilidade a qual, também, o corpo docente se encontra. É fato que, por conta da pandemia e da desassistência no âmbito das políticas públicas em geral, incluindo as educacionais, ganham visibilidade e reafirmam-se as desigualdades sociais e a precarização da educação pública, que sempre existiu. (SILVA; SANT’ANNA, 2022, p. 4).

1104 MOURA, J. da S. et al. A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal. **Revista Profissão Docente**, v. 19, n. 40, p. 01–17, 2019. DOI: <https://doi.org/10.31496/rpd.v19i40.1242>. Acesso em: 23 set. 2022.

1105 MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente (verbete). In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (Orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

Boaventura Santos (2020<sup>1106</sup>) sustenta a tese de que a pandemia da COVID-19 é uma espécie de força centrífuga cuja finalidade não é outra senão dar forma a novos quadros em que a exceção torna-se a regra. [...] desde as últimas décadas do século XX o neoliberalismo e o capitalismo financeirizado já flertavam com a precarização das existências tornando a crise um projeto permanente (ZIZEK, 2002<sup>1107</sup>). A pandemia significou o momento oportuno para que a pilhagem ocorresse em muitos territórios e países no que se refere ao sequestro dos patrimônios ambientais, no aumento da precarização da educação, o fim da estabilidade do servidor público e a flexibilização acentuada das relações de trabalho e empregabilidade. (SOLER; RODRIGUES; LEMOS, 2022, p. 81).

Efeitos do neoliberalismo e de sua insustentabilidade para com mecanismos estruturais de concentração de renda pelos quais existe. Os aspectos da pobreza, miséria, e modo cheios de simulacros, fazem as pessoas acreditarem ser normal a crescente precarização das estruturas materiais de vida, porém, o Covid-19 desvelou de modo mais explícito a política do Capital. [...] a pandemia vem sendo guiada sem uma política qualificada de modo técnico para o combate e enfrentamento ao vírus, tendo um governo que se mostra denunciadamente, inclusive, descompromissado com a população. (SOUZA; LOPES, 2022, p. 5-6).

---

1106 SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

1107 ZIZEK, Slavoj. **Bem Vindo ao Deserto do Real!** São Paulo: Boitempo, 2002.

[...] as recomendações feitas pelas instituições privadas estão presentes nos documentos lançados pelo Ministério de Educação e Conselho Nacional de Educação. As instituições privadas aproveitam o momento da pandemia para acelerar a privatização da educação no Brasil (VAZ, 2021<sup>1108</sup>). De acordo com Vaz, Barcelos e Garcia (2021, p. 7<sup>1109</sup>): “A inovação do ensino remoto atende aos interesses de corporações educacionais que utilizam desse momento para venderem pacotes e disseminar ideias e meios de se produzir a educação no mundo, consolidando assim o projeto educacional”. (ALVES; ORLANDO, 2022, p. 273).

Peroni e Caetano (2016a<sup>1110</sup>) pontuam que a presença efetiva de consultores oriundos de empresas privadas constitui-se como parte do novo setor de serviços educacionais; esses consultores operam globalmente grandes organizações especializadas em gestão da educação pública. Nesse contexto, “delega-se ao mercado o poder de decisão na esfera pública. Dessa forma, a privatização do público influencia procedimentos, conteúdos e relações de poder que passam a funcionar sob o dogma do mercado” (PERONI; CAETANO, 2016a, p. 417). (ALVES; SILVA; JUCÁ, 2022, p. 832).

A educação pública está sendo devastada e privatizada por dentro. A reforma administrativa do Governo Bolsonaro é, na verdade, o fim da estabilidade do emprego público, este é o objetivo fundamental da reforma, e a conversão do Estado em um organismo enxuto que só serve para garantir os interesses da burguesia da nossa classe dominante. E eles vão dizer: Saúde? Privado! Educação? Setor privado! Transporte? Setor privado! Energia elétrica? Setor privado! Nós estamos vendo tudo isso. Recentemente a privatização da Chesf, da Eletrobrás, o desmonte da Petrobras. Por que se está desmontando a Petrobras? Para privatizá-la, o que significa mais terceirização, mais informalidade, mais desemprego, mais subutilização. (ANTUNES, 2022, p. 4).

---

1108 VAZ, Kamille. Educação Especial, pandemia e o projeto educativo do capital: a produção de um consenso: THE PRODUCTION OF A CONSENSUS. **Revista Linhas**, v. 22, n. 49, p. 106-131. Disponível em: <https://www.revistas.uedsc.br/index.php/linhas/article/view/20062>. Acesso em: 29 jan. 2022

1109 VAZ, Kamille; BARCELOS, Liliam Guimarães de; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Propostas para a educação especial em tempos de pandemia: exclusão escancarada. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16018>. Acesso em: 20 mar. 2022.

1110 PERONI, Vera Maria Vidal.; CAETANO, Maria Raquel. Atuação em Rede e o Projeto Jovem de Futuro: a privatização do público. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, nº 2, p. 407-428, abr./jun. 2016a. Disponível em SciELO – Brasil – Atuação em Rede e o Projeto Jovem de Futuro. Acesso em 30 de maio de 2022.

[...] é imprescindível ressaltar o quanto a pandemia e o ensino remoto consolidaram a possibilidade de o setor privado inserir-se na educação pública [...]. A tendência pela privatização da educação é global e envolve a formação de grandes redes de oligopólios de organizações privadas que inseriram a educação no mercado financeiro, em uma clara disputa de grupos atuantes no setor educacional pelos fundos públicos. Assim, a educação é mercantilizada, e sendo mercadoria, deve gerar lucros. Apesar da mercantilização da educação renegar o seu caráter de construção histórica, resultado de práticas sociais e diferentes visões de mundo de determinados contextos sociais. (BAPTISTA; COLARES; MEDEIROS NETA, 2022, p. 12).

Convém ter presente que entre nós existem diferentes organizações – empresas, fundações, institutos, laboratórios etc. –, que vêm desenvolvendo propostas de “ensino híbrido” e oferecendo serviços a escolas e redes de ensino. Estas corporações dispõem de pacotes que incluem metodologias, plataformas, ferramentas tecnológicas, materiais didáticos e treinamento de professores/as. Favorecem uma nova versão da privatização do ensino e transformam os/as educadores/as em executores/as de propostas concebidas por equipes técnicas destas instituições. Esta é uma realidade que vem adquirindo cada vez maior força [...]. Deste modo, professores/as, escolas e redes de ensino terminam reféns da lógica da privatização e os processos educacionais são transformados em bens de consumo a serem adquiridos na perspectiva do mercado. (CANDAU, 2022, p. 7-8).

A universidade, nesse contexto, passou da ideia de instituição social à organização prestadora de serviços, o que Chauí (2003<sup>1111</sup>) chama de universidade operacional. Na universidade operacional o comprometimento com o conhecimento e a formação intelectual fica em segundo plano, sendo característica da mesma a fragmentação competitiva. A privatização no âmbito das instituições públicas também é comum no sentido de que a universidade pública produz um conhecimento destinado à apropriação privada (CHAUI, 2003; MANCEBO, 2010<sup>1112</sup>). Além disso, para Chauí (2003), a migração da instituição para a organização promove incerteza e insegurança num contexto em que é comum a submissão ao instituído, recusa da crítica, autoritarismo e conservadorismo. (CANDIDO; BITTENCOURT; ASSUNÇÃO, 2022, p. 571-572).

Um exemplo permite ver claramente esse imperialismo moral em ação: a imposição, pelos países centrais, de padrões de formação e avaliação educacional em países periféricos, que os países centrais não aceitam nos seus territórios. Um exemplo é exigir ações de privatização e desfinanciamento da educação em países periféricos, enquanto nos países centrais a educação continua a ser altamente financiada e protegida como área estratégica nacional. Nesse sentido também operam claramente as compras

---

1111 CHAUI, Marilena. A. Universidade pública sob novas perspectivas. In: **Conferência de abertura da ANPED**. Poços de Caldas, MG, 2003.

1112 MANCEBO, Deise. Trabalho docente na educação superior brasileira: mercantilização das relações e heteronomia acadêmica. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 23, n. 2, p. 73-91, 2010.

por grandes conglomerados econômicos internacionais do Norte Global, de instituições de ensino em países do Sul Global. (CASTILLO, 2022, p. 102<sup>1113</sup>).

Vimos sofrendo, nos últimos anos de forma acentuada, a pressão para a privatização do ensino guiada pelos interesses de grandes grupos financeiros; a desvalorização docente tanto no que diz respeito a direitos perdidos, quanto ao questionamento da ética docente, da ciência e da existência da própria escola, inclusive com a tentativa de implementação da “educação domiciliar”; tentativas de fechamento de universidades públicas federais e estaduais por todo Brasil, condenação de livros literários, tentativa de alteração dos livros de história principalmente no que diz respeito à exaltação da ditadura e à crença no terraplanismo. (DIAS; PINTO; BUSQUET, 2022, p. 17-18).

O NEM [Novo Ensino Médio] expressa também o ‘neotecnicismo digital’, uma atualização do tecnicismo com a incorporação da responsabilização por metas e a teoria da escolha pública com uma nova roupagem tecnológica (FREITAS, 2021<sup>1114</sup>). Como se não bastassem tantos retrocessos, a implantação da nova lei facilita novas formas de privatização da educação pública. De forma mais agravante, a atual reforma do ensino médio consegue dar um golpe mais duro no direito a uma educação com qualidade, socialmente referenciada, porque é uma política que simboliza uma “nova fase do neoliberalismo” (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 386<sup>1115</sup>), procurando modular os comportamentos com base em duas lógicas principais: a concorrência e o modelo da empresa imposto a todas as instituições. (FERREIRA; CYPRIANO, 2022, p. 445).

[...] o contexto pandêmico repercutiu sobremaneira na relação entre trabalhadores/as da educação e as tecnologias digitais. A impossibilidade de manter as aulas presenciais potencializou o uso de TIC, tanto para viabilização de aulas remotas como para o planejamento do trabalho pedagógico nas escolas. Dada a emergência da situação, foi possível observar uma proliferação de cursos ofertados por organizações de interesse privado, visando adequar os/as docentes à nova rotina mediada exclusivamente pela tecnologia, permitindo a materialização da privatização da educação também na dimensão do conteúdo e da organização do trabalho docente (PERONI, 2018<sup>1116</sup>). (MELLO; SANTOS; PEREIRA, 2022, p. 902).

[...] constata-se que a privatização é a destinação final das políticas dos reformadores empresariais, o que levará à destruição da escola pública. Essa privatização ocorre de diversas formas, segundo

1113 Traduzido do original em espanhol.

1114 FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnicismo digital. **Blog do Freitas**. 11 de julho de 2021. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2021/07/11/neotecnicismo-digital/>>. Acesso em: 10 out. 2021.

1115 DARDOT, Pierre & LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

1116 PERONI, Vera Maria Vidal. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 18, p. 1-27, 2018.

Freitas (2016, p. 141<sup>1117</sup>): “[...] privatização por terceirização de gestão, quando essa passa a ser exercida por uma organização social privada; terceirização por deslocamento de recursos públicos diretamente para os pais na forma de *vouchers* [...]; e também privatização por introdução no interior da escola de lógicas de gestão privada e sistemas de ensino pré-fabricados (em papel ou na forma de *software*) que contribuem para a desqualificação e para elevar o controle sobre o trabalho dos professores”. (MELO; GAMA, 2022, p. 1602).

Ao analisar por esse prisma da mercantilização da educação e da reestruturação produtiva, no contexto de pandemia, a realidade atual mais precarizada e intensificada do trabalho docente no ensino superior, verifica-se sua origem no processo de Reforma do Estado brasileiro, iniciado na década de 1990. Esta reforma impôs as políticas neoliberais ao campo da educação com vistas à expansão do ensino superior privado e à privatização do ensino superior público no país. As inúmeras medidas adotadas para tanto e os custos para os professores são altos. As condições gerais de trabalho dos docentes brasileiros já eram reconhecidamente precárias e com o ERE elas se tornaram ainda mais difíceis. (MELO; SOUSA; VALE, 2022, p. 6).

O setor financeiro constituiu uma complexa teia de processos de privatização da educação. No Brasil essa configuração está alinhada às orientações das agências multilaterais, assim como sua particularidade capitalista dependente que reflete na inflexão do Estado nacional aos países centrais. A partir da década de 1980, com a retomada da expansão econômica global, ajustes estruturais foram empreendidos nos Estados nacionais buscando ascender a rentabilidade financeira. Com efeito, essa processualidade estimulou uma atuação atrofiada do Estado atinente à garantia de direitos e, conseqüentemente, engendrou-se maior vinculação estatal com o mercado. (PAULA; ARAÚJO; OLIVEIRA, 2022, p. 6).

No Brasil, atualmente, ocorre o que Peroni e Caetano (2015<sup>1118</sup>) denominam de processo de privatização do público, como é o caso Movimento Todos pela Educação, pelo qual os empresários acabam influenciando o governo federal tanto na agenda educacional quanto na venda de produtos educativos. Os autores também destacam a presença de uma série de institutos e fundações privadas, atuando como arenas de influência, como é o caso do Instituto Ayrton Senna, do Unibanco e da Fundação Lemann que têm exercido grande influência nos debates de políticas e nas decisões para a educação pública do País. (PENA; GONÇALVES; OLIVEIRA, 2022, p. 1663).

---

1117 FREITAS, L. C. Três teses sobre as reformas educacionais: perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RmPTyx4p7KXfcQdSMkPGW-Fy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2021.

1118 PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. Relações entre o público e o privado na educação: o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco. **Educação: Teoria e Prática**, v. 25, n. 50, p. 520-533, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/9673>. Acesso em: 7 set. 2020.

[...] apoiamo-nos em Pimenta (2019<sup>1119</sup>) que identifica três ondas críticas da Didática em movimento, destacando potencialidades para a resistência ao neotecnicismo neoliberal. Refere-se à concepção “praticista” das diretrizes curriculares nacionais e estaduais para a formação de professores que, a cada nova versão, têm retomado e agravado o pragmatismo tecnicista dos anos 1970. A autora referida confirma a influência dos conglomerados financistas formados por empresários da educação inseridos nos aparelhos de Estado, principalmente no Ministério da Educação, que consideram o professor como simples técnico. Trata-se de concepção originária principalmente dos Estados Unidos, com vistas à expansão do capitalismo neoliberal e, conseqüentemente, à privatização da educação. (PONTES; GOMES; LEITE, 2022, p. 18).

A tendência à privatização, segundo o autor [António Nóvoa], tem sentido social e econômico, pauta o contrato social do campo educativo baseado em lógicas de atuação das grandes plataformas digitais mediando a educação. Essa tendência também ressalta os processos de individualização. Do ponto de vista social, perde-se o espaço da escola/universidade como lugar de possibilidade de construções coletivas de respeito às diversidades, à cidadania e à democracia. Atribui-se aos estudantes a responsabilidade pela aprendizagem a partir das plataformas em suas casas. Sob a ótica da economia, o Estado reduz o seu papel na educação e expande o campo educativo na direção de grupos econômicos e/ou de organizações da sociedade civil. (SANTANA; SOUZA; CHAMON, 2022, p. 6).

Esse discurso de que é necessário “enxugar a máquina”, que veio da organização toyotista e perpassou todos os espaços de trabalho na sociedade, também foi incorporado pelo Estado (BEHRING, 2008<sup>1120</sup>). Assim, desde que assumiu a presidência da República, os Ministros da Educação do atual governo [Bolsonaro], procuraram impor uma agenda ultraneoliberal que impacta fortemente a estrutura e o funcionamento das universidades federais para criar uma narrativa de que elas não produzem e que só fornecem despesas. O objetivo central dessa corrente de pensamento é a privatização do ensino, o aumento do ensino à distância, uma vez que no atual governo o mercado educacional privado possui forte poder de decisão. (SANTOS, ANS, 2022, p. 203).

[...] o receituário neoliberal emerge na esfera da política para subsidiar as estratégias de recuperação econômica e orientar uma série de iniciativas convergentes às novas exigências da Era flexível. Assim, ao tornar-se a nova razão universal do mundo (DARDOT; LAVAL, 2019<sup>1121</sup>) e seguida por governos de diversas gradações ideológicas, prescreve uma agenda de subtração dos direitos conquis-

1119 PIMENTA, S. G. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: ORLANDO, C.; ZEN, G. (org.). **Didática: abordagens teóricas contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2019. (XIX ENDIPE, v. 1). Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30770/1/Did%C3%A1tica%20-%20Abordagens%20te%C3%B3ricas%20contempor%C3%A2neas.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2022.

1120 BEHRING, E. R. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2008.

1121 DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

tados, de estrangulamento do fundo público direcionado aos investimentos em políticas públicas, com escopo de favorecer os interesses da financeirização; além de operar com estímulo à privatização e/ou para instituir o sucateamento dos serviços sociais concernentes ao Estado, de modo a favorecer o processo de *supercapitalização* (MANDEL, 1982<sup>1122</sup>). (SILVA, JLL, 2022, p. 35).

Arena de lutas que se explicita nesses tempos em que a indignação (lembro Paulo Freire novamente!) nos mobiliza na vivência tão contraditoriamente explícita nos sentidos das palavras [...]. Quantas vezes dissemos – e dizemos – essas palavras, com sentidos tão diferentes daqueles que se proclamam na proposta governamental de hoje?! E quais são mesmo as “evidências científicas” que querem nos impor sem nos apresentar? Essas “mesmas” palavras que nos são tão caras se escancaram no desconforto e na pluralidade de sentidos! São épocas em que “educação bancária”, tão criticada por Paulo Freire, há cinco décadas, adquire outros sentidos, quando proposta, defendida e bancada pelos “empresários da educação”, em vias de privatização e desvalorização do público (CATINI, 2021<sup>1123</sup>; FREITAS, 2014<sup>1124</sup>). (SMOLKA, 2022, p. 154).

Os serviços educacionais ofertados [por empresas privadas] a instituições públicas de ensino são considerados uma forma de privatização da educação. Para Rikowski (2017<sup>1125</sup>), a privatização do público ocorre com ou sem mudança de propriedade. O autor apresenta dois conceitos de privatização, a clássica/direta, a qual envolve a venda de ativos públicos diretamente para alguma combinação de empresas, grupos de investidores e investidores individuais e, a segunda é a tomada de controle sobre a educação por parte das empresas, que se refere à privatização indireta, não há transferência da propriedade dos ativos do setor público para o privado. (SOUZA; GONÇALVES; MOREIRA, 2022, p. 181).

---

1122 MANDEL, Ernest. **O Capitalismo Tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

1123 CATINI, Carolina R. A educação bancária, “com um Itaú de vantagens”. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 90-118, abr. 2021.

1124 FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>.

1125 RIKOWSKI, G. (2017). Privatização em educação e formas de mercadoria. **Revista Retratos da Escola**, 11(21), 293-413.

# PROFISSÃO DOCENTE



Com o desenrolar das assessorias observou-se que a necessidade dos docentes ia além da tecnologia, eles estavam carentes do contato com os pares e angustiados diante da evasão dos alunos neste modelo de aula [...]. Segundo Moraes (2015, p. 143<sup>1126</sup>), o processo de formação continuada deveria incorporar à formação docente “dimensões criativas e sensíveis da condição humana como eixos transversais permanentes do trabalho educacional”. A profissão docente requer pessoas altamente motivadas, criativas, intuitivas, sensíveis, empáticas, pacientes, equânimes, magnânimas e, definitivamente, maduras cognitivamente e emocionalmente. (BOLFE; PORTILHO, 2022, p. 225).

Em texto de 2008, [Bernard] Charlot já nos chamava a atenção acerca das implicações das mudanças ocorridas nas décadas de 80 e 90 do século XX, com a implantação de novas lógicas neoliberais, exigências de eficácia e qualidade, privatizações e recuo do estado, questões que interferem diretamente na profissão docente. Esse autor também alertava para a rapidez de mudanças tecnológicas que escapavam ao controle da escola e da família e fascinavam os jovens, como vemos acontecer agora, de maneira cada vez mais acentuada. Todas essas mudanças que impactam a profissão docente são agora acrescidas de exigências e requerem transformações na cultura tradicional, reinstalando a contradição que Charlot (2008<sup>1127</sup>) considera radical para os docentes: transmitir saberes e formar jovens X dar notas aos alunos. (BRANCO; PÁDUA; AMARAL, 2022, p. 65).

Tardif (2011<sup>1128</sup>) aponta que não há receitas prontas para fornecer aos/às professores/as em contexto de crise, mas que é possível apontar caminhos para contribuir com a formação docente, auxiliar na tomada de decisões, na construção de conhecimentos, na elaboração de estratégias didáticas. Enfim, pensar a importância da profissão docente neste contexto de pandemia e avaliar as possibilidades de atuação profissional. É também importante pensar que “[...] a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto” (IMBÉRNON, 2011, p. 15<sup>1129</sup>). Destarte, compartilhar entre os/as

---

1126 MORAES, M. C. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**. Fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas: Papirus, 2015.

1127 CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008. ISSN 0104-7043

1128 TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

1129 IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

docentes as práticas exitosas e os saberes, bem como os dilemas da profissão no trabalho com a TDIC. (COELHO; CRUZ; MOURA, 2022, p. 11).

[...] os/as professores/as sofrem implicações dos mais variados contextos – sociais, culturais, políticos, econômicos, educacionais, formativos, etc., no início de carreira. Isso ficou evidente com a pandemia, que afetou a saúde, trouxe sentimento de insegurança e incerteza, intensificou a jornada de trabalho, ou seja, tornou o trabalho docente mais árduo, o que desfavoreceu a profissão docente. Esta realidade permitiu perceber que um/a docente não se desenvolve sozinho e de forma isolada na profissão, mas a partir de experiências coletivas, e especificamente, em um local de trabalho que favoreça este crescimento, esta formação e sua atuação profissional. (CRUZ; CARVALHO; COELHO, 2022, p. 203).

O fato da educação trilhando novos caminhos nesse contexto pode significar que há possibilidades de melhora da forma como as aulas são dispostas. Uma das possibilidades é a reflexão da prática pedagógica e da forma como as aulas são desenvolvidas. Os professores, em geral, possuem pouco tempo para repensar sua prática docente e propor novas formas de promover uma aula que envolva os alunos. Isso não é de todo modo culpa do professor, pois a profissão docente exige que sejam atendidas demandas e burocracias dentro e fora da escola, um trabalho que se torna pesado e cansativo, contribuindo para o que Fávero e Consaltér (2021<sup>1130</sup>) chamam de sensação de mal estar docente. (FÁVERO; FARIA; CONSALTÉR, 2022, p. 33).

Historicamente sabe-se que a profissão docente carrega grandes sacrifícios e poucos reconhecimentos, de trabalho árduo, que em situações anteriores à pandemia já se estendiam para além das horas dedicadas à escola [...]. Segundo os relatos das alfabetizadoras, é possível perceber essa ‘necessidade de fazer muito’ mencionada por Codo (1999<sup>1131</sup>) ao não conseguirem organizar um tempo para o atendimento aos responsáveis, assumindo inclusive os informes sobre questões relacionadas à secretaria da escola. (FERREIRA; NOGUEIRA, 2022b, p. 13).

[...] Little (1990<sup>1132</sup>), busca principalmente, ressaltar a potencialidade das relações colaborativas entre os professores, de modo a atender as demandas intelectuais, emocionais e sociais do ensino. Sabe-se que a maior parte das escolas brasileiras não está preparada para esses níveis de colaboração, especialmente no que diz respeito ao trabalho em copropriedade na perspectiva que foi apresentada neste texto, de forma que prevalecem o voluntarismo e as relações periféricas à estrutura organizacio-

---

1130 FÁVERO, Altair Alberto; CONSALTÉR, Evandro. Interdisciplinaridade: entre equívocos e possibilidades na formação continuada de professores. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, 8(1), 2021, 555–569.

1131 CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Burnout, a síndrome de desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

1132 LITTLE, J. W. The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. **Teachers College Record**, 91(4), 509-536, 1990.

nal da escola. Isso tudo é intensificado pela cultura do individualismo, do isolamento, e do conservadorismo que historicamente têm caracterizado a profissão docente, conforme apontado por Diniz-Pereira (2015<sup>1133</sup>) [...]. (GUIMARÃES; CASTRO, 2022, p. 11).

Na reflexão de Tardif (2014<sup>1134</sup>), a profissão docente é inserta nos saberes constituídos por meio da aprendizagem formal, da convivência com os pares e na validação das estratégias pedagógicas mediante a prática educativa. O professor assume uma pedagogia – uma teoria de ensino-aprendizagem – no âmbito de uma atividade relacional. Ensinar compreende “[...] desencadear um conjunto de interações com um grupo de alunos a fim de atingir determinados objetivos educativos, relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização” (TARDIF, 2014, p. 118). A pertinência ou não de uma estratégia, prática inovadora ou de tecnologia digitais baseia-se nessa experiência relacional. Portanto, depende do tempo. (LIMA et al., 2022, p. 12-13).

Entendemos que houve a agudização do *silenciamento da palavra do professor*, o que, na pior das hipóteses, exacerbou o ativismo docente, descaracterizando a profissão docente. Questiona-se o porquê a perspectiva hegemônica volta a intensificar uma educação do silêncio que tira do professor o sentido e o poder da sua palavra? Em busca de respostas, tenta-se ressignificar uma educação que se expressa como rota de esperança, de liberdade, onde o diálogo/palavra do professor retoma seu valor no processo ensino-aprendizagem. (MAGALHÃES, 2022, p. 21-22).

As angústias e incertezas expressas nas vozes dos professores aqui trazidas, evidencia um/a professor/a desamparado/a, desassistido/a emocionalmente e nos aspectos formativos, tomado por uma configuração concreta do medo. Essa configuração é atravessada seja pelo medo de contágio, pela incipiente testagem, pela precariedade da assistência médica e hospitalar, pela instabilidade de protocolo que assegurasse o tratamento medicamentoso, pela letalidade da doença. Desta forma, o contexto pandêmico deixou impactos negativos na profissão docente bem como na educação de um modo geral. Levaremos anos para superar os problemas vivenciados na atualidade. (MAGALHÃES; NASCIMENTO; PASSOS, 2022, p. 16).

Questões relacionadas às condições precarizadas para o exercício do trabalho docente foram intensificadas no contexto brasileiro, acentuando o processo de desprofissionalização do professor. E que, em uma etapa específica e delicada da profissão docente, em que os professores em início de carreira necessitam de apoio, convivência com os seus pares e acompanhamento da equipe pedagógica, se viram sozinhos e precisaram improvisar e se “reinventar”. Entretanto, imbuídos do reconhecimento do seu papel formativo e político na sociedade, os professores caminharam para a proposição de saí-

1133 DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção social do individualismo na profissão docente: como transcender as fronteiras tradicionais da identidade dos professores? *Rev. educ. PUCCamp.*, Campinas, 20(2):127-142, maio/ago., 2015.

1134 TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2014.

das, readequações e superações da realidade que se impunha, mesmo que de maneira muito solitária. (MARTINEZ et al., 2022, p. 15).

Para Silva (2016<sup>1135</sup>), o estágio é um lócus para construção de conhecimentos que oportuniza aos estudantes dos cursos de licenciatura vivenciar uma via de mão dupla entre os saberes práticos e teóricos, específicos e pedagógicos, bem como experimentar momento de conflitos, debates e reflexões da construção do ser professor. É um espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade de professores e professoras necessário para enfrentar os desafios da profissão. (MARTINS; MAURICIO; MICHIELIN, 2022, p. 7).

Pode-se afirmar que um dos grandes desafios para reorganizar o tempo e o espaço das aulas por parte dos professores está na lógica que norteia a própria profissão docente. Os professores ministram as aulas com base na chamada hora/aula, que direciona toda estrutura temporal e organizacional das escolas. Diante dos novos limites de tempo impostos pelas aulas remotas síncronas, ligados ao acesso aos recursos tecnológicos ou às novas dinâmicas de concentração dos alunos, alguns professores adotaram as videoaulas gravadas como forma de ensinar. Nesses casos, o caráter expositivo dos conteúdos prevaleceu [...]. (MESQUITA; SOUZA, 2022, p. 949).

A relação professor/a-aluno/a se dá através das demonstrações de carinho, afeto, diálogo, enfim, em muitos aspectos importantes para criar um elo de amizade entre pessoas comuns. Assim como pode também projetar estratégias de docência, colocando-se na perspectiva de aprendiz e de pesquisador/a. Libâneo (2013<sup>1136</sup>) também exalta a relevância nesse aspecto na profissão docente: a relação professor/a-aluno/a. O autor aponta que nessa relação existem processos cognoscitivos, que podem ser percebidos na ação de ensinar do/a professor/a, e socioemocionais, que são referentes aos vínculos afetivos, estabelecidos entre o/a professor/a e os/as alunos/as e as normas que regem as condutas [...]. (REIS; SOUSA; GOMES, 2022, p. 121).

Dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT) indicam, ainda, que os/as docentes configuram a segunda categoria profissional a apresentar doenças ocupacionais (WEBBER e VERGANI, 2010<sup>1137</sup>) [...]. Com a pandemia, os/as educadores/as têm vivido situações aviltantes como o aumento da jornada de trabalho e o retorno às aulas presenciais em meio ao agravamento da crise. Somado a isso, rodam sobre suas vidas a constante ameaça de desemprego e o esmaecimento da fronteira entre trabalho e vida privada. Ao lado de uma histórica desvalorização da profissão docente no Brasil, ve-

---

1135 SILVA, K. C. M. O. **Estágio supervisionado na formação inicial de professores**: o dito e não dito nos PPC de licenciatura em química. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

1136 LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

1137 WEBBER, Deise Vilma; VERGANI, Vanessa. A profissão de professor na sociedade de risco e a urgência por descanso, dinheiro e respeito no meio ambiente laboral. Encontro Nacional do CONPEDI, 2010, Fortaleza, **Anais**. Ceará, 2010.

mos figurar o aumento da responsabilização dos/as educadores/as pelas mazelas e o suposto fracasso dos/as estudantes e das escolas, especialmente as públicas. (ROSA; MORAES; SOUZA, 2022, p. 160).

Pimenta e Lima (2011<sup>1138</sup>) afirmam que o estágio favorece novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente, inclusive para os professores formadores, convidando-os a rever suas concepções sobre o processo ensino-aprendizagem. Concordamos com as autoras no aprendizado amplo a ser atingido através do estágio supervisionado por toda a comunidade escolar, discordando, portanto, da concepção tradicional sobre estágio que remete à observação das práticas docentes, conceituada por Pimenta e Lima (2011, p. 35) de “prática como imitação de modelos”. (SANGENIS; PEREIRA, 2022, p. 7).

[...] pode-se perceber que a atuação de professores diante das câmeras se constitui num locus diferenciado para os seus trabalhos pedagógicos e didáticos. Mesmo que seus papéis já estejam determinados pela atuação pelo reconhecimento social da profissão docente. Um pormenor interessante é perceber-se que há muita diferença entre uns e outros intérpretes, e que aqueles que têm a capacidade de se fazerem críveis são os que fazem melhor compreender tal ou qual conceito, por exemplo. Do mesmo modo como ocorre em sala de aula. (SANTOS, JC, 2022, p. 18).

[...] a profissão docente constituiu-se como um fator de risco para o desenvolvimento de TMC [transtornos mentais comuns] durante a pandemia, uma vez que a incorporação de novas tecnologias e as mudanças na organização do trabalho e nas interações humanas representaram importantes transformações no cotidiano desta categoria profissional. Além dos aspectos associados à dinâmica de trabalho, fatores como incerteza sobre o futuro, medo da doença, processos de adaptação, distanciamento da rede socioafetiva, alterações da dinâmica familiar e exposição constante aos noticiários podem ter impactado negativamente no estado psicológico (FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ, 2020<sup>1139</sup>). (SILVA; LIMA JÚNIOR; ANGELO, 2022, p. 111).

[...] a perspectiva crítica de Freire (1996<sup>1140</sup>) robustece o qual delicado e exigente é o ato de ensinar, fomentando uma reflexão mais ampla sobre como aspectos de criticidade, condicionamento, bom-senso e comprometimento estão arraigados à profissão docente. Assim, as ações pedagógicas precisam ser pautadas por propostas que considerem os diferentes condicionalismos e variáveis típicas das vidas discentes, geralmente repletas de sonhos e aspirações. (SILVA; RIBEIRO, 2022, p. 3).

[...] a construção da identidade docente perpassa pelas crenças e concepções dos professores, mas também por habilidades que podem ser desenvolvidas durante as atividades de estágio, de forma

1138 PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

1139 FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ – FIOCRUZ. **Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia Covid-19: recomendações gerais**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <<https://portal.fiocruz.br/documento/saude-mental-e-atencao-psicossocial-na-pandemia-COVID-19>>. Acesso em: 5 nov. 2022.

1140 FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

que esse docente perceba o que está dando certo e, portanto, deve permanecer em sua prática, ou o que precisa ser alterado, bem como compreender que a profissão docente se faz na coletividade. Sendo assim, o ECS [estágio curricular supervisionado] pode oferecer grandes contribuições para a contínua construção da identidade docente ao inserir os licenciandos nas escolas para vivenciar a realidade do trabalho docente de modo investigativo, reflexivo e propositor. (SILVA; SANTANA; MOTA, 2022, p. 5).

# PROTAGONISMO



Essas observações eram dialogadas com as crianças nas miniassembleias, como um feed-back, no começo e no final das brincadeiras, as quais provocavam o diálogo sobre as necessidades do grupo e sobre dar continuidade, alimentar e qualificar a brincadeira. Com isso, foi possível refletir o quanto a cultura de pares se faz presente neste processo e o real significado do protagonismo infantil. Dialogamos sobre como criar contextos potentes para que diferentes experiências se efetivem no dia a dia da unidade, sem pensar em produtos, mas olhando para todo o processo e para o envolvimento das crianças, tendo ciência de que o brincar é o ponto central do currículo e, que, nesse processo, articulam-se os campos de experiências, além de garantirmos os direitos de aprendizagem. (CERQUEIRA et al., 2022, p. 179-180).

É condição *sine qua non* que a perspectiva inclusiva se alargue até estar assegurada a possibilidade de autonomia e de escolha, com opções de escolha. Essa possibilidade de escolher poderá incluir, também, a recusa de aceitar o lugar que a sociedade “preparou” e previu para a sua “colocação” (Rodrigues, 2006, p. 12<sup>1141</sup>). Assim sendo, igualdade não é, de forma alguma, tornar igual, e incluir não é nivelar nem uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário: as diferenças, em vez de serem vistas como fatores limitantes, devem ser valorizadas [...]. Cada ator do cenário da Educação Inclusiva deve ser valorizado como ele é (Castro, 2021<sup>1142</sup>), para que tenha seu protagonismo reconhecido. (ESPER et al., 2022, p. 235).

[...] Avilés (2021<sup>1143</sup>) reflete sobre a importância no protagonismo das crianças e dos jovens em programas educativos eficazes para o combate às violências na ciberconvivência. De acordo com esse autor, é papel dos programas educacionais acompanhar e orientar crianças e jovens no enfrentamento das inseguranças e dificuldades vividas na convivência cibernética, favorecendo uma participação real em experiências que favoreçam reflexões e, portanto, aprendizagens [...]. Diante da complexidade do mundo virtual, limitar os usos não traz nenhuma seguridade aos jovens usuários, que desamparados

---

1141 RODRIGUES, D. (2006). **Inclusão e Educação**: Doze olhares sobre a Educação Inclusiva. Summus.

1142 CASTRO, G. C. (2021). Educação inclusiva em tempos de pandemia: desafios para a inclusão. **Margens**, 15(24), 275-290. <http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v15i24.10102>

1143 AVILÉS, J. Pandemia y convivencia escolar: Incertidumbres y retos. **Revista Tópicos Educativos**, v. 27, n. 1, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6727/672770961001/672770961001.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

podem, inclusive, se tornar mais vulneráveis à convivência virtual e as violências que nela ocorrem. (FARHAT; GONÇALVES, 2022, p. 10-11).

Quando professor e aluno intercalam o protagonismo nas aulas, desenvolve-se uma dimensão colaborativa na construção do conhecimento. Além disso, o ensino remoto também demanda planejamento, afinal, uma aula predominantemente expositiva dificilmente dará conta de manter uma turma em frente ao computador durante três ou quatro horas. A dimensão colaborativa que mencionamos precisa da mediação do educador, que precisa organizar aulas diferenciadas, que instiguem a criatividade, o rendimento e o desempenho do aluno. Mas tudo isso leva a uma nova reflexão: como tornar a aula remota mais significativa e impulsionar o protagonismo do educando? (FÁVERO; ROCHA; MIKOLAICZIK, 2022, p. 6).

O ensino híbrido, de acordo com Moran (2018, p. 4<sup>1144</sup>), articula noções como “a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias”, com atenção especial ao papel de protagonista do estudante, uma vez que as abordagens educacionais híbridas buscam exatamente expandir os espaços de participação direta e reflexiva em todas as suas etapas, aumentando, assim, as chances e as possibilidades de atuação dos estudantes ao longo desses processos. Portanto, o ensino híbrido não se resume ao uso de TDIC, pois envolve, também, uma combinação entre os tipos de aprendizagem online e presencial, enfatizando-se a participação dos estudantes com um certo protagonismo. (FERNANDES; MERCADO, 2022, p. 120).

Durante as aulas assíncronas, o estudante é compelido a aprender de forma autônoma e conta apenas com o material didático para estudar. Nesse sentido, a oferta de material didático se torna relevante, assumindo um papel de mais protagonismo. É provável que, por essa razão, a estratégia de ensino conhecida como aula invertida se ajuste tão bem ao ensino on-line. Isso ocorre, porque essa estratégia se baseia no fato de que, nas disciplinas on-line, a fase ativa do aprendizado, na qual o estudante aplica os conceitos aprendidos na fase passiva, é feita junto com o professor [...]. Já a fase passiva ocorre durante as aulas assíncronas, nas quais o estudante está sozinho aprendendo os conceitos. (LOPES et al., 2022, p. 168-169).

Pimentel (2018<sup>1145</sup>) anuncia que a colaboração online pode ser alcançada por meio da conversação entre os alunos e articulada com mediação docente ativa, esta prática motiva o protagonismo do estudante como produtor de conhecimentos por meio de práticas que favorecem um modo de pensar aberto e flexível. A formação de ideias em conjunto gera um ambiente colaborativo e por conseguinte

---

1144 MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, José. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 1-25.

1145 PIMENTEL, Mariano. **Princípios do desenho didático da educação online**. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/36409>. Acesso em: 04 out. 2021

a aprendizagem que tanto se almeja, a significativa. As interações nos grupos figuram como espaços de discussão e trocas de ideias. (MAIESKI; CASTRO; MACIEL, 2022, p. 267).

As práticas pedagógicas se organizam para atender, potencializar e interpretar as intencionalidades de determinadas expectativas educacionais, solicitadas por uma comunidade social; incluem desde o planejamento à sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem, e configuram-se como uma ação consciente e dialética, que possuem múltiplas contradições que só podem ser compreendidas na perspectiva de sua totalidade [...]. Compreendemos que a educação intercultural é um projeto político de intervenção que considera aspectos históricos de colonização, respeito às diferenças, ressignificando e inserindo socialmente o protagonismo de outros grupos não eurocêtricos no contexto histórico e cultural. (PINHO; SILVA; RODRIGUES, 2022, p. 348).

[...] notou-se a importância da Formação Crítica para o uso adequado e responsável da Internet, uma vez que ela em si não é boa nem má, para que o estudante possa agir com autonomia e consciência sobre o meio, selecionando informação não em *quantidade*, mas com base na *qualidade* e *veracidade* desta. Observou-se que diante das mudanças necessárias, o ato de ensinar teve seu papel redefinido na figura do professor, que necessitou de formação constante e fluência tecnológica para acompanhar os avanços frequentes, adotando a postura de mediador e, conforme relatado, adequando os ambientes e improvisando, visando proporcionar o protagonismo do estudante num contexto conectado. (REIKAVIESKI; SIMÃO; TOMIO, 2022, p. 49-50).

[...] são esvaziadas de sentido alegações de que os estudantes são “protagonistas” de sua história se não se subentender a mediação das relações sociais concretas e históricas entre os homens, incluindo a mediação das relações sociais desiguais a que eles estão submetidos. Se o jovem é o protagonista, quem seria(m) o(s) antagonista(s) nessa história? Uma coisa é eleger a pobreza, o desemprego, a fome ou os problemas ambientais como alvos, outra coisa é reconhecê-los como consequências da forma pela qual se (re)produz a riqueza social, e de como essa riqueza, que é (re)produzida socialmente, é distribuída na sociedade. O protagonismo em abstrato pode significar muita coisa e nada ao mesmo tempo. (RODRIGUES, 2022, p. 12-13).

A estrutura que sustenta o funcionamento de uma escola Waldorf é complexa e requer dos participantes/colaboradores o exercício do autodesenvolvimento [...]. Em um movimento constante de introspecção e realização, o diálogo propicia tanto a auto-superação, quanto o protagonismo dos membros, ou seja, subjetividade e objetivação e, por estas mesmas ações, os princípios da Revolução Francesa buscam ser reeditados. Não são slogans apontando para o passado concluído da revolução; pelo contrário, derivam ações que revelam um presente humanizado e impelem a um futuro mais completo da evolução humana. Uma revolução pacífica e ativa, cuja principal ferramenta é o aprimoramento pessoal e social. (ROMÃO; EVANGELISTI, 2022, p. 9).

Cada sujeito é fruto da interação social, sendo assim, problemas identitários de ordem psicologizante, não fazem parte do repertório bakhtiniano. Somos constituídos pelo bom dia dos vizinhos, pelo bate-papo com a atendente da loja de sapatos, pelas trocas de receitas com uma pessoa da família. Até mesmo os comentários e réplicas das redes sociais contribuem para formar o todo confuso e complexo que chamamos de eu. Na impossibilidade do protagonismo das nossas próprias ações, somos inevitavelmente tocados pelo outro. Essa noção da alteridade não restringe, mas alarga as fronteiras do clamado eu; depreende em uma incapacidade de acabamento ou ao menos um acabamento provisório, pois nos completamos pela relação. (ROSA; ROJAS; GONÇALVES, 2022, p. 2).

[...] a situação de ensino remoto emergencial nos leva a problematizar aspectos que caracterizam a educação a distância, os quais tendem a restringir o potencial da (medi)ação pedagógica. Haja vista que o fundamento dessa modalidade consiste na separação entre professores e alunos na maior parte do tempo e na centralidade dos instrumentos tecnológicos como intermediadores desse movimento (DE ARAÚJO et al., 2012<sup>1146</sup>), apontamos para o risco de as tecnologias deslocarem o protagonismo do professor no processo de ensino-aprendizagem. As condições de acesso e os modos de uso desses artefatos tecnológicos podem ainda viabilizar ou restringir o envolvimento dos alunos nas atividades significativas. (SANT'ANA; DAINEZ; ALVES, 2022, p. 3).

Na contemporaneidade, as narrativas digitais de si, como práticas ciberfeministas em redes sociais, são instrumentos pedagógicos fundamentais à educação emancipatória de mulheres em nosso tempo [...]. Para Ribeiro (2017<sup>1147</sup>), nas redes sociais digitais, esse lugar de fala iguala mulheres e homens em suas pluralidades, com representatividade para alcançar as estruturas de poder, pelo ativismo político, pelo uso da linguagem como forma de luta. É espaço de protagonismo como forma de resistência e, ao mesmo tempo, para romper com o modelo hegemônico dominante de superioridade patriarcal que gera desigualdades. (SANTOS; FERNANDES; YORK, 2022, p. 65-66).

Privilegiar o protagonismo dos professores na produção e publicação das atividades curriculares, ao invés de comprar pacotes ou plataformas educacionais do *edu-business*, como foi o caso de muitos municípios e estados brasileiros, demonstrou uma postura inovadora e deslindou um desafio sem precedentes para a docência no tempo presente. O desafio de ressignificar os saberes e as experiências constitutivos da tradição educacional que se acumulou por várias gerações e, concomitantemente, mobilizar os 'novos' saberes da cibercultura na sua profissionalidade, legitimando-se como intelectuais dedicados à educação. (SEEMANN; MENDES, 2022, p. 362-363).

---

1146 DE ARAÚJO, A. J. S.; SANTOS, B. M. S.; SANTOS, M. B.; ARAÚJO, M. S. Interação tutor-aluno no caso da disciplina matemática para administradores do curso de Administração Pública CESAD/UFS. **Revista Eletrônica Gestão e Saúde**, Brasília, DF, v. 1, p. 957-969, 2012.

1147 RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

O protagonismo das crianças na rede representa um grande passo para o reconhecimento de sua participação em diferentes âmbitos sociais e políticos, já que ainda existe uma invisibilização desse grupo social no que concerne a seus direitos políticos. Com isso, é possível identificar que a Internet tem possibilitado uma visibilidade a grupos minoritários que até então não eram escutados, como as crianças, permitindo que elas possam expressar suas opiniões e preocupações em assuntos relacionados à cidadania e à política, além de se engajarem em ações que considerem relevantes de forma articulada, obtendo maior visibilidade de suas lutas pelas redes e acessando pessoas que até então eram desconsideradas nas agendas dos movimentos sociais. (SERRÃO; SARMENTO; SANTANA, 2022, p. 12).

De acordo com Filatro e Cairo (2015<sup>1148</sup>) trata-se um conjunto de explicações entregues diretamente aos estudantes, que são estruturadas a partir de um material didático, que pode ser na forma de livros, artigos, tutoriais, animações, infográficos, palestras, vídeos, entre outros. Entretanto, os resultados mais significativos no desenvolvimento da aprendizagem surgiram a partir do protagonismo dos estudantes, com base em uma abordagem de ensino por instrução indireta. Conforme as autoras, esta é uma estratégia onde os estudantes aprendem ativamente, por meio da observação, investigação e pensamento crítico na solução de problemas. (SEVERO, 2022, p. 9-10).

[...] encontramos no pensamento de Bell Hooks (2017<sup>1149</sup>) uma importante contribuição, que nos auxilia a compreender que uma aprendizagem é significativa ao tomarmos a experiência como elemento constituinte do fazer docente. Para tanto, importa conhecer e valorizar cada estudante através do estabelecimento de diálogos que possibilitem aos professores e discentes compreenderem-se como parte de uma comunidade de aprendizagem. Ancorados na coletividade, o protagonismo de suas experiências, ao cruzarem-se com a história, passam a fazer sentido, reforçam laços de pertencimento e rompem com a lógica de uma história única. (SILVA; LUCINI; SANTOS, 2022, p. 5-6).

A ABP [aprendizagem baseada em projetos] e a ABRP [aprendizagem baseada na resolução de problemas] são dois modelos de aprendizagem ativa que vêm ganhando espaço entre escolas e educadores do mundo [...]. Para Cosme (2018<sup>1150</sup>), a diferença entre os dois modelos se encontra no nível de protagonismo que se espera do aluno, pois enquanto na ABP os alunos participam das decisões curriculares e procedimentos pedagógicos, na ABRP esse protagonismo fica subordinado às aprendizagens esperadas pré-determinadas pelo currículo. (SOARES; SILVA; LOPES, 2022, p. 9).

1148 FILATRO, A.; CAIRO, S. **Produção de conteúdos educacionais**. São Paulo: Saraiva, 2015.

1149 HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

1150 COSME, A. **Autonomia e flexibilidade curricular**: propostas e estratégias de ação. Porto: Porto, 2018.

Os sujeitos da EJA precisam ser respeitados como cidadãos atuantes na sociedade, que podem e devem exercer os seus direitos e deveres com criticidade, participando dos seus meios de vivência com protagonismo, para tanto, suas vozes precisam ser respeitadas nos ínterims das salas de aula, com o intuito de promover um desenvolvimento educacional fundamentado na participação, na democratização, em suma, na emancipação de tais pessoas em virtude de desenvolver suas habilidades em todos os aspectos para que se sintam capazes de atuarem em seu mundo com destreza. (URBANETZ; BASTOS, 2022, p. 4).

# QUALIDADE DA EDUCAÇÃO/ENSINO

[...] ao analisar as formações desses educadores [do campo], percebe-se que eles são oriundos, em sua maioria, das cidades e passaram a ministrar as aulas no campo sem adquirir formações ou capacitações específicas para lidar com a realidade desses alunos. Contudo, há profissionais da educação que buscam conhecer essa realidade na prática da alteridade para minimizar as diversas lacunas existentes no campo. Ademais, poucos educadores possuem ensino superior, cerca de 160 mil profissionais, ou seja, 44% não possuem formações adequadas para tais finalidades, inibindo a qualidade do ensino no país, que conta com 11 milhões de analfabetos a partir de 15 anos ou mais, estimada em 6,6% da população (IBGE, 2019<sup>1151</sup>). (AVELINO; ALMEIDA; CARVALHO, 2022, p. 1052-1053).

A gamificação pode ajudar a reduzir o estresse e desmotivação com os elementos lúdicos, atraindo a atenção dos estudantes e associando este momento a algo mais leve e positivo. Isso é feito sem prejudicar a qualidade do ensino, pelo contrário: a gamificação é uma metodologia desenvolvida com base em diversos campos científicos, colaborando para tornar a aprendizagem mais efetiva e engajadora. Essa prática, que pode ser levada para o campo da educação, utiliza projetos e mecanismos de games em contextos variados e que, geralmente, não estão relacionados a jogos. (CAMPOS; AZEVEDO, 2022, p. 573).

[...] os (as) estudantes que estudam nas escolas localizadas em áreas rurais – enfatizamos aqui as escolas indígenas e quilombolas – sofrem com a falta de garantia de direitos básicos, pois a maioria dessas escolas funcionam de forma precária, com construções precárias, sem água encanada, sem saneamento básico, sem energia e, acrescentamos ainda, sem internet e sem computadores. A infraestrutura precária e, como vimos nesse caso, a falta de energia elétrica, de internet e de computadores refletem diretamente na qualidade do ensino ofertado aos (as) estudantes indígenas, o que por vezes causam prejuízos consideráveis no aprendizado desses indivíduos. (COSTA; TRINDADE; BEZERRA, 2022, p. 18).

[...] estudiosos e pesquisadores da área educacional buscam alternativas e metodologias para melhorar a qualidade do ensino de ciências nas escolas a partir da introdução de novas estratégias

---

1151 IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Conheça o Brasil – População/Educação**. Gráfico. 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.htm1>. Acesso em: 15 dez. 2021.

que visam valorizar e aprimorar os conhecimentos científicos dos alunos, contribuindo positivamente com o processo de ensino e de aprendizagem, principalmente em relação ao o ensino de química no ensino médio, que por muito tempo não foi bem visto pelos alunos, especialmente pela falta de estratégias que estimulassem o seu interesse e curiosidade por essa área da ciência tão rica e com enorme abundância de conteúdos e temáticas que poderiam ser facilmente relacionadas ao cotidiano dos estudantes. (FERREIRA; COSTA; COELHO, 2022, p. 9).

Para Felipe Oliveira (2020<sup>1152</sup>), no ensino fundamental I (1º ao 5º ano), por mais que as escolas, a equipe gestora e os professores tenham se empenhado nesta pandemia de COVID-19, na qual os educandos encontram-se em processo de alfabetização, a qualidade da educação pode ter ficado com algumas lacunas. Assim, os educadores precisarão retomar alguns conteúdos que foram trabalhados visando a uma mediação adequada dessa aprendizagem, na busca de resultados desejados. Essa mesma autora relata que, quando a pandemia de COVID-19 passar, a educação será analisada e interpretada em antes e depois da pandemia. (GALINDO; MESCUA; VEZZARO, 2022, p. 63).

A qualidade da educação está intimamente ligada ao processo de ensino e aprendizagem em leitura, escrita e matemática no ambiente escolar. “O progresso nos estudos depende da aquisição de conhecimentos básicos. Sem saber ler com compreensão, escrever corretamente e sem dominar conceitos básicos de matemática, a criança não conseguirá percorrer com êxito sua trajetória escolar nem terá igualdade de condições e de oportunidades para alcançar seu desenvolvimento pessoal e para contribuir com a sociedade. (PNA, 2019, p. 5<sup>1153</sup>)”. (LOPES; NOGUEIRA; SANTIAGO, 2022, p. 385).

Ao longo dos anos, a Educação Especial passou por diferentes movimentos: o de segregação, o de integração e o período atual, que é o de inclusão [...]. Quanto ao movimento de integração escolar, este surgiu na década de 1970 para questionar a segregação. Da mesma forma, em meados da década de 1980 e princípios da década de 1990, críticas passaram a ser feitas ao movimento de integração, pois este proporcionava apenas a inserção desses alunos em classes regulares, sem levar em consideração a qualidade da educação que recebiam (SASSAKI, 2005<sup>1154</sup>). (MALACARNE et al., 2022, p. 445).

---

1152 FELIPPE OLIVEIRA, Lucilene Simone. A inserção acelerada das TDIC na Educação infantil e Ensino fundamental I diante a pandemia da COVID-19. **Brazilian Journal of Policy and Development – BRJPD**, v. 2, n. 4, p. 95 –117, 2020. Disponível em: <https://www.brjpd.com.br/index.php/brjpd/article/view/108>. Acesso em: 09 maio 2021.

1153 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p.

1154 SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. In: DUTRA, C. P. (ORG.) **Revista Inclusão**. Secretaria de Educação Especial. Brasília. v. 1, n. 1, out. 2005.

Silvia Cruz, Cristiane Martins e Rosimeire Cruz (2021<sup>1155</sup>) argumentam que as crianças têm direito a uma educação de qualidade e, para tanto, não se pode garantir a qualidade da Educação Infantil sem a consideração das peculiaridades dessa primeira etapa, fortalecendo concepções fundamentais que prezam pelo propósito da promoção do desenvolvimento integral das crianças. Ainda, segundo as autoras, “a clareza quanto a esse propósito é importante para que a identidade desta etapa educacional seja reafirmada e as instituições possam realmente se constituir em espaços de educação e cuidado desses sujeitos” (CRUZ; MARTINS; CRUZ, 2021, p. 157). (MOURA; SILVA, 2022, p. 7).

A produção da BNCC resulta de articulações políticas em que estiveram presentes, desde os momentos iniciais, representantes de movimentos sociais progressistas e agentes públicos – a própria burocracia do MEC, por meio das secretarias estaduais e municipais de educação, o Consed e a Undime, universidades e agentes privados, como fundações (Lemann, Ayrton Senna, entre outros) e reformadores empresariais (Gerdau, Natura e tantos outros), representados pelo Movimento Todos pela Educação. Nesta amálgama de atores, acabam por prevalecer no discurso da qualidade da educação fundamentos tecnicistas, gerencialistas e meritocráticos pautados pelos partícipes do citado Movimento, em visível prejuízo das posições que se contrapunham ao estabelecimento de uma Base Nacional Comum Curricular [...]. (NASCIMENTO; BORGES, 2022, p. 148).

O estudo ainda apontou o número expressivo de alunos que recebem conteúdo curricular e materiais de apoio ao estudo via aplicativo WhatsApp, uma forma de ERE que anula completamente a interação entre pares tão necessária ao processo de ensino aprendizagem e ainda sobrecarrega o professor. Sendo assim, verificamos que a pandemia da covid-19, juntamente com o ensino remoto emergencial, descortinou algo que há muitos anos já era claro para a realidade educacional brasileira, a saber, a desigualdade, a falta de oportunidade e a vertiginosa queda de qualidade da educação. (NIELS et al., 2022, p. 29).

Considerando as desigualdades internas nos sistemas educacionais no Brasil, e a ausência de mecanismos eficazes à promoção da equidade, o contexto político atual traz novos elementos, que aprofundam ainda mais essas desigualdades e que põem em xeque a política regulatória predominante. Ou seja, a qualidade da educação, definida como uma medida numérica, formulada a partir do desempenho estudantil em português, matemática e ciências. A pandemia demonstrou o quanto a escola é um espaço mais amplo do que as aprendizagens disciplinares, reforçando o papel da socialização, da convivência, da troca de experiências e do desenvolvimento de valores e de uma moral coletiva. É necessário estranhar e desnaturalizar o discurso meritocrático que embasa essas políticas e que acaba encontrando ressonância na sociedade. (OLIVEIRA, 2022, p. 725).

---

1155 CRUZ, Silvia H. V.; MARTINS, Cristiane A.; CRUZ, Rosimeire C. A. A educação infantil e demandas postas pela pandemia: intersectorialidade, identidade e condições para o retorno às atividades presenciais. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, SC, v. 23, n. Especial, p. 147-174, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroais/article/view/79003>. Acesso em 10 set 2021.

O ambiente virtual contribui para a qualidade do ensino, porém, especialmente em turmas de educação básica, requer a ação e intervenção pedagógica capaz de mobilizar os estudantes para desenvolver o conhecimento, planejando, gerenciando e acompanhando as atividades, promovendo a participação e colaboração, além de proporcionar o suporte e a mediação indispensáveis (TELES, 2014<sup>1156</sup>) [...]. Em educação, a qualidade de uma proposta pedagógica consiste em estar aberto e atento às manifestações dos participantes no processo educativo, estando aberto ao aperfeiçoamento constante dos materiais e métodos baseados nos questionamentos apresentados, nos feedbacks recebidos, nas avaliações processuais e autoavaliações tanto dos utentes, quanto dos organizadores. (OLIVEIRA; CAPELLINI, 2022, p. 99).

Os desafios são enormes e dependem da articulação e cooperação entre os entes federados, pois a garantia do direito à aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos deve ser pautada por estratégias de curto, médio e longo prazo, justamente no sentido de promover progressivamente uma educação com mais equidade e qualidade para todas e todos – devendo ser, portanto, a prioridade do Estado e da sociedade brasileira. Diante da grave situação em que a educação se encontra, dos retrocessos estabelecidos e das consequências a serem enfrentadas, “precisamos mais do que nunca nos comprometer com a luta pela qualidade da educação e resistir coletivamente aos ataques que sofremos, sem concessões e ‘puxadinhos pedagógicos’” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 45<sup>1157</sup>). (OLIVEIRA; CORRÊA, 2022, p. 14).

Concordamos com Dourado e Oliveira (2009<sup>1158</sup>), ao expressarem que a qualidade da educação perpassa pelo espaço social e pelas obrigações do Estado. O primeiro diz respeito, entre outros aspectos, à dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos; a segunda, à dimensão dos direitos dos cidadãos e das obrigações do Estado [...]. Tendo como base as ideias desses autores, entendemos que o papel da escola diante de uma educação de qualidade perpassa por uma perspectiva polissêmica na qual são diversos elementos que contribuem para um processo exitoso de ensino e aprendizagem e que, a nosso ver, não fazem parte da lógica empresarial e gerencialista. (PENA; GONÇALVES; OLIVEIRA, 2022, p. 1668-1669).

[...] o processo de ensino acaba sendo cada vez mais complexo e trabalhoso ao professor. Com ênfase, antes da pandemia já tínhamos relatos sobre a precarização das escolas no Brasil, que apresentavam falta de material, de infraestrutura, de pessoal, entre outros, conforme apontam Silva e Souza

1156 TELES, L. A aprendizagem por e-learning. In: LITTO, F. M., FORMIGA, M. (orgs.). **Educação a distância: o estado de arte**. (7a ed. Pp. 72-80) São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.

1157 SAVIANI, D.; GALVÃO, A.C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XXXI, n. 67, p. 36-49, jan. 2021. Disponível em: [tinyurl.com/2s4ju7na](https://tinyurl.com/2s4ju7na). Acesso em: 15 jun. 2021.

1158 DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cardeno Cedex**, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>. Acesso em: 7 set. 2020.

(2013, p. 784<sup>1159</sup>) quando comentam que “[...] é necessário mostrar à sociedade brasileira as condições precárias que ainda persistem nas instituições públicas de ensino, suas relações com a qualidade da educação e com os baixos resultados obtidos nas avaliações nacionais”. (PROENÇA; LUZ; MENDES, 2022, p. 5).

Um ensino considerado eficaz é definido pelas interações entre professores e alunos, vivenciadas no seio da escola (Albuquerque, 2016<sup>1160</sup>). A combinação de diversos elementos leva a uma boa qualidade de ensino, dentre os quais pode-se destacar a preparação dos discentes e docentes, a natureza dos programas e métodos de ensino e a adequação das instalações físicas (Soares, 2017<sup>1161</sup>). A aprendizagem, o desempenho e o comportamento em sala de aula também dependem muito da motivação, que pode ser responsável pela formação de diversas estratégias e competências durante todas as fases do desenvolvimento humano. (SALLES; SANTOS; MALINVERNI, 2022, p. 524).

Compreendemos que não se pode usar a falta de infraestrutura nas escolas para justificar a forma de ensino dos professores, pois sabemos que é possível ensinar de diversas maneiras sem necessitar de equipamentos sofisticados ou materiais especiais [...]. A motivação precisa partir do professor, mesmo com condições de trabalho, remuneração e reconhecimento de menor prestígio comparado com outros países. Conforme Moreira (1997, p. 1<sup>1162</sup>): “a qualidade no ensino e a satisfação do professor no trabalho estão intimamente ligadas e que é improvável melhorar a qualidade do ensino sem primeiro entender quais as expectativas, motivos e interesses que ainda sustentam os professores em uma profissão em constante desvalorização”. (CAMPOS; AZEVEDO, 2022, p. 573).

[...] os discursos sobre qualidade são reiterados pela lógica da concorrência e pela busca de desempenho em rankings internacionais, pouco sendo questionado, em termos educacionais, “qual homem, e qual mulher ‘uma educação de qualidade’ deve educar” (CHARLOT, 2019, p. 171<sup>1163</sup>). Tal vazio antropológico nos debates contemporâneos da educação, para Charlot, precisa ser interrogado quando falamos em qualidade educacional. Se não interrogamos qual educação e para qual ser humano ela se destina, corremos o risco de reproduzir expectativas de quem responde mais ao mercado

1159 SILVA, A. F.; SOUZA, A. L. L. Condições do trabalho escolar: desafios para os sistemas municipais de ensino. **Cadernos de pesquisa**, v. 43, n. 150, p. 772-787, 2013.

1160 ALBUQUERQUE, Carlos. Processo Ensino-Aprendizagem: Características do Professor Eficaz. **Millenium – Journal of Education, Technologies, and Health**, v. 39, p. 55-71., fev. 2016.

1161 SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel. Qualidade do ensino de graduação: concepções de docentes pesquisadores. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 22, p. 316-331, jul. 2017.

1162 MOREIRA, Herivelto. A investigação da motivação do professor: A dimensão esquecida. **Educação & Tecnologia**, 1997. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/HeriveltoMoreira/publication/267387214\\_A\\_INVESTIGACAO\\_DA\\_MOTIVACAO\\_DO\\_PROFESSOR\\_A\\_DIMENSAO\\_ESQUECIDA/links/56ba748808ae6a0040adfed3/AINVESTIGACAO-DA-MOTIVACAO-DOPROFESSOR-A-DIMENSAO-ESQUECIDA.pdf](https://www.researchgate.net/profile/HeriveltoMoreira/publication/267387214_A_INVESTIGACAO_DA_MOTIVACAO_DO_PROFESSOR_A_DIMENSAO_ESQUECIDA/links/56ba748808ae6a0040adfed3/AINVESTIGACAO-DA-MOTIVACAO-DOPROFESSOR-A-DIMENSAO-ESQUECIDA.pdf)> Acesso em: 04 Jan 2022.

1163 CHARLOT, Bernard. A questão antropológica na educação: quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 73, p. 161-180, jan./fev. 2019. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/62350>>. Acesso em: 10 set. 2021.

neoliberal do que aos interesses da escola, da sociedade e das juventudes. (SCHERER; CAETANO; LOPONTE, 2022, p. 7).

[...] no tocante as demandas que surgiram desses cenários, a escuta, o acolhimento, a paciência e os valores socioafetivos demonstraram ser essenciais para o desenvolvimento da educação escolar, ressaltando, assim, a necessidade de se valorizar ainda mais a dimensão emocional desses/as profissionais, a fim de estabelecer uma melhora na relação professor/a-aluno/a, no tocante as demandas que surgiram desses cenários, a escuta, o acolhimento, a paciência e os valores socioafetivos demonstraram ser essenciais para o desenvolvimento da educação escolar, ressaltando, assim, a necessidade de se valorizar ainda mais a dimensão emocional desses/as profissionais, a fim de estabelecer uma melhora na relação professor/a-aluno/a. (SILVA; SOUZA, 2022, p. 47).

Ao longo dos anos 2020 e 2021, com a forte questão sanitária da pandemia de covid-19, a instituição precisou adaptar seu formato de ensino sem abrir mão de seus princípios educacionais, em especial, da qualidade do ensino e de uma formação para a emancipação. Foi um momento de ampla aprendizagem organizacional, na qual foram experimentados diversos recursos tecnológicos e novas formas de interação. Este desafio foi ainda maior para as pessoas com deficiência, que exigiam acessibilidade. [...] em razão da urgência com que se deu a reorganização das atividades de ensino que ocorriam na modalidade presencial para o formato remoto emergencial, várias soluções precisaram ser buscadas conforme surgiam as necessidades. (SOUZA; VIANNA, 2022, p. 13).

# RACISMO



[...] o ensino básico e superior públicos, no Brasil, são etilizados e embranquecidos nos corpos refletindo potencialmente conhecimentos que privilegiam tais perspectivas, o que Petronília (2005<sup>1164</sup>) destaca também como “racismo institucional” [...]. Os privilégios de raças, frente ao racismo estrutural, vão sistematicamente beneficiando as pessoas brancas, que é o grupo de referência, mas, como defende o grupo racial branco, esse grupo também é produtor por meio de “mecanismos mais diretos de discriminação e da produção de um discurso que propaga a democracia racial e o branqueamento” (SCHUCMAN, 2012, p. 14<sup>1165</sup>) que isentam as pessoas brancas da responsabilidade. (DINIZ; LOPES, 2022, p. 53).

[...] os estudos acerca da condição das mulheres negras são fundamentais para uma melhor compreensão dessa realidade, considerando as complexidades que a articulação entre raça, classe e gênero geram. Gonzalez (2020<sup>1166</sup>) possibilita uma compreensão histórica ao retomar o passado escravocrata do Brasil, a falsa ideia de democracia racial e a ideologia do branqueamento difundida no país. A autora considera que o racismo, assim como o sexismo, é uma forma estrutural de opressão e exploração, aspecto que marca as realidades das mulheres e devem ser levadas em consideração nas análises. (EUZÉBIO; ZAN, 2022, p. 11).

[...] crianças e jovens têm corpos muitas vezes marcados pela desigualdade social e pelo racismo, pois são em maioria negras e pobres, e vivem diferentes situações de violência, inclusive de lidarem com a morte, seja de parentes, amigos. Em nossas perspectivas com centralidade na branquitude e na adultez cisheteronormativa encontramos impasses para afirmarmos possibilidades de coemergência e sustentação das potências presentes nesses sujeitos, o que também não quer dizer romantizá-las. Ao seguirmos na aposta de produzirmos desvios nas práticas adultocêntricas, podemos considerar as crianças como parceiras no encaminhamento desses problemas. (FIM; CÉSAR, 2022, p. 14-15).

---

1164 SILVA, Petronilha Beatriz. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. IN: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

1165 SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido” o “branco” e o “branquíssimo”**: raça hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 122f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2012.

1166 GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (Orgs.) 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

As desigualdades sociais também são definidas pela cor da pele, existindo uma intrínseca relação entre pobreza e racismo. Os efeitos negativos da pandemia recaíram de uma maneira particularmente grave sobre a população negra que compõe 75% dos 13,5 milhões de brasileiros que vivem em extrema pobreza. O relatório “A desigualdade mata” (AHMED, 2022<sup>1167</sup>) indica que negros são 1,5 vezes mais propensos a morrer pela COVID, e uma pessoa afrodescendente com baixos níveis de educação e analfabetismo tem quase quatro vezes mais chances de morrer do que uma pessoa afrodescendente com nível superior. (JUNQUEIRA, 2022, p. 3).

A expressão “Japonesa, abre o olho!” é comumente lançada a pessoas asiáticas e que caracteriza o racismo e xenofobia que marcam seus corpos. “Japonesa, abre o olho!” é, muitas vezes, xingada, gritada, sussurrada e mesmo escrita às mulheres e homens asiáticas/os na intenção de evidenciar sua diferença e seu não pertencimento identitário. Além dessa, outras frases exemplificam as posições que são reservadas às pessoas nipônicas, tais como, “Japonesas/es são todas/os iguais”, “Homens japoneses têm pênis pequenos”, “Mulheres japonesas são mais submissas e quietas” e outras tantas que ridicularizam e generalizam os hábitos, corpos, profissões e habilidades de pessoas asiáticas a partir de estereótipos inventados pelo ocidente. (KURIHARA; BALISCEI, 2022, p. 277).

Sobre as reflexões dos sujeitos socialmente engajados nos movimentos negros, tanto interno quanto externo à academia, Nilma Lino Gomes (2017<sup>1168</sup>) nos ajuda nesta reflexão apontando: “Entende-se por Movimento Negro as diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam a superação desse perverso fenômeno na sociedade. [...] com objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade” (GOMES, 2017, p. 23). (MARINGOLO; GALVÃO; PEREIRA, 2022, p. 528).

Essas populações, predominantemente negras, descendentes de pessoas escravizadas, e que trabalhavam atendendo às populações mais abastadas da cidade, distribuíram-se como puderam, ocupando outros espaços então vagos (RUCHAUD, 2019<sup>1169</sup>). Nesses territórios negros e periféricos, o racismo estrutural se atualiza por meio da omissão do Estado na garantia de direitos e em políticas públicas deliberadas, para que seja mantida a estrutura social segmentada e organizada basicamente em função da origem étnica (FERREIRA, 2020<sup>1170</sup>). (MIRAPALHETA; DENTZ, 2022, p. 166).

---

1167 AHMED, N. (org.). **A desigualdade mata**: a incomparável ação necessária para combater a desigualdade sem precedentes decorrente da COVID-19. Reino Unido: Oxfam GB, 2022.

1168 GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: Saberes Construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

1169 RUCHAUD, G. G. A presença do passado na produção da cidade: as narrativas do Monte Serrat, em Florianópolis/SC. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 2011-226, 2019.

1170 FERREIRA, S. C. Apartheid digital em tempos de educação remota atualizações do racismo brasileiro. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 11-24, 2020.

Assim, as recorrentes imagens midiaticamente produzidas sobre moradores das periferias, morros e quebradas deste grande País, como “irresponsáveis” e “inconsequentes” em decorrência de “desobedecerem” às regras de isolamento e distanciamento social, revelam o racismo estrutural (ALMEIDA, 2020<sup>1171</sup>) da sociedade brasileira. Ao mesmo tempo, evidenciam décadas de abandono por parte do Estado e de ausência ou insuficiência de políticas públicas direcionadas a tais segmentos sociais. Como cobrar que pessoas que vivem em condições precárias, aglomeradas em pequenos barracos improvisados possam manter o distanciamento social? (OLIVEIRA; DUQUE, 2022, p. 92).

Os licenciandos trouxeram relatos de situações de conflito racial recentes como o movimento Black Lives Matter nos (EUA), do assassinato de pessoas negras no Brasil, e os efeitos devastadores da Covid-19 para a população mais vulnerável [...]. Os licenciandos demonstram compreender que os negros se configuram em uma população racializada excluída socialmente e culturalmente, identificados (estereotipados) por suas experiências cotidianas e condições de inserção social, isto é, como os primeiros a serem considerados oras da lei, violentados, invisibilizados, culpados e subalternizados reproduzindo e mantendo o racismo (MUNANGA, 2013<sup>1172</sup>). (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2022, p. 11).

A interculturalidade crítica se consolida no diálogo entre diferentes culturas, e serve para indicar um conjunto de propostas de convivência dialógica e de relação democrática, permitindo outras lógicas históricas. Não negamos a responsabilidade das políticas públicas de investimento na formação de professores indígenas e não indígenas, nas condições de trabalho, na formação docente continuada que contribua para ampliação dos conteúdos e da história indígena brasileira, visando à superação do racismo contra os indígenas. (PINHO; SILVA; RODRIGUES, 2022, p. 362).

A população atingida pela imposição do racismo estrutural a negros/as no Brasil exacerba as chances de contágio e morte desta parcela da população, que já tem índices de mortalidade superior aos/as de brasileiros/as não, ou menos, vulneráveis. Segundo o Atlas da Violência (2017<sup>1173</sup>), “[...] os homens jovens continuam sendo as principais vítimas: mais de 92% dos homicídios acometem essa parcela da população. A cada 100 pessoas assassinadas no Brasil, 71 são negras” (p. 32). Segundo os autores, os negros possuem chances 23,5% maiores de serem assassinados em relação a brasileiros de outras raças, já descontado o efeito da idade, escolaridade, do sexo, estado civil e bairro de residência (Cerqueira, et al., 2017<sup>1174</sup>). (QUINELATTO; CAMPOS, 2022, p. 4).

1171 ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

1172 MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo**, identidade e etnia. Niterói: EDUFF; 2004.

1173 ATLAS DA VIOLÊNCIA. Instituto de pesquisa econômica aplicada: fórum brasileiro de segurança pública (Org.). **Atlas da violência** 2019. Brasília-DF; Rio de Janeiro-RJ; São Paulo-SP: IPEA; FBSP, 2019.

1174 CERQUEIRA, Daniel; LIMA, Renato Sergio de; BUENO, Samira; VALENCIA, Luis Iván; HANASHIRO, Olaya; MACHADO, Pedro Henrique; LIMA, Adriana dos Santos. **Atlas da violência**, 2017. Rio de Janeiro: Ipea, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2te4w6k>. Acesso em: 10 set. 2021.

Mbembe nos aponta que o biopoder divide as pessoas entre as que devem viver e as que podem morrer, distribuindo as populações em subgrupos, estabelecendo um corte biológico. Os dados da COVID no Brasil mostram o racismo agindo. A letalidade da COVID-19 varia conforme a população. O 2º *Boletim Socioepidemiológico da COVID-19 nas Favelas* trabalhou com dados das comunidades do Rio de Janeiro, coletados entre 22/06/20 e 28/09/20, e mostra que as taxas de letalidade giravam entre 10% e 16%. A taxa de mortalidade de pessoas negras era duas vezes maior do que em bairros não chamados de favelas. Essa população também teve taxa de mortalidade superior à das pessoas não negras (FIOCRUZ, 2020<sup>1175</sup>). (RATUSNLAK; SILVA, 2022, p. 21).

[...] o desafio à educação contemporânea, para hooks (2013<sup>1176</sup>), é combater de maneira concreta a invisibilização e o silenciamento das mulheres negras na dinâmica social, pelo constante questionamento da narrativa eurocêntrica que fortalece o racismo institucional e reforça as diferenças de gênero, sendo necessária uma pedagogia emancipatória a favor da luta antirracista e de fortalecimento dos direitos sociais. Para hooks (2013), é salutar o desenvolvimento de projetos educacionais democráticos e políticos para atuações propositivas, não só na academia, mas na escola e nos processos de lutas sociais, com vistas à ampliação dos direitos e das formas de resistência. (SANTOS; FERNANDES; YORK, 2022, p. 67).

O conceito necropolítica foi desenvolvido por Archille Mbembe. O autor se inspirou em Michel Foucault para construir tal significado, pois defendia que a teoria do filósofo francês não se fazia suficiente para compreender o contexto atual. Como pesquisador da escravidão, da descolonização e da negritude, explanou que as noções de discurso e de poder de Foucault estão relacionadas a um racismo de Estado fortemente presente nas sociedades atuais, que fortalece políticas de morte (necropolítica). Para ele, a necropolítica é o poder de ditar quem pode viver e quem deve morrer [...]. O corpo que deve morrer é aquele que está em risco de morte a todo momento e o marcador principal é a raça. (SEPULVEDA; YORK; CORRÊA, 2022, p. 20).

Sejamos um pouco mais críticos de nossa própria História: um país que nega o racismo (FILICE, 2011<sup>1177</sup>), onde muit@s jamais nem aceitaram a Lei Áurea; que em plena era do café, no século XIX, a própria classe rica paulista optou por uma tímida industrialização, mas sem abrir mão da escravidão negra (FAUSTO, 1996<sup>1178</sup>); nação essa que joga rosas para Iemanjá na véspera no ano novo, assiste a missa do galo na virada de ano novo e no outro dia promove a intolerância e a perseguição ‘medieval/

---

1175 FIOCRUZ. 2º *Boletim Socioepidemiológico da COVID-19 nas Favelas Análise da Frequência, incidência, mortalidade e letalidade por COVID-19 em favelas cariocas*. Disponível em: [https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/boletim\\_final.pdf](https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/boletim_final.pdf). Acesso em: 28 de julho de 2021.

1176 HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

1177 FILICE, R. C. G. *Raça e classe na gestão da educação básica brasileira: A cultura na implementação de políticas públicas*. Campinas: Autores Associados, 2011.

1178 FAUSTO, B. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 1996.

moderna' aos terreiros de candomblé/umbanda; sociedade misógina, machista e que mais mata a população LGBTQIA+. (SILVA, FT, 2022, p. 20-21).

Num encontro entre desigualdade e racismo estrutural, a pandemia intensificou as desigualdades educacionais no Brasil, especialmente para as alunas e alunos negros (pretos e pardos) e suas famílias. Em 2021, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada publicou o relatório intitulado *A Desigualdade Racial no Brasil nas Últimas Três Décadas* (IPEA, 2020<sup>1179</sup>), este documento traz levantamento sobre a desigualdade socioeconômica entre negros e brancos no Brasil e indicadores da desigualdade racial de renda no período 1986-2019. De acordo com o relatório, a renda per capita média dos negros em 2020, foi de R\$ 12,73 e a dos brancos 18,25. Além disso, o relatório ainda destaca que sob a ótica da renda, a desigualdade racial no Brasil é estável. (SILVA, LB et al., 2022, p. 3).

[...] não seria, então, espantoso que nossos dados denunciasses tais situações de abandono e angústia vividos por meninos e meninas negras ou por meninas de qualquer raça. O problema do racismo e da maior vulnerabilidade dos grupos sociais étnicos continua sendo um desafio global, e a psicologia tem mostrado que esses preconceitos podem ser agravados em situações de crise social. Na revisão sistemática de Cuadra et al. (2020<sup>1180</sup>), sobre o impacto psicológico das pandemias no século XXI, verificou-se que as minorias étnicas são um grupo especialmente vulnerável aos efeitos de uma pandemia, pois têm menos acesso à saúde devido à discriminação e ao racismo. (TOGNETTA et al., 2022b, p. 13).

As Políticas de Ações Afirmativas (PAA) são frutos das lutas dos movimentos sociais do Brasil, tais como das comunidades afro-brasileiras e indígenas, entre outros, cujo objetivo é sanar as desigualdades socioculturais, econômicas e de acesso aos serviços e bens públicos. Tais desigualdades são frutos do racismo sistêmico e estrutural na/da sociedade brasileira, que, historicamente, negou aos afro-brasileiros e indígenas o estatuto de cidadãos, relegando-os a uma subcategoria de humanidade e, por conseguinte, reservando-lhes as violências e o apagamento cultural e epistemológico. [...] a negação do direito a uma educação pública, de qualidade e socialmente referenciada se deu – e ainda é aspecto presente atualmente – por conta, entre outros, do chamado racismo epistêmico. (TRINDADE et al., 2022, p. 5).

É possível notar, portanto, que embora as estratégias biopolíticas ajam sobre a população como um todo, as análises do fenômeno da pandemia do COVID-19 traçam médias muito distintas para diferentes setores da população. Assim, dá-se o funcionamento de uma governamentalidade que hoje

1179 IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **A Desigualdade Racial no Brasil nas Três Últimas Décadas**. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10623> Acesso em: 22 ago. 2022.

1180 CUADRA, D. et al. COVID-19 y comportamiento psicológico: revisión sistemática de los efectos psicológicos de las pandemias del siglo XXI. **Revista Médica de Chile**, v. 148, n. 8, p. 1139-1154, 2020. Disponível em: [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-98872020000801139&lng=en&nrm=iso&tlng=en](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872020000801139&lng=en&nrm=iso&tlng=en). Acesso em: 20 mar. 2021.

pode ser entendida como neoliberal, e que está pautada em marcadores socioeconômicos que privilegiam alguns grupos sociais em detrimento de outros que tem sua vida precarizada. Butler (2019<sup>1181</sup>) afirma que a precariedade tem uma distribuição desigual e que algumas pessoas estão mais expostas à mortalidade, o que é resultado “do racismo sistemático e de formas de abandono calculado” (BUTLER, 2019, p. 55). (VIEIRA; SOUSA; CORREA, 2022, p. 5).

Santos et al. (2020<sup>1182</sup>) afirmam que as notificações do COVID-19 pelos órgãos públicos exteriorizou a subjetividade do racismo institucional, pois a incorporação do quesito raça/cor nos formulários somente ocorreu após o posicionamento e a imposição de algumas instituições [...]. Para Santos, colaboradores e colaboradoras (2020), a situação expressa a invisibilidade dada à temática, dificultando mensurar o alcance da pandemia em uma perspectiva de equidade e revelando o pouco interesse na formulação de políticas e pesquisas que oportunizem aprofundar as percepções sociais, raciais e econômicas do país. (ZUIN; GOMES, 2022, p. 8).

---

1181 BUTLER, J. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

1182 SANTOS, M. P. A. et al. População negra e COVID-19: reflexões sobre racismo e saúde. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 99, p. 225-245, 2020. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142020000200225](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142020000200225). Acesso em: 22 set. 2020.

Observar o pensar é observar o que engendramos. Nesse sentido, o pensar não nos é estranho, ele é intrínseco a nós (ESPINOSA, 2007<sup>1183</sup>). Enquanto sentimos e percebemos somos singulares. Entretanto, a percepção é parte da realidade. O conceito é a outra parte. O ato cognitivo é o encontro deles. Quando pensamos articulamos o que observamos e sentimos. Sabemos e sentimos como acontece o pensar em nós. Desvendamos as conexões e relações que nos constituem e, assim, podemos nos situar e acomodar para compreender e fazer existir outras coisas, outras vidas. Precisamos conhecer o que está fora de nós por meio do pensar. Formular perguntas. (ALMEIDA; FERREIRA; CARVALHO, 2022, p. 5).

A história da escola seria diferente à luz das narrativas dos professores, obviamente, porque elas subvertem a história oficial e colocam em crise os chamados modelos *top-down*, ou seja, aqueles que decidem e impõem políticas de cima para baixo, sem a participação dos profissionais do setor. Para os modelos educacionais que defendem a qualidade, a eficiência e o controle das práticas dos professores, as narrativas dos educadores constituem dimensões subjetivas da realidade que devem ser controladas para impor a inovação e a melhoria da escola (OEA, 2003<sup>1184</sup>). (AQUINO, 2022, p. 7<sup>1185</sup>).

Percebe-se, assim, o que Foucault (1987<sup>1186</sup>) chama de “produtividade do poder”, neste caso, disciplinar. Ou seja, o poder é produtivo porque é constituinte das relações entre as pessoas nos diferentes espaços institucionais e “[...] produz realidade[s]; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção” (FOUCAULT, 1987, p. 161). Por este viés, o sujeito aluno/a é uma realidade fabricada pelo poder disciplinar que a escola coloca em funcionamento e, neste processo de fabricação de si, o/a aluno/a constrói seu repertório de experiências que lhe permite viver, da melhor forma possível, este espaço, sentindo-se pertencente a ele. (ANDRADE et al., 2022, p. 19).

---

1183 SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte, Autêntica editora, 2007.

1184 OEA. Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo [AICD]. **Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas**. Módulo 1. Proyecto: “Estrategias y materiales pedagógicos para la Retención Escolar”. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, 2003.

1185 Traduzido do original em espanhol.

1186 FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 14.ed. Petrópolis: Vozes, 1987, 277 p.

Para Veiga-Neto (2020<sup>1187</sup>), entender como funcionam as pandemias é caleidoscópico, o que pressupõe compreender a natureza multifatorial dos fenômenos que nelas incidem: naturais, sociais e culturais. Para ele, essa articulação não se dá apenas como uma somatória simples desse fenômeno, mas, sim, com interações que ora são sinérgicas, ora antagônicas. Assim, a complexidade da pandemia, pela sua multifatorialidade, coloca-se muito além das evidências imediatas e concretas da realidade. Tempo, espaço, ângulos, teorias e posição do observador mudam a todo tempo e resistem a qualquer simplificação reducionista. (ANJOS; CARDOSO, 2022, p. 13).

No século XXI, o fenômeno da informação digital tem se agigantado e adentrado todos os espaços da sociedade; implicando em novas relações sociais, consolidando como a era da rede digital da informação. Este fenômeno tem promovido novas ações e formas de comunicações que permitem a circulação de ideias, mensagens, pessoas e mercadorias num ritmo acelerado, criando a interconexão entre os lugares de maneira sincrônica [...]. Esse processo nos permitiu ter uma realidade socioespacial caracterizada por novos comportamentos com novas necessidades, que do ponto de vista das intencionalidades parecem insaciáveis. (BARBOSA, ZJ, 2022, p. 6).

Para Morin (2015, p. 7<sup>1188</sup>), “o pensamento complexo também é animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não fragmentado, não redutor, e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento”. Para o autor, o paradigma da complexidade é estabelecido como aquele capaz de aceitar uma proximidade maior com a realidade em sua multidimensionalidade. Nesse contexto, a formação continuada deveria ser incluída no trabalho dos professores constantemente, pois a realidade multidimensional requer profissionais capacitados para uma prática docente de qualidade que promova um processo de ensino e aprendizagem significativo. (BOLFE; PORTILHO, 2022, p. 226-227).

O ponto de partida para a formação do conhecimento teórico, ou seja, para a formação da generalização, em unidade com os processos de abstração e formação de conceito, consiste na realidade. Na especificidade da Matemática, os elementos da realidade que são reproduzidos na lógica de conceitos são as grandezas e as formas concretamente dadas. As relações entre grandezas deram origem, historicamente, ao conceito de número, às operações com os números e, conseqüentemente, à tabuada (ROSA; BECKER, 2021<sup>1189</sup>). (BRAGA; ROSA, 2022, p. 9).

[...] o neotecnicismo consiste “[...] no processo de adoção do modelo empresarial na organização e funcionamento das escolas”. O professor, por sua vez, dá lugar ao treinador, porque “[...] a educação

1187 VEIGA-NETO, Alfredo. Mais uma Lição: sindemia covídica e educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n.4, 2020.

1188 MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Trad. 5. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

1189 ROSA, J. E. da; BECKER, F. Desenvolvimento de uma situação desencadeadora de aprendizagem do conceito de ângulo por meio de quatro ações de estudo davidovianas em um contexto de formação inicial de professores. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, v. 5, n. 2, p. 484-516, jun. 2021.

deixa de ser um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências, para tornar-se doutrinação, convencimento e treinamento para a eficácia dos agentes que atuam no mercado” ([SAVIANI, 2010] p. 35<sup>1190</sup>). O neotecnicismo coaduna-se com uma formação pragmática dos estudantes e dos professores, associada a uma prática utilitária e presa à cotidianidade, passível de permitir o êxito e o manejo das coisas e até de se identificar com elas, mas não proporciona a compreensão da realidade e de si, como integrante e produtor da mesma realidade (DUARTE, 2020<sup>1191</sup>). (FARIAS et al., 2022, p. 8).

[...] quando um professor busca compreender as dificuldades específicas de cada um dos alunos a fim de considerá-las no processo de avaliação da aprendizagem, pode-se dizer que está construindo o que Hoffmann (1994, p. 56<sup>1192</sup>) chama de relação dialógica: “uma conexão entendida como reflexão aprofundada a respeito das formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento”. Sem querer romantizar o trabalho da docência, entendemos que atender aos alunos envolvidos num contexto de ensino remoto, reconstrói a didática num enfoque mais humano, visto que ensinar e aprender não significa a reprodução da realidade que se põe dentro da escola, mas, a intervenção na realidade que pulsa dentro e fora dela (INFORSATO; ROBSON, 2011<sup>1193</sup>). (FERNANDES; CABRAL; SOUZA, 2022, p. 7).

Conforme Freire (2019a<sup>1194</sup>, 2019b<sup>1195</sup>), no diálogo começa a investigação dos conteúdos a serem ministrados pelos professores/as, e que tem como ponto de partida a realidade concreta vivida pelos alunos e alunas e problematizada em conjunto com os/as professores/as. Quanto ao tema gerador Freire (2019a, p. 136-137) nos evidencia que: “é importante reenfatizar que o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separado dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo. Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensamento dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis.” (FRANÇA; SILVA; ZANCO, 2022, p. 8).

Em suas narrativas, as crianças podem reconstruir sua realidade e o fazem com seus modos de pensar, de sentir e de querer e, assim, afirmam-se como sujeitos biográficos, isto é, com capacidade

1190 SAVIANI, Dermeval. Trabalho didático e história da educação: enfoque histórico-pedagógico. In: BRITO, Silvia Helena Andrade (Orgs). **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

1191 DUARTE, Newton. “Um montão de amontoado de muita coisa escrita”. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, José (ORG.). **A Pedagogia Histórico-Crítica**, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular. Campinas, SP: Autores Associados, 2020, p. 27-53.

1192 HOFFMAN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento**. In: Série Ideias nº 22, São Paulo: FDE, 1994, p. 51-59

1193 INFORSATO, E. C.; ROBSON, A. S. A preparação das aulas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 86-99, v. 9.

1194 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 71 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

1195 FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 45 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

para refletirem sobre si e sobre suas experiências. Nesta linha de pensamento, Lani-Bayle (2018<sup>1196</sup>) argumenta que, ao narrarem um fato, as crianças revelam seus sentimentos – o que o fato faz com elas e, especialmente, a narrativa permite às crianças elaborarem o que farão com esses sentimentos, isto é, a narrativa das crianças nos diz sobre si e sobre suas aprendizagens. (FREITAS; SARMENTO, 2022, p. 2-3).

“Aqueles aspectos do mundo que têm a ver com o comportamento de outros seres humanos, na medida em que o comportamento cruza com o nosso, que é dependente do nosso, ou que nos é interessante, podemos chamar rudemente de opinião. As imagens na cabeça destes seres humanos, a imagem de si próprios, dos outros, de suas necessidades, propósitos e relacionamentos, são suas opiniões públicas” (LIPPMANN, 2008, p. 40<sup>1197</sup>). O autor expressa em suas palavras que o olhar individual da realidade é capaz de produzir opiniões mais confiáveis e, talvez, mais reais sobre o mundo que o cerca. Sugerindo que as imagens na cabeça surgem por não ser possível a consciência da realidade a todo o momento, fazendo com que se recorra a informações externas, a fim de entender essa realidade [...]. (GARCIA; SILVA, 2022, p. 1062).

Os docentes, a partir de setembro de 2020, foram retornando às escolas, organizando atividades remotas online ou impressas e retomando o vínculo dos alunos com as escolas, mesmo que por meio dos pais ou responsáveis [...]. Nessa “nova realidade”, que é mundial, não podemos deixar de considerar os desafios no âmbito educacional trazidos pela Covid-19, como: a formulação de políticas públicas específicas ao “novo normal”; a importância de um planejamento a longo prazo com definições que permitam a comunidade escolar vislumbrar um trabalho mínimo de ações educativas sem as incertezas que já são inerentes ao vírus. (GOMES; COLARES, 2022, p. 16).

Compreendemos o pensamento-ação de Freire como inspirador da práxis militante, à medida que tal práxis é indissociável desse pensamento. O esforço é para que o modo de interpretar a realidade e compreendê-la por parte do grupo militante esteja entrelaçado com a prática que decorre dessa compreensão, com vistas a uma ação transformadora da realidade social. A leitura crítica do contexto social configura-se como a base para a proposição da ação militante, estando o grupo em comunhão com o povo e produzindo novos conhecimentos a partir desse encontro. (PEDRO; PITANO; STECANELA, 2022, p. 105).

O jogo digital não precisa ter compromisso com a realidade cotidiana. Ele pode partir da fantasia, subverter as regras e a lógica do mundo real, por meio de narrativas e representações livres, cria-

---

1196 LANI-BAYLE, M. L'histoire de la recherche avec les enfants: Vers une clinique narrative dialogique. In: PASSEGGI, M. C. et al. (org.). **Pesquisa (auto) biográfica em educação: Infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares**. Natal, RN: EDUFRN, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/25263>. Acesso em: 30 jul. 2019.

1197 LIPPMANN, Walter. **Opinião Pública**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. [online] Disponível em: <https://dennisdeoliveira.files.wordpress.com/2014/09/lippmann.pdf>. Acesso em: 23 set. 2021

das para garantir o engajamento e a jogabilidade. Conceitualmente, a partir dos pressupostos de Juul (2003<sup>1198</sup>), o jogo digital é composto de regras, narrativa, desafios, resultados variáveis e quantificáveis, que valorizam o desfecho e o esforço do jogador. Em muitos jogos as narrativas ficcionais criam situações e regras que se descolam da realidade. Ramos (2012<sup>1199</sup>) destaca que o jogo pode lidar com um universo de valores e uma ética que se desprende da realidade do dia a dia, tendo regras que podem contrapor ao que é aceito em nossa sociedade ou não. (RAMOS; CAMPOS; PIMENTEL, 2022, p. 2).

A vida humana ao longo da história tem se caracterizado pelas mudanças e transições que permitem enfrentar as dinâmicas e transformações da realidade. De fato, os seres humanos usam sistemas semióticos para antecipar a realidade (Valsiner, 2014<sup>1200</sup>) e garantir regulação e controle do porvir. No entanto, as antecipações que os signos permitem não tornam possível prever a duração nem as características específicas das transições, bem como as suas implicações (Graber & Brooks-Gunn, 1996<sup>1201</sup>) [...]. Os surtos obrigam ao distanciamento social e produzem rupturas nas sincronias temporais e nos hábitos, bem como com a recorrência de eventos. (RENGIFO-HERRERA; MIETTO; ALENCAR, 2022, p. 2-3).

[...] ao se ver diante de uma realidade em transformação e não dispor de estratégias pré-estabelecidas para lidar com essa nova realidade, a escola cria um conflito que, em certo aspecto, é também um conflito de gerações. Já em 2001, Marc Prensky (2001<sup>1202</sup>; 2005<sup>1203</sup>) caracterizou um conflito entre “nativos digitais” (expressão criada pelo autor) para designar aqueles que nasceram num mundo transformado e em constante transformação digital, e aqueles que não nasceram nesse contexto são chamados por ele de “imigrantes digitais”. A questão é que, se considerarmos essa discussão para aquele contexto, poderíamos concordar que, nesses termos, ser um imigrante não é fácil, é um recomeço. (SILVA, IS, 2022, p. 7).

Em poucos meses, a realidade superou qualquer prognóstico literário e distópico com o qual a nossa geração havia se habituado desde grandes livros como *Ensaio Sobre a Cegueira* ou *A Peste*

1198 JUUL, J. (2003). The Game, the Player, the World: Looking for a Heart of Gameness. In **Level Up: Digital Games Research Conference Proceedings**. Utrecht: Utrecht University, 30-45.

1199 RAMOS, D. K. (2012). Ciberética: a ética no espaço virtual dos jogos eletrônicos. **Educação & Realidade**, 37(1), 319-336.

1200 VALSINER, J. (2014). **An invitation to cultural psychology**. SAGE Publications Ltd, <https://dx.doi.org/10.4135/9781473905986>

1201 GRABER, J. A., e BROOKS-GUNN, J. (1996). Transitions and turning points: Navigating the passage from childhood through adolescence. **Developmental Psychology**, 32(4), 768-776. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.4.768>

1202 PRENSKY, Marc. Digital Natives Digital Immigrants. In. PRENSKY, Marc. **On the Horizon**. NCB University Press, V. 9 N. 5, October, 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em 28 ago. 2021.

1203 PRENSKY, Marc. What Can You Learn from a Cell Phone? Almost Anything!. **Innovate: Journal of Online Education**, v 1 n° 5, jun/jul 2005. Disponível em: <<https://nsuworks.nova.edu/innovate/vol1/iss5/2>>. Acesso em 02 jun. 2022.

(SARAMAGO, 1995<sup>1204</sup>/CAMUS, 1984<sup>1205</sup>). Essa geopolítica do vírus associada ao agravamento das persistentes crises – econômicas, ambientais, sociais e culturais – que atingem muitos países, sobretudo aqueles de economia emergente, convergiu na formulação de uma estratégia que, devido à pandemia, acabou por reforçar o estigma e o estado de exceção punindo com a morte, sobretudo os mais pobres. (SOLER; RODRIGUES; LEMOS, 2022, p. 80-81).

A crítica de Marx e Engels (2007<sup>1206</sup>) aos filósofos alemães atinge precisamente essa forma de entender os fenômenos históricos, que, diferentemente da perspectiva materialista, apreende as representações da realidade objetiva, admitindo-as como se fossem, *per se*, a própria realidade. As diatribes concentram-se, então, no plano das ideias, restringindo-se à mera ideologia. Desconecta-se o debate da materialidade, uma vez que as próprias críticas à condição humana se resumem a fraseologias, sem quaisquer compromissos com a transformação da realidade concreta. (VELOSO; MILL, 2022, p. 14).

Essa visão mais ampla dos nexos que compõem a realidade é construída e desenvolvida com um currículo interdisciplinar, no qual o conhecimento não é abordado de forma fragmentada. A partir disso, podemos inferir que as condições de acompanhamento virtual dos estágios, tanto por parte da universidade quanto por parte das escolas/professores, comprometeram em certa medida a análise ou compreensão por parte dos estagiários da totalidade social que envolve o trabalho docente [...]. Pois, para entender e explicar a realidade, seja ela científica, tecnológica, econômica, política e/ou cultural, é preciso compreender o conhecimento como um todo produzido socialmente nas relações que se estabelecem entre si. (VIEGAS; CAMARGO, 2022, p. 14).

---

1204 SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

1205 CAMUS, Albert. **A peste**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

1206 MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Tradução de Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

# REDES SOCIAIS



Que poder pedagógico apresentam o *YouTube*, o *Facebook*, o *WhatsApp*, o *Instagram*, os *blogs* etc.? Se a escola não tem internet, como trabalhar de maneira *off-line*? Os dispositivos móveis podem ser recursos pedagógicos? [...]. Essas questões suscitaram muitas reflexões sobre o que assistimos comumente nas redes sociais digitais, por exemplo: as participações das pessoas de todas as idades, as maneiras de socializações saudáveis e não saudáveis em ambientes virtuais e o que é gerado a partir dessas relações, as opiniões, crenças, ideias, valores e atitudes, e as possibilidades de inclusão digital. Para Mattar (2013, p. 15<sup>1207</sup>) “as redes sociais são o habitat das gerações que recebemos, hoje, em nossas escolas e universidades”, por isso a necessidade de formação docente nesta área. (BARBOSA, RC, 2022, p. 154).

Compreendemos, a partir de Santos e Santos (2014<sup>1208</sup>), as redes sociais digitais como um meio de possibilidades estabelecido a partir dos elementos virtuais e das relações entre os indivíduos usuários e estão inseridas no ciberespaço, cujo crescimento é agenciado pela conexão entre computadores e celulares. Portanto, as redes não consistem apenas de pessoas, mas de plataformas, dispositivos com compartilhamento de informações e conteúdos entre as pessoas. O que tem levado também a novos mecanismos de vigilância e controle dos corpos, sobretudo quando relacionamos com as atividades pedagógicas desenvolvidas pelos (as) professores (as) nas redes sociais através das plataformas educacionais adquiridas pelas instituições de ensino superior privado. (BARBOSA, ZJ, 2022, p. 7).

[...] uma rede social é definida como um sistema de interação, sendo considerada uma estrutura em que cada membro interage uns com os outros de alguma forma. Devido a facilitarem o estabelecimento de vínculos, a partir da teoria bioecológica, é possível compreender que as redes sociais desempenham funções importantes para o desenvolvimento dos membros, pois elas criam “um canal indireto para comunicação e servindo para transmissão de informações” (POLETTTO; KOLLER, 2008, p. 413<sup>1209</sup>). Assim, a rede social proporciona a participação em distintos ambientes (neste caso, virtuais) e a interação com diferentes membros, que podem apresentar características culturais diversas,

---

1207 MATTAR, João. **Web 2.0 e as redes sociais na educação**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2013.

1208 SANTOS, V. L. C; SANTOS, J. E. As redes sociais digitais e sua influência na sociedade e educação contemporâneas. **Revista HOLOS**, ano 30, vol. 6, 2014

1209 POLETTTO, Michele; KOLLER, Silvia H. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. **Estud. Psicol.**, Campinas, v. 25, n. 3, 2008.

propiciando à pessoa um efeito desenvolvimental positivo (POLETTI; KOLLER, 2008). (BARROS; MARINI; REALI, 2022, p. 7).

[...] as redes sociais, bem como a utilização e navegação em meio às diversas plataformas, por exemplo, têm se configurado como uma “válvula de escape” em tempos de isolamento social. Longe dos/as amigos/as e da escola, a maioria dos/as estudantes têm buscado novas referências e estabelecido uma relação ainda mais próxima com os meios virtuais. Se antes a rede social já exercia influência sobre os/as estudantes, os tempos de quarentena têm configurado novos índices dessas interações. Segundo pesquisas divulgadas no *site* da Revista Exame, no início do mês de abril de 2020, muitos aplicativos de redes sociais, como o *Pinterest*, registraram picos históricos, revelando que muitos desses desenvolvedores têm criado novas formas de estimular a interação e a criação de conteúdo. (BRUM; MAGALHÃES; LEITE, 2022, p. 203-204).

[...] a partir das redes sociais digitais são produzidos dados quantificáveis que possibilitam enxergar tendências e reações, que são resultados de operações algorítmicas que dominam os indivíduos sem que eles percebam, igualando-os. Tudo ao que é dado publicidade nas redes é passível de ser empacotado e vendido em forma de dados para grandes empresas e empresários, como podemos observar, por exemplo, pelas polêmicas recentes que envolveram as políticas de privacidade do Facebook. Nesse sentido, os indivíduos são transformados em divíduos (divisíveis), uma massa que é somente um conglomerado de dados (CARDOSO, 2018<sup>1210</sup>). (CARVALHO; ZOUAIN; LIMA, 2022, p. 6).

As redes sociais da internet, nesse sentido, vêm demonstrando possibilidades de usos para além daquele contato pontual, superficial e indistinto. E, se por um lado ações positivas implicam postagens e milhares de compartilhamentos, gerando potência de aprendizados, por outro, do modo oposto, uma ação inadequada pode ocasionar Linchamentos Virtuais e Cancelamentos Digitais. É nesse contexto, ao mesmo tempo tão rico e tão desafiador, que o público surdo tem contato com as produções audiovisuais. Não é exagero dizer que, na maioria das vezes, as pessoas surdas acabam acessando e consumindo conteúdos não acessíveis a elas, seja por interesse pessoal ou mesmo pela pouca disponibilidade de conteúdo acessível ou adaptado. (COLACIQUE; GONÇALVES; AMARAL, 2022, p. 634).

Hoje, mais que nunca, as redes digitais têm sido os meios mais utilizados na comunicação e interação entre as pessoas, para os mais diversos objetivos, como trabalho, estudo e entretenimento. Tais interações são mediadas, principalmente, por meio das chamadas “redes sociais”, sendo as mais conhecidas – *Facebook*, *Whatsapp*, *Instagram*, *Twitter* e *YouTube* (VIANA JÚNIOR, 2020<sup>1211</sup>) [...].

---

1210 CARDOSO, Bruno. **Por que fazer uma sociologia da internet?** Sobre o caso Cambridge Analytica e Facebook. Disponível em: <https://ledufrj.wixsite.com/ledufrj/single-post/2018/3/25>. Acesso em: 30 abr. 2018.

1211 VIANA JÚNIOR, Osvaldo Tavares. Revisão de Literatura para uma proposta de aprendizagem social com foco no processo de interação e comunicação de estudantes em redes digitais durante a epidemia do COVID-19. **BIUS – Boletim Informativo Unimotrisaúde em Sociogerontologia**, v. 16, n. 10, p. 1-17, 2020. Disponível em: <<https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/BIUS/article/view/7175>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

Com o boom do uso da tecnologia e a crescente disponibilização de recursos educacionais de apoio na *Web*, a tarefa do professor, enquanto curador, tornou-se desafiadora, pois agora ele precisa organizar e selecionar os mais diversos instrumentos educacionais acessíveis que poderão ser utilizados para expandir a aprendizagem e a motivação dos estudantes. (COSTA, DM et al., 2022, p. 378).

Quando estamos imersos em redes sociais, apesar de dela ser considerada para muitos uma forma de estar em companhia, na grande maioria das vezes, há uma solidão que em nós é acessada. Uma solidão do esvaziamento da mente, da imobilização do corpo. Ficamos ali, inertes, esperando o comando, disciplinados, silenciados, voluntariamente. Rolamos o dedo na tela, clicamos, clicamos, recortamos e colamos sem reflexão, sem questionamento. Fomos convencidos de que temos ali o comando, mas só repetimos o que nos é imposto. Ela é, sim, uma solidão do esvaziamento, da exclusão do pensamento, da repetição do mesmo, da dispersão. Um exercício do que chamamos aqui de uma ação-não-ação. É o avesso da criação. (DIAS; PINTO; BUSQUET, 2022, p. 10).

Elas [as redes sociais] se destacaram no contexto epidemiológico, como por exemplo, a rede social *TikTok*, que se tornou a número um na classificação da *PlayStore* (loja de aplicativos para dispositivos com sistema *Android*) de aplicativos baixados, pois possibilitou maior rentabilidade aos seus usuários. Ela promovia a interação entre seus usuários possibilitando o ganho de dinheiro em casa, através da visualização dos vídeos produzidos. Além disso, difundiu a atuação dos influenciadores digitais que produzem conteúdo diversificado constantemente em várias outras redes sociais (FREIRE, S., 2020<sup>1212</sup>). Isso mostra o quanto as redes sociais se tornaram ambientes ricos para a construção de conteúdo. Mas que tipo de conteúdo é produzido nessas redes? (FARIAS; AVELAR; SANTOS, 2022, p. 3).

[...] os docentes compreendem que o espaço virtual, ao longo dos últimos anos, tem sido potente para a interação entre os professores, pois potencializa a partilha de experiências pedagógicas e constitui um espaço de cooperação. Ferreira e Barbosa (2020, p. 3<sup>1213</sup>) entendem que, pela partilha efetivada, as redes sociais “funcionam como respiro: permitem aquela conversa sobre amenidades que descontraí e, sobretudo, abrem espaço para a troca e a narração do que vem sendo vivido coletivamente [...] e elaborado individualmente”. É pela interação que são estruturadas importantes tramas de partilha da prática pedagógica e das implicações docentes. (KRAEMER; LOPES; GIORDANI, 2022, p. 8).

1212 FREIRE, Sther. TikTok: 5 motivos para você aproveitar a rede social do momento. **Social Media**, 10 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://www.iebschool.com/pt-br/blog/social-media/tik-tok-5-motivospara-voce-aproveitar-a-rede-social-domomento/#:~:text=O%20TikTok%20%C3%A9%20um%20aplicativo,podem%20interagir%2.> Aces-so em: 05 out. 2022.

1213 FERREIRA, L. H.; BARBOSA, A. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015483, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 30 nov. 2020.

[...] as redes sociais (*WhatsApp, Instagram, Facebook, Telegram* etc.) também foram utilizadas para estabelecer comunicação com famílias e alunos, para interagir com colegas da mesma área de conhecimento e para aprender. A esse respeito Lisbôa e Coutinho (2011<sup>1214</sup>) enfatizam que as redes sociais respondem adequadamente às necessidades de flexibilidade e conectividade, assumindo muitas particularidades que vão desde o entretenimento até espaços informais de aprendizagem e compartilhamento de experiências em que os docentes podem desenvolver suas práticas numa lógica de crescimento profissional. (LISBÔA; SPECK, 2022, p. 9).

[...] as redes sociais passaram a ser usadas como principais veículos de manutenção e preservação de ensino, aprendizagem, emprego, comunicação e entretenimento. Ainda nesse contexto, destaca-se a plataforma *YouTube*<sup>®</sup>, imensamente difundida na rede de internet, considerada o maior conglomerado dada a sua capacidade de armazenamento, além disso, tal ferramenta agrega conteúdos direcionados às pessoas em diferentes idades no contexto da cibercultura e da comunicação (RODRIGUES, 2015<sup>1215</sup>). Por seu caráter viso-espacial, permite ampla expressão corporal, facial e de uso da Língua de sinais, de modo que pode ser considerado um meio de divulgação da cultura surda, na medida em que possibilita o registro e a circulação de discursos produzidos em Língua de sinais (FESTA et al, 2013<sup>1216</sup>). (MAINIERI et al., 2022, p. 5).

Para além dos problemas relacionados à saúde pública, situações pandêmicas afetam todos os setores e comportamentos sociais, dentre os quais os processos educativos. Martins e Almeida (2020<sup>1217</sup>) ao abordarem a educação em tempos pandêmicos no Brasil, mostram que a figura do docente, bem como seus saberes e fazeres pedagógicos foram lançados nas redes sociais, ficando em exibição e controle permanentes, tal qual um “big brother educacional”, sobre o qual tanto o Estado, quanto a sociedade civil estão permanentemente com os olhos voltados [...]. (MELO; HOEPERS; MARTINS, 2022, p. 3).

Do dilema da câmera aberta ou da câmera fechada, ao silêncio do outro lado da tela, os professores se viram diante do desafio de como se fazer visto ou de como ver o outro no ambiente on-line. Novas formas de interação foram surgindo, como o uso dos *chats* ao vivo durante as aulas remotas ou dos grupos de aplicativos de comunicação, os quais crianças e jovens, muitas vezes, adotaram como forma de interação mais espontânea. Professores descobriram novas formas de utilizar esses recursos em suas aulas como um aliado na garantia do processo de interação. Assim, as redes sociais e os apli-

---

1214 LISBÔA, E. S; COUTINHO, C. P. Social Networks as spaces for the professional development of teachers. In: **15th Biennial of the International Study Association on Teachers and Teaching**. ISATT2011. Pp. 699-705. Braga – Portugal: University of Minho, 2011.

1215 RODRIGUES, Nara Heloisa. **Tecnologias virtuais e análise videográfica: o youtube como recurso de pesquisa para compreensão sobre a imagem do idoso brasileiro** – Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, p. 13. 2015.

1216 FESTA, Priscila Soares Vidal; GUARINELLO, Ana Cristina; BERBERIAN, Ana Paula. Youtube e surdez: análise de discursos de surdos no ambiente virtual. **Disturb Comun**, São Paulo, p. 5-14, abr. 2013.

1217 MARTINS, V; ALMEIDA, J. Educação em Tempos de Pandemia no Brasil: Saberesfazeres escolares em exposição nas redes. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 4, n. 2, p. 215-224, 2020.

cativos de conversas on-line se efetivaram também como recursos pedagógicos, às vezes até com os melhores resultados do que as plataformas educacionais remotas contratadas pelas redes de ensino. (MESQUITA; SOUZA, 2022, p. 953).

A campanha do atual presidente Jair Bolsonaro foi trilhada principalmente nas redes sociais, a partir de estratégias midiáticas e de comunicação que fugiam do debate com o oponente, sem abrir espaço à retórica. Utilizou-se das *fake news*, disseminadas por meio das redes sociais, como mecanismo de convencimento, o que representa uma estratégia política, incorporada no sentido de manipulação de pensamentos: “a ampla divulgação de inverdades cria interferências nas opiniões e nas imagens que formamos de pessoas, organizações e da própria realidade” (CAVALHEIRO; BRANDÃO, 2019, p. 103<sup>1218</sup>). (NETTO; CLASEN; ACCORSSI, 2022, p. 992).

A proliferação de blogs e diários íntimos na primeira fase de expansão das redes sociais possibilitou o surgimento do que Paula Sibilia (2016<sup>1219</sup>) chama de “extimidade”, que é a exteriorização intencional do foro íntimo a uma massa de pessoas com quem não se tem intimidade. Assim, o que poderia ser considerado possibilidade de inventividade acaba se transformando em consumo da metamorfose digital, devido à transformação dos modos de comunicação e das redes sociais [...]. A combinação do ‘faça você mesmo’ com o ‘mostre-se como for’ agencia uma nova ruptura política, social, cultural e econômica, que implica a transformação e o surgimento de diferentes tipos de corpos, especialmente em plataformas como *YouTube* e *Instagram*. (PAES; FRESQUET, 2022, p. 62).

Nas redes sociais (Twitter, Instagram, Facebook, TikTok ou YouTube), nós somos o produto. Quanto maior o engajamento de uma determinada pessoa nas redes, melhor as empresas serão capazes de traçar o seu perfil de consumo e, portanto, maior será o valor da sua atenção no marketing customizado (DOMENICO et al., 2021<sup>1220</sup>). No YouTube, vídeos com conteúdos falsos se proliferam com maior velocidade quando comparados à conteúdos com informações acuradas (VOSOUGHI; ROY; ARAL, 2018<sup>1221</sup>). Teorias da conspiração encontram com maior facilidade pessoas aptas a comprá-las, uma vez que estas já estão acostumadas a dispender atenção e energia em outros assuntos relacionados. (SATHLER; VARAJÃO; PASSOW, 2022, p. 7).

Como as redes sociais são espaços cada vez mais acessados por crianças, esses ambientes promovem interações e articulações para diferentes questões que lhes interessam. Por esses espaços, essas crianças têm alcançado um número considerável de seguidores em suas plataformas, sendo nomeadas

1218 CAVALHEIRO, Glauco; BRANDÃO, Carolina Gandon. Comunicação e Retórica: Um contexto teórico para pensar a pós-verdade. In GUARESCHI, Pedrinho; AMON, Denise; GUERRA, André (org.). **Psicologia, comunicação e pós-verdade**. Florianópolis: ABRAPSO, 2019. p. 89-107.

1219 SIBILIA, Paula. **O Show do Eu: A intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2016.

1220 DOMENICO, G. DI et al. Fake news, social media and marketing: A systematic review. **Journal of Business Research**, v. 124, p. 329-341, 2021.

1221 VOSOUGHI, S.; ROY, D.; ARAL, S. News On-line. **Science**, v. 1151, p. 1146-1151, 2018.

pela indústria cultural como *digital influencers*, dadas as amplas visibilidade e influência que possuem no comportamento de seus pares com o conteúdo que publicam. Essa participação tem sido cada vez mais relevante para alertar sobre problemas sociais que estão ocorrendo nos níveis local e global e, pela Internet, pessoas estão tendo a oportunidade de se manifestar e criar comunidades, tanto *on-line* quanto *offline* [...]. (SERRÃO; SARMENTO; SANTANA, 2022, p. 4).

[...] as redes sociais se tornaram espaços onde o coletivo compartilha diversas informações, sendo que podem ser classificadas uma necessidade atualmente (SILVA; COSTA; OLIVEIRA, 2020<sup>1222</sup>). Nessa perspectiva, “[...] as redes sociais tornaram-se um verdadeiro palco para relatos da vida privada, dessa forma, a subjetividade passou a ser vista [...] nas postagens, comentários e compartilhamentos” (SILVA; COSTA; OLIVEIRA, 2020, p. 2) [...]. As instituições escolares ao adotar uso das redes sociais como estratégia de ensino, devem inicialmente traçar quais objetivos pretendem alcançar e fazer seu devido planejamento, já que a realidade de cada aluno é diferente, especialmente quando inclusão digital não é disponível para todos. (SILVA; SILVA, 2022, p. 4).

Estratégias de divulgação de informações com fontes científicas foram desenvolvidas pelos alunos e professores por meio de *WhatsApp* e *Facebook*, contribuindo para o esclarecimento das informações enganosas junto à população [...] e reforçando a contribuição do uso criativo das redes sociais para o exercício do papel educativo do profissional de saúde. Como apontam França, Rabello e Magnago (2019<sup>1223</sup>). precisamos aprender sobre a apropriação das mídias e redes sociais, entendendo melhor como os diversos atores do campo da educação em saúde interagem com elas e como as estratégias podem ser otimizadas de acordo com a cultura digital, que é local e contextual. Todas essas estratégias configuram importantes aprendizados que poderão ser estendidos para o período pós-pandêmico [...]. (SOUZA; SANTOS; GIANNELLA, 2022, p. 193).

---

1222 SILVA, Renata Monteiro; COSTA, Eldessandra Santos da; OLIVEIRA, Maria Rosa de. A influência das redes sociais na construção da subjetividade humana. **Psicologia Pt**: o portal dos psicólogos. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1365.pdf>. Acesso em: 03 out. 2021.

1223 FRANÇA, T.; RABELLO, E. T.; MAGNAGO, C. As mídias e as plataformas digitais no campo da Educação Permanente em Saúde: debates e propostas. **Saúde debate**, v. 43, spe1, p. 106-115, agosto 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/GsRWdhS9VztCddQjNT46RkN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: set. 2021

# RESISTÊNCIA



Antes da pandemia, ouvíamos discursos machistas em relação ao universo feminino, principalmente, tendo, como alvo, meninas que não perfumavam o gênero com marcas estereotipadas, tais como o uso de brincos, maquiagem, formas delicadas de agir, dentre outras. Acreditávamos que essas visões padronizadas e machistas, ao inferiorizarem quem fosse diferente, sustentavam e encorajavam atos de violência verbal e psicológica no espaço escolar. Importante salientar que a escola, historicamente, delimita espaços e se utiliza de diversos códigos e símbolos para produzir as subjetividades de meninos e meninas, quase sempre padronizados. Apesar de todo o contexto de imposição, há resistências, conforme alertado por Louro (1997<sup>1224</sup>) [...]. (AMARO; SILVA; MATOS, 2022, p. 46).

[...] Foucault atrela a existência da resistência à do poder e vice-versa. Ele procura mostrar-nos que somos mais livres do que pensamos. Mesmo com as acirradas conduções das condutas neoliberais dos tempos pandêmicos, é possível resistir, é possível recusar a ser dominado e controlado de determinado modo. Não somos sujeitos parados no tempo e no espaço, passivos e subservientes a tudo e a todos [...]. Assim como o poder é capilar, sutil, sorrateiro, as redes de contraconduta podem se dar de variados modos, sendo igualmente microfísicas. Se se fragmenta o poder, também a resistência é múltipla e fragmentada havendo, de fato, pontos e pequenas explosões aqui, ali e acolá contra os poderes que visam nos dizer que devemos agir deste ou daquela forma. (AZEREDO; MASCIA; FRANCO, 2022, p. 18).

A Filosofia da Diferença surgiu da crítica ao reprodutivismo que opera máquinas de subjuogo individual ou coletivo e defende a possibilidade de alteração dessa condição assimétrica de relações sociais pela existência de linhas de resistência que modificam o caminho do mapa da vida, contudo, tais linhas não existem isoladas do mundo, pois não se trata de alienação, tampouco de anarquia. Assim, linhas de resistências, ou linhas de fuga, estão sempre entrelaçadas por linhas molares e linhas moleculares, que são estatutos para o rigor da vida e estatutos para vidas mais flexíveis, respectivamente. (BARBOSA; VERSUTI, 2022, p. 216).

Figuraram como maiores desafios a frágil participação efetiva das crianças na realização e na devolutiva das atividades impressas ou mesmo daquelas que eram mediadas via uso de tecnologias, além da falta de infraestrutura tecnológica e formação adequada para seu uso. Mas verificamos que

---

1224 LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

esses desafios não foram impeditivos para que os/as professores/as não perdessem de vista suas crianças. Como afirmamos antes, os sentimentos de impotência e de medo do início da Pandemia cederam lugar à resistência e à força para garantir a permanência do laço construído entre alunos/as e alfabetizadores/as. (BARROS-MENDES; SILVA-MOTA, 2022, p. 17-18).

[...] as educadoras, ao se inserirem em cursos de formação com carga horária longa e conteúdos densos, socializados por mediação tecnológica, se inserem *pari passu* em atos de resistência ao que o sistema socioeconômico lhes impõe. Contraditoriamente, quando todas as condições são postas para a acomodação, o alheamento tecnológico e digital, sobretrabalho, educadoras(es) se fazem presentes e se dispõem a estudar. Verifica-se, assim, por um lado, o compromisso pessoal/profissional com a formação continuada e, por outro, a práxis como referência para a produção do conhecimento no exercício da docência. (BOGO; FERREIRA; CARVALHO, 2022, p. 609-610).

Sabe-se que um suposto sujeito universal, unitário, racional, branco, judaico-cristão, heterossexual e masculino foi questionado na contemporaneidade pós-moderna pelos movimentos feministas, anticoloniais, pelas mobilizações estudantis, pelos movimentos da contracultura e de luta pelos direitos civis, além dos movimentos revolucionários dos países neocolonizados e em desenvolvimento [...]. Entretanto, resistências também se mostram presentes nesse processo, pois, como apontou Oliveira (2004<sup>1225</sup>), uma série de agentes interessados na manutenção do status quo vem sentindo o impacto que as mudanças estruturais contemporâneas impõem ao ideal moderno de masculinidade. (BRITO, 2022, p. 158).

Guattari (1992<sup>1226</sup>) contribui para essa discussão apontando para os movimentos de resistência, para os possíveis que irrompem/emergem em meio a megamáquina capitalística [...]. Ao apresentar o modo de produção da subjetividade capitalística, Guattari (1992) não objetiva descrever um estado no qual, inevitavelmente, teríamos que seguir. Ele considera que o desenvolvimento da subjetividade capitalística possibilita desvios e reapropriação, desde que a luta não se limite ao plano da economia política, mas também alcance a abrangência do plano da economia subjetiva: “Os afrontamentos sociais [...] se dão também entre as diferentes maneiras pelas quais os indivíduos e grupos entendem viver sua existência” (GUATTARI, 1992, p. 53). Isso porque: sempre haverá espaço para resistência e criação! (CARVALHO; ZOUAIN; LIMA, 2022, p. 12).

Diante de qualquer resistência do professor, retaliações são acarretadas a fim de silenciar o mesmo e, assim, não lhe tiram só a voz, mas atitudes, transformando o trabalho do professor em uma força produtiva somente por troca de um salário. “Avalio que o enfrentamento do sofrimento do(a) professor(a) demanda um forte investimento na formação para a resistência: resistência contra o ‘sem sentido’ do trabalho docente, resistência contra a certificação massificada; resistência contra a quebra de direitos democráticos e, acima de tudo, resistência contra a conversão das instituições escolares

---

1225 OLIVEIRA, Pedro Paulo. **A construção social da masculinidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: Iuperj, 2004.

1226 GUATTARI, Felix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro, RJ: Editora 34, 1992.

em instituições destinadas à execução acrítica de políticas limitadas aos interesses do Estado burguês [...]” (MARTINS, 2018, p. 141<sup>1227</sup>). Infelizmente, diante de tantas lutas, a resistência do professor está perdendo forças. (COSTA, IAR et al., 2022, p. 991).

Eis aqui outra resistência: trazer para a cena educativa os saberes e perspectivas dos estudantes, suas condições reais de existência e seus projetos, em ultrapasse aos ditames desses documentos oficiais. Aqui, a Didática desenvolvida pelos professores deve ser marcada pela mediação, importante para realçar os elementos que esses profissionais consideram e querem firmar como relevantes na formação dos jovens estudantes. A Didática reinventada como espaço de resistência cria possibilidades no fazer docente, bem como faz emergir mais debates na seara da educação pública, trazendo à cena a força do instituinte como movimento associado à crítica e à resistência, a anunciar novas possibilidades de (re)constituição da realidade. (FARIAS et al., 2022, p. 10).

Ainda sem solução, temos experimentado um tempo outro, menos marcado por dias e noites, borrado nas fronteiras entre as tarefas e o lazer, o doméstico e o alheio [...]. A lógica do tempo escolar excessivamente cronológica transposta para o trabalho remoto traz consigo a dimensão de um estado que instala o cansaço pelo paradoxo da ausência de presenças físicas e da ânsia gerada pelo conteudismo – não negamos. Mas anunciando a vivência de outras dimensões temporais como formas de resistência em processos formativos, potencializamos experiências temporais outras no processo de produção curricular, as quais não sejam somente quantificáveis. Assim seguimos: resistindo. (FERREIRA; EMILIÃO, 2022, p. 410).

Apostamos nas práticas que afirmem a vida e nos impulsionam a ir além do que está instituído. No campo da educação, ir além do que está instituído significa pensar modos outros de fazer pedagógico. Ações pedagógicas distintas, articuladas às ações de movimentos das múltiplas redes educativas em que vivemos. Ações de resistência. Criação. Mas sozinho? Nunca! *Fazerpensarsentir* modos outros de ser e de estar na escola, coletivamente. E o que podem os corpos coletivos? Podem problematizar e criar outros currículos. Quais? Só nos interessam currículos que afirmem a vida. (GABRIEL; SILVA, 2022, p. 8).

Sabe-se que introduzir mudanças, sobretudo no contexto educacional vinculado a uma realidade social, não é algo simples, porque a resistência à mudança é algo frequente. Certamente, um grande desafio tem sido a partir de cenários de crise, desenvolver os processos criativos e de reinvenção do cotidiano, sobretudo quando se exigem mudanças que relacionam-se aos contextos em que se vive. Apesar dessas teorizações, Streck (2013, p. 361<sup>1228</sup>) aponta que a resistência pode ser uma capacidade de colocar-se frente às dificuldades do cotidiano com uma atitude de esperança. E que

1227 MARTINS, Lígia Márcia. O sofrimento e/ou adoecimento psíquico do (a) professor (a) em um contexto de fragilização da formação humana. *Cadernos Cemarx*, n. 11, p. 127-144, 2018.

1228 STRECK, Danilo R. Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da educação popular. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Tereza. (Org.). **Educação popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 356-368.

atrelado aos movimentos de resistência, estão imbuídos os processos de criatividade para desenvolver estratégias, cuja resultante envolve os campos social, cultural, político, econômico e educacional. (LOPES; GUEDES; CASTRO, 2022, p. 498).

É interessante a forma como Ball (2012, p. 16<sup>1229</sup>) descreve o processo [de silenciamento do professor] a partir da ótica do professor: em função da performance imposta, seu “coração é aberto e esvaziado”, o que envolve o não questionamento, mas também uma transmutação pessoal e profissional que o filia a uma pedagogia da hegemonia e das competências. O pior é que isso ocorre não sem violência, dilacerações, adoecimentos. Soma-se a análise de Freire (1996<sup>1230</sup>) que afirma que ao se retirar a palavra do professor, retirar-lhe o lugar de sujeito comprometido. Lembremos que silenciar suas vozes, é silenciar vozes alternativas de resistência. (MAGALHÃES, 2022, p. 26).

[...] não podemos deixar de tecer algumas considerações sobre o lugar e a importância dos ativismos como estratégia de resistência. Não as reconhecer seria dizer que o Estado necropolítico tem a última palavra sobre nós, nossos corpos, nossas existências. Nesse sentido, a importância de não perdermos de vista o protagonismo de inúmeros anônimos, homens cis e trans, mulheres cis e trans, pessoas não binárias, negros/as, indígenas, ativistas de movimentos sociais, que cotidianamente lutam pelo direito de permanecerem vivos/as. Talvez a partir deles/as e com eles/as consigamos compreender o ódio manifesto, ora como descaso ora como discursos de ódio, proferidos por membros e/ou partidários do atual governo. (OLIVEIRA; DUQUE, 2022, p. 95).

[...] lutar por outros espaços, pela sobrevivência, pelos lampejos. “Resistência!” de vivermos e continuamos resistindo em tempos tão difíceis, mas que como vagalumes vamos criando outras possibilidades, outros modos de sobrevivência e de ser e estar na docência. Assim, vamos como vagalumes sobreviventes (re)construindo fulgurações, performances e lampejos em um contexto também político-histórico em que resistirmos ao um mundo marcado pelo terror e pelo aniquilamento. Tempos em que nós professoras com nossas experiências vamos transformando em vagalumes nossas *prácticasteorias*. (ROSSATO; SOUSA; BARRETO, 2022, p. 14).

[...] [as professoras] vislumbram a Educação Especial escolar como um momento em que as relações humanas aconteceram de maneira virtual, tendo em vista que as aulas a distância não substituem as presenciais. Insistem em ensinar e resistem à situação-limite, buscando alternativas em organizar o trabalho de maneira a subsidiar a escolarização dos estudantes com deficiência. Dessa maneira, destacamos os gestos de resistência político-pedagógica que podem emergir mediante o compromisso com o ensino. Também perspectivamos a função da escola em promover a relação dos estudantes (com

---

1229 BALL, Stephwn J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v07n01/v07n01a03.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2022.

1230 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: 45. ed. Paz e Terra, 1996.

deficiência) com conhecimentos atribuídos de sentido social, nas palavras de Gatti (2020, p. 39<sup>1231</sup>), com “conhecimentos imbricados com valores de vida.” (SANT’ANA; DAINEZ; ALVES, 2022, p. 21).

[...] a instituição em estudo não abriu mão de continuar suas atividades mesmo diante do sofrimento vivido pelos profissionais educadores. Fato esse que valida à máxima que as instituições de ensino privado buscam o lucro em detrimento de qualquer questão a respeito das condições mínimas de trabalho dos professores. A resistência só foi possível porque o corpo docente se uniu, ou seja, todos os profissionais disseram não ao ensino remoto como estava sendo desenvolvido. Como afirma Julián Fuks no seu livro *A resistência*, “há dores que não se exageram” (p. 75<sup>1232</sup>). (SANTOS, ANS, 2022, p. 212).

Não há outro caminho! É preciso fazer resistência política e organizada a esse processo. É indispensável, em alguns espaços, lutar contra a imposição do ensino remoto atrelada à trata-se de travar a luta cotidiana em reuniões racionalidade que se vincula e, em “outros espaços, de departamento, unidade, conselhos superiores e outras instâncias” (ANDES, 2020, p. 50<sup>1233</sup>). Por isso, há o acerto em denunciar e fazer o enfrentamento à mistificação da educação (virtual) remota, desvelando sua materialização como projeto do capital para a educação e para o desmantelamento do trabalho docente. (SILVA, JLL, 2022, p. 46).

Nossas existências e experiências questionam a colonialidade. Se a diferença é a chave principal dessa política de alteridade que viola corpos, é por meio dela que construiremos a resistência. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2006, p. 26<sup>1234</sup>), “as relações de alteridade são, por sua vez, fundamentalmente, relações de poder. A diferença cultural não é estabelecida de forma isoladamente e independentemente. Ela depende de processos de exclusão, de vigilância de fronteiras, de estratégias de divisão”. Mesmo que essas relações não simétricas permeiem o currículo, acreditamos que é possível por meio da prática docente alçar voos [...]. (SILVA; LUCINI, 2022, p. 14).

A resistência continuou e se formou a comunidade onde até hoje residem remanescentes dos quilombos de diferentes idades, dando continuidade às tradições de seus ancestrais, respeitando a terra e cultivando-a [...]. Esta resistência se faz presente nos laços culturais e religiosos dos remanescentes do quilombo através das tradições culturais como a dança do Maculelê, as rodas de capoeira e os festejos juninos e as novenas de São Francisco de Assis. Eventos que fazem lembrar a identidade, as lutas e o pertencimento de diferentes gerações. (TELES; COSTA; COSTA JUNIOR, 2022, p. 12).

1231 GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-41, 2020.

1232 FUKS, J. *A resistência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

1233 ANDES – Sindicato dos Docentes das Instituições do Ensino Superior. **Projeto do capital para educação**, vol. 4: O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente. Disponível em: <https://www.andes.org.br/sites/publicacoes>. Acesso em: 15 fev. 22.

1234 SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

# RESPONSABILIDADE



A ciência faz parte de nossas vidas e, sem o investimento nela, o progresso tecnológico e social é imobilizado, quando não impossibilitado. O exposto faz-se necessário particularmente às nossas crianças e aos seus professores, uma vez que muitos deles apresentam formação acadêmica deficiente nas disciplinas que lecionam. Como integrantes e atuantes do meio acadêmico, temos responsabilidade e compromisso com a formação dos nossos estudantes de graduação e pós-graduação, assim como na construção de seus valores e responsabilidades futuras com a sociedade. (ARAÚJO; CORTE; GENOVESE, 2022, p. 15).

[...] a contraconduta envolve uma responsabilidade para consigo e para com o outro. É um estar no mundo de modo responsável. Como afirmam Dardot e Laval (2016, p. 400<sup>1235</sup>) “a contraconduta como forma de resistência a essa governamentalidade deve corresponder a uma conduta que seja indissociavelmente uma conduta para consigo mesmo e uma conduta para com os outros”. Contra o poder econômico, consumista, mercadológico e empresarial moderno, os sujeitos se opõem por condutas outras, questionando esses poderes. São caminhos alternativos que devemos trilhar rumos a existências diversas, múltiplas e variadas (AZEREDO; MASCIA; FRANCO, 2022, p. 18).

Masschelein e Simons (2014<sup>1236</sup>) entendem que responsabilidade pedagógica se distancia de responsabilização docente, pois atribui ao professor a responsabilidade de (re)apresentar o mundo e o conhecimento comum quando ensina, e não o culpar pelos infortúnios que a sociedade julga serem responsabilidade da Educação [...]. Esta responsabilidade, segundo os autores, se traduz em duas tarefas: 1) O professor deve libertar a criança de todas as habilidades que atribuem uma função imediata (utilitarista); 2) O professor deve estimular o interesse dos alunos fora do âmbito individual, com interesses que ajudam a formar o que é partilhado entre nós e o mundo comum. Ao assumir essa responsabilidade pelo mundo, o professor também assume a responsabilidade com seus alunos. (BAHIA; LIMA, 2022, p. 318).

[...] [os professores] também possuem responsabilidades com relação ao seu desenvolvimento profissional, de modo que, o conhecimento que possuem não pode ser descartado, mas precisa ser associado às constantes evoluções e/ou demandas da educação e da sociedade. Marcelo (1999<sup>1237</sup>) afirma que o professor precisa planejar e buscar seu próprio processo de desenvolvimento profissional, além

1235 DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

1236 MASSCHELEIN, Jan, SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

1237 MARCELO, C. G. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

do domínio de conhecimentos e competências. Conforme o autor, esse processo pode ocorrer a partir de diferentes meios de colaboração entre os pares, dentre os quais são citados: intercâmbio de classes, acompanhamento de colegas, rotação no trabalho, grupos de estudos, visitas, investigação-ação, aprendizagem pela ação, criação de equipes, mentoria e avaliação por pares. (BASEI, 2022, p. 56-57).

O professor deve ter em mente que o ensino fundamentado em Resolução de Problemas baseia-se na característica que a vida tem de apresentar desafios, esperando que os alunos aperfeiçoem seus procedimentos e sejam capazes de buscar e utilizar novos conhecimentos para responder a esses desafios. Logo, ensinar a resolver problemas consiste em oportunizar aos alunos a construção de estratégias e habilidades para encarar a aprendizagem como um problema, e também em ensinar a propor problemas para si mesmo (POZO, 1998<sup>1238</sup>). Portanto, a Resolução de Problemas como metodologia de ensino, orientada por um professor, aproxima o aluno de sua responsabilidade de ser autor de sua aprendizagem realizada a partir do confronto de suas concepções [...]. (BORGES; GOI, 2022, p. 994).

Elaborar planejamentos e propor alternativas em que todos atuem com o mesmo nível de responsabilidade e engajamento, considerando as individualidades e necessidades de cada estudante, são práticas que podem ser intensificadas com iniciativas colaborativas em relação à construção do planejamento educacional no coletivo escolar. Algumas particularidades relacionadas ao planejamento para os estudantes PAEE, de acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014<sup>1239</sup>), indicam que o processo deve ser de responsabilidade dos professores da sala comum e da educação especial, preferencialmente em colaboração [...]. (BUENO et al., 2022, p. 3).

Se uma das grandes características da contemporaneidade é a coexistência das múltiplas heranças culturais, religiosas e filosóficas. Essa coexistência exige de todos os envolvidos no processo educativo – e principalmente do educador – o compromisso relacionado a “responsabilidade do herdeiro”, que implica na responsabilidade “de promover o respeito ao que nos pré-existe, ao que nos é dado e transmitido-ensinado” (BAPTISTA, 2005, p. 36<sup>1240</sup>). Concluimos, desse modo, que a Pedagogia da Hospitalidade surge como um aporte teórico de grande importância, não apenas para o rompimento dos muros individuais, mas também para a construção de laços de convivência, equacionando, portanto, um conjunto de normas e exigências éticas, para um convívio democrático. (FERREIRA, 2022, p. 6).

Leite et al. (2020<sup>1241</sup>) abordam os impactos da covid-19 em graduandos com deficiência visual e afirmaram o caráter imprescindível de as instituições públicas de ensino superior reconfigurarem

1238 POZO, Juan Ignacio. **A solução de problemas**: aprender a resolver, resolver para aprender. Porto Alegre: Artmed, v. 3, 1998.

1239 MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EduFSCar, 2014.

1240 BAPTISTA, Isabel. **Dar rosto ao futuro**: a educação como compromisso ético. Porto, Portugal: Profedições, 2005.

1241 LEITE, L.; SILVA, M. C. R.; SIMÕES, T. M. S.; SILVA, A. C. S; PEREIRA, M. Impactos da Covid 19 na graduação da pessoa com deficiência visual. **Revista Encantar – Educação, Cultural e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 1-14, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/encantar/issue/view/455>. Acesso em: 19 jan. 2022.

as aulas levando em consideração a acessibilidade e a inclusão das pessoas com deficiência [...]. Ademais, ressaltam os impactos psicossociais nas pessoas com deficiência por conta da pandemia e, por conseguinte, enfatizam a responsabilidade das instituições de ensino superior em identificarem esses impactos e se comprometerem pela redução dos danos ao estudante com deficiência, a fim de minimizar os prejuízos em sua formação. (GONÇALVES; FERNANDES; ROCHA, 2022, p. 7).

[...] o contexto de pandemia demandou mudanças emergentes nas práticas pedagógicas. Com base nas reflexões constatadas por Santos et al. (2020<sup>1242</sup>), as experiências no ERE indiciam o repensar da estrutura de ensino e da própria escola. É também o despertar de novas consciências a respeito das novas responsabilidades associadas ao papel dos professores e alunos, alinhados dentro de uma relação interpessoal para esse novo processo em construção. Com esse propósito, esperamos um ensino que desafie os alunos, que desperte a criatividade, incentive a cooperação e colaboração. (MESQUITA; MORAIS JÚNIOR, 2022, p. 36).

A multifuncionalidade das telas solicita reflexão constante sobre práticas, conteúdos, contextos e conexões, para pensarmos a respeito da qualidade do tempo na frente das telas e fora delas. A alusão feita por alguns autores à metáfora de uma ‘dieta midiática’ com um ‘uso de tecnologias balanceado’ deve ser ponderada, porque não há solução ‘tamanho único’, e apenas ‘culpar’ pais, filhos ou professores por não contemplarem as necessidades reais da família ou da escola não é coerente com o propósito educativo, visto que é uma responsabilidade de todos [...]. Negociar, controlar, proibir, permitir, restringir, capacitar e incentivar são práticas de mediação em constante movimento, na família, na escola e na sociedade. (MULLER; FANTIN, 2022, p. 20).

Cunha (2014<sup>1243</sup>) pontua que é arriscado a formação de docentes como responsabilidade individual e um processo solitário. Entretanto, foi a emergência da pandemia que criou esse contexto. Nesse sentido, foi preciso uma reorganização do currículo, dos processos e da gestão universitária para acompanhar as necessidades. Isto porque é fundamental que as IES se consolidem como um espaço de formação, no qual os programas valorizem, incentivem e compreendam o docente nessa realidade diferenciada de ensino remoto, que deve durar enquanto houver esta pandemia. (NEZ; FERNANDES; WOICOLESCO, 2022, p. 12).

Num mundo de incertezas, inseguranças e ansiedades, em que todos estamos submetidos ao medo do contágio, somos obrigados a encarar a responsabilidade, de sem a obstinação de estratégias prontas e acabadas, produzir alterações significativas diante da condição de ensino e da aprendizagem, as quais impõem a todos como responsabilidade para as garantias do presente e das utopias do futuro. Agora, estamos diante do inesperado e como nos desafiavam, no início do século, é importante pensar

---

1242 SANTOS, Luciana Rocha dos et al. O Ensino Remoto Emergencial na Perspectiva da Metacognição: Análise da Percepção de Alunos de um Curso Técnico em Enfermagem. **EaD em Foco**, v. 11, n. 2, e1260, 2021. Disponível em: < <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1260> >. Acesso em: 17 de ago. 2021.

1243 CUNHA, Maria Isabel da. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 3. nov. 2014.

sobre a necessidade de compreender as certezas como ilusão, nas quais tudo deve ser esperado, inclusive o inesperado. (NORONHA; LACERDA JUNIOR, 2022, p. 2).

[...] “o educador é, sem dúvida, o elemento fundamental da comunidade educativa, pois desempenha a missão de formar a alma do educando. Em função disso, não pode limitar-se ao mero transmissor de conhecimento.” (MARTINS, 2007, p. 149<sup>1244</sup>). Apoiando-nos no discurso de Martins, observamos que o professor precisa estar preparado para acolher o novo, buscar profissionalizar-se para se permitir conquistar com sucesso sua desenvoltura com as ferramentas digitais, visto que ele assume uma responsabilidade que o coloca no topo das atenções, pois é quem pode garantir a aprendizagem dos alunos de forma progressiva. Assim sendo, ele precisa estar pronto, para instruí-los e orientá-los. (NOVAIS; NASCIMENTO; DIAS, 2022, p. 200).

Ingressar na universidade é um processo na vida do jovem estudante que exige certa capacidade de acomodação em uma nova realidade social [...]. O estudante passa a gerenciar e assumir responsabilidades a partir desse novo contexto de vida em que se insere, tal como a experiência de viver longe dos seus familiares, de gerir seu próprio tempo para as atividades acadêmicas e da rotina diária, entre tantas outras que cotidianamente formam os cuidados que esse aluno necessitará dispor. Dado isso, tais exigências e adaptações frente a um novo período de vida são possivelmente identificados como geradores de níveis distintos de (in)satisfação em seu percurso universitário. (OSTI; ALMEIDA, 2022, p. 2).

[...] embora ocorra a intensificação do trabalho docente e a exigência de realização de atividades nunca experienciadas pelos professores, muitos docentes ainda preferem dizer que seu trabalho continua o mesmo. Percebe-se uma forte dose de alienação no corpo docente, que, em muitos casos, é decorrente da exploração da força de trabalho dos professores e até da autointensificação do trabalho docente, visto que estes imprimem sobre si mesmos obrigações e responsabilidades que não lhes permitem continuar estudando e se aprimorando teoricamente. Por outro, a intensificação do trabalho é tal que os docentes não mais conseguem tempo para pensar a própria prática docente. (RAIMANN; FARIAS; GOMES, 2022, p. 50).

É sabido que a realização de um trabalho integrado entre professores de classes regulares e do AEE possibilita a definição de ações mais efetivas e colaborativas quanto ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiências e a propostas de avaliação, favorecendo a inclusão (ARAÚJO et al., 2019<sup>1245</sup>). Além da confiança na realização de um trabalho efetivo, a partir dos avanços mencionados pelas professoras, ressalta-se a existência de poucas críticas à atuação na Educação Especial nesta modalidade de ensino remoto. Esse fato pode estar associado ao mecanismo de individualização de uma responsabilidade social. (SANT’ANA; DAINEZ; ALVES, 2022, p. 19).

1244 MARTINS, J. P. **Gestão Educacional**: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

1245 ARAÚJO, I. M. S.; ALVES, L. L.; PINTO, F. R. M.; BEZERRA, I. M. S. Atendimento educacional especializado e o ensino regular: interlocuções docentes com vistas à inclusão. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 2, p. 441-452, 2019.

[...] quando todos, professores e alunos, viram-se na obrigatoriedade de utilizar as TDIC, ao contrário do que se pensa, o desafio foi para ambos. O professor também se viu na responsabilidade de ensinar para os alunos a utilização das ferramentas escolhidas para as aulas. Por mais que pudesse parecer fácil para os alunos, os alunos estão interagidos com o mundo virtual mais em jogos digitais, redes sociais e afins (BBC.COM, 2021<sup>1246</sup>). A incumbência de ensinar sobre os recursos tecnológicos utilizados nas aulas para estes alunos foi do professor. Além de aprender a utilizar as TDIC o professor teve que ter o domínio necessário da ferramenta para também ensinar ao aluno, mais uma forma de sobrecarregar o profissional. (SANTOS; NAKAMOTO; RUFINO, 2022, p. 109).

O ambiente doméstico foi transformado em um verdadeiro estúdio de gravação, em uma rotina contínua e sem pausas, que chegava a extrapolar a carga horária remunerada. Inseridos na conjuntura pandêmica, essa categoria profissional constituiu uma importante fonte de comunicação, afeto e motivação para os alunos no período de distanciamento social. No entanto, destaca-se que a interação social com os alunos e a intrusão do trabalho nos lares despertou nos docentes uma sensação de perda de vida privada e familiar. Portanto, as responsabilidades laborais, os aspectos da vida pessoal e o estresse intrínseco à pandemia tornaram a profissão docente ainda mais vulnerável ao adoecimento mental. (SILVA; LIMA JÚNIOR; ANGELO, 2022, p. 119).

É bem verdade que as receitas oriundas da arrecadação de impostos diminuíram no cenário pandêmico, mas isso não justifica a apatia e a omissão de uma parte significativa de governantes que não implementaram medidas para assegurar o ensino nesse período. Por outro lado, as despesas na área da educação, em tese, diminuíram, uma vez que, com as escolas fechadas, o consumo de energia elétrica, água, serviço de esgoto, limpeza, transporte escolar, entre outros, também foi baixo. Contudo a maioria não investiu no ensino não presencial e tributou aos professores, às professoras, aos pais e aos responsáveis de alunos a responsabilidade para implementarem as aulas remotas. (SOUZA, FA, 2022b, p. 16).

Como Silva (2018<sup>1247</sup>) destaca, a escolarização não é o único problema ao especificar a relação com as regras de convivência social e o exercício da responsabilidade social. Esse ponto torna-se sensível nessa discussão, pois a responsabilização social é feita de modo punitiva, quando ao sujeito privado de liberdade são negligenciados seus direitos, sendo ainda determinada sua ressocialização e exigida uma postura ética perante a sociedade. Trazer estes referenciais de enquadramento teórico-metodológico para o ato de se educar em contexto de pandemia é referencial. Problemático é significativo para os processos de ensino-aprendizagem. (SOUZA; LOPES, 2022, p. 8).

---

1246 'NATIVOS DIGITAIS' não sabem buscar conhecimento na internet, diz OCDE. **Bbc.com/portuguese**, 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-57286155> – Acessado em: 01/11/2021.

1247 SILVA, Roberto da. **Didática no cárcere II: entender a natureza para o ser humano e o seu mundo**. São Paulo: Giostri Editora, 2018.

“Neste modelo ideal – branco, cisheteronormativo, patriarcal e colonial –, o cuidado é uma prática considerada feminina, sendo o risco considerado pela via do enfrentamento e não da prevenção. A sensação de ‘invulnerabilidade masculina’ é um efeito possível e esperado dessa economia de gênero” (MEDRADO et al., 2021, p. 181<sup>1248</sup>) [...]. O relatório da Organização Panamericana de Saúde (OPS) intitulado *Masculinidades y salud en la región de las Américas* apontou que a sobremortalidade dos homens começa a se acentuar durante a adolescência, triplicando no início da idade adulta [...]. Nesse contexto, a expectativa de vida dos homens nas Américas, em comparação com as mulheres, é de 5,8 anos a menos. (BRITO, 2022, p. 153).

Para muitos estudantes da periferia, a escola é o espaço para se alimentar com qualidade, de ser cuidado, assistido, espaço onde a dignidade da pessoa humana faz parte da rotina de todos que frequentavam antes da pandemia e que o imperativo do isolamento social não permite o acesso. A pesquisa do UNICEF estima que o Brasil corre o risco de regredir mais de duas décadas no acesso de meninas e meninos à educação. Este retrocesso refletirá nas vidas de cada estudante, nas oportunidades perdidas e em muitos casos, no abandono definitivo do espaço escolar e da educação formal. (BRITO; SENRA; LUIZ, 2022, p. 358).

Na pandemia da Covid-19, essas condições desfavoráveis de trabalho, o isolamento social, conflito de papéis trabalho-família, as limitações com a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, pressões oriundas das instituições de ensino, aumento da carga horária, insuficiente suporte social, falta de equipamentos informáticos, acúmulo de demandas e a falta de recursos para enfrentar as demandas que emergem aos professores, tendem a potencializar o adoecimento psíquico, o que pode ter consequências para a saúde dos professores. A julgar pelos resultados obtidos, nos estudos, atuar na docência acaba sendo percebido como uma profissão de risco e cercada por mais aspectos negativos do que positivos. (CALDAS; SILVA; SANTOS, 2022, p. 15-16).

---

1248 MEDRADO, Benedito et al. Homens e masculinidades e o novo coronavírus: compartilhando questões de gênero na primeira fase da pandemia. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 26, p. 179-183, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3m9hXhd>. Acesso em: 17 ago. 2021.

[...] segundo Burkhardt e Lubart (2010<sup>1249</sup>), a utilização de tecnologias também pode ser prejudicial ao desenvolvimento da criatividade. As ferramentas de busca via internet, por exemplo, permitem acesso rápido a um número infinito de informações, contudo, há o risco de os usuários limitarem-se àquelas acessadas pela maioria, comprometendo o fator originalidade, essencial para expressão criativa. Além disso, nem sempre é possível garantir a confiabilidade dessas informações. Outra desvantagem refere-se à possibilidade de os indivíduos concentrarem sua atenção no uso da tecnologia em vez de focar no processo criativo. (CAMPOS; AZEVEDO, 2022, p. 566).

O despreparo do poder público para enfrentar o flagelo da pandemia colocou em risco o direito à educação de milhares de estudantes, visto que, ao considerar o ensino remoto como a iniciativa salvadora para crise, colaborou para o aprofundamento das desigualdades educacionais que marcam o país. Nesse sentido, a panaceia do ensino remoto apenas assegurou, formalmente, que a educação fosse mantida, mas, na realidade, foi medida paliativa para a situação, ou seja, abrandou, temporariamente, os problemas educacionais que assolam a educação pública. Ao que tudo indica, a retomada pela busca de uma educação de qualidade socialmente referenciada encontrará caminhos tortuosos pela frente. (DARCOLETO; FLACH, 2022, p. 332).

A noção de risco, conforme a conhecemos hoje emerge de um núcleo matemático, relacionado à teoria das probabilidades, visto que, ao se lidar com o futuro, é necessário considerar a imprevisibilidade (SPINK, 2001<sup>1250</sup>) [...]. Na mesma direção, Castiel (1999<sup>1251</sup>) pontua que a ideia de risco desfruta de uma grande popularidade em diversos lugares do mundo. Essa popularidade, segundo o autor, é construída fortemente pelos meios de comunicação, os quais divulgam, diariamente, questões relacionadas a riscos diversos. (DARSIE; FURTADO, 2022, p. 13-14).

[...] a ampla forma de virtualização das interações possibilita riscos ainda desconhecidos para as relações interpessoais de crianças, adolescentes e jovens, carecendo, portanto, de um olhar atento para tal dimensão que impacta, diretamente, na subjetivação dos sujeitos. Muitos desses riscos se sustentam na forma violenta como, sistematicamente, as relações ocorrem nas redes sociais. Isso porque, as questões que marcam as convivências na presencialidade marcam, também, na virtualidade (ALAMILLO; PÉREZ, 2018<sup>1252</sup>), e o bullying, as intimidações e outros conflitos frequentemente

1249 BURKHARDT, J., & LUBART, T. (2010). Creativity in the age of emerging technology: Some issues and perspectives in 2010. *Creativity and Innovation Management*, 19(2), 160-166. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8691.2010.00559.x>

1250 SPINK, M. J. P. Trópicos do discurso sobre risco: risco-aventura como metáfora na modernidade tardia. *Cadernos de Saúde Pública*, p. 1277-1311, 2001. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X2001000600002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X2001000600002&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 3 ago. 2020.

1251 CASTIEL, L. D. **A medida do possível...** saúde, risco e tecnobiociências. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria; Editora Fiocruz, 1999.

1252 ALAMILLO, R.; PÉREZ, M. Chaves para prevenir o bullying e o “cyberbullying”: Melhorando a convivência e a “cibercoexistência” em ambientes escolares. *Participação Educativa*, v. 5, n. 8, p. 129-143, 2018. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6785346>. Acesso em: 05 abr. 2022.

presentes nas trocas sociais entre pares adentram as ciberconvivências. (FARHAT; GONÇALVES, 2022, p. 3).

Para Caliman (2011<sup>1253</sup>), um dos aspectos mais significativos da Pedagogia de Freire, está alinhado a capacitação dos indivíduos no processo de administração dos riscos vividos por eles. Nesse processo: “Os riscos sociais não podem ser simplesmente extirpados da realidade quotidiana das pessoas” (p. 492). Desse modo, parte-se do fundamento de entender que esses riscos sociais não são acasos predestinados, mas frutos da história, e de ações que contribuíram para a manutenção de privilégio de alguns e para a exposição a vulnerabilidade de outros. (FERREIRA, 2022, p. 4).

As possibilidades envolvendo a educação híbrida são imensas, mas sempre há de se ponderar a atuação do público alvo em suas atividades. De acordo com Backes (2015<sup>1254</sup>), “o hibridismo tecnológico digital resulta num conjunto de tecnologias digitais coerente de possibilidades de realização da atividade humana num espaço digital virtual”. Sem entender as demandas da comunidade escolar em relação ao hibridismo, corre-se o risco de não haver “atividade humana” nas plataformas que se deseje utilizar (BACKES, 2015). É preciso atender significativamente à comunidade escolar. (FERREIRA; AZEVEDO, 2022, p. 429).

Convém ressaltar, a partir das ponderações de Castro e Reis (2019<sup>1255</sup>), que, muitas vezes, a gravidez de uma adolescente aluna da escola é entendido automaticamente como algo ruim, por questões como o risco de interrupção dos estudos ou por causa de valores morais e religiosos. Os autores contribuem também para que seja problematizada a ideia de educação como salvação e a responsabilização docente sobre a gravidez das alunas. De todo modo, é recorrente se atribuir casos de gravidez a uma falha no ensino de Ciências e Biologia, o que talvez nos auxilie a entender os esforços para se lecionar de modo a evitar que isso ocorra [...]. (GONÇALVES; BORBA, 2022, p. 9).

[...] há riscos para o desenvolvimento, pois a criança ainda não tem recursos emocionais para compreender os estressores decorrentes dessa nova situação [a pandemia], e muitas vezes, sem o devido apoio dos pais ou cuidadores, quando elas lidam com situações estressantes tendem a apresentar sintomas como falta de apetite e problemas com o sono, o que prejudica o processo de aprendizagem, o desenvolvimento e a consciência das crianças. A situação das crianças que enfrentam a morte de um familiar ou de pessoa próxima durante a pandemia se agrava, pois o fato desencadeia medo, ansiedade

1253 CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social no Brasil: evolução e perspectivas. **Orientamenti pedagogici: rivista Internazionale di scienze dell'educazione**, v. 58, n. 345, p. 485-504, 2011.

1254 BACKES, L. O Hibridismo Tecnológico Digital na configuração do espaço digital virtual de convivência: formação do educador. **Inter Ação**, vol. 40 n. 3. Goiânia, Set – Dez, 2015, p. 435-456.

1255 CASTRO, Roney Polato de; REIS, Neilton dos. “Eu comecei a dar uma aula mais biológica mesmo, porque é bem polêmico”: currículo de Ciências e Biologia e os atravessamentos de diversidade sexual e de gênero. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 16–39, 2019.

e perda de vínculos, o que leva a mudanças bruscas no dia a dia (COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA, 2020<sup>1256</sup>). (MARTINS; GESSOLI, 2022, p. 7-8).

Nessas análises são consideradas, as disparidades no acesso à internet e aos equipamentos tecnológicos e as diferenças já existentes nos níveis de aprendizado dos alunos, as estratégias do poder público devem lançar mão de ações que intencionalmente busquem reduzir, ao máximo, o risco de ampliação das desigualdades educacionais. Esse novo formato de aprendizagem EaD gera comunidades de investigação, exclui muitas classes sociais do processo de ensino e aprendizagem, seja na partilha de dúvidas, no fortalecimento de pautas coletivas, enfim, não permitem a construção colaborativa de conhecimentos, que nos parece válido problematizar (MOREIRA; BICALHO, 2022, p. 10-11).

[...] é importante valorizar o conhecimento prévio dos estudantes, bem como refletir sobre os aspectos relacionados às TDIs [tecnologias digitais interativas], pois eles estão, constantemente, usando recursos tecnológicos e são meios para que prossigam estudando, mesmo distantes da escola. Não obstante, tais ferramentas ainda servem como meio de comunicação e lazer. No entanto, não se pode esquecer que, em mãos erradas, podem ser uma arma muito violenta, sendo importante o despertar para a consciência. Quando se tem consciência dos riscos, bem como das potencialidades das TDIs no cotidiano, previnem-se imprevistos indesejados e se potencializam ações relevantes. (OLIVEIRA; CORRÊA; DIAS-TRINDADE, 2022, p. 16).

A espetacularização da vida cotidiana tornou-se habitual. Essa persona assumida da era digital acaba por nutrir uma cultura do individualismo, uma 'singularidade do eu' que a cada vez se torna mais atravessada pelos ditames identitários do mercado. Um risco cada vez mais tirânico da intimidade [...]. Essa aceleração expositiva recai sobre uma instância de esgotamento das visibilidades e de culpabilização por não adequação ao uso das ferramentas. Nesse sentido, relatos de professores apontam para uma sensação de angústia quando se viram obrigados a lidar com as ferramentas digitais sem o mínimo de auxílio e/ou treinamento por parte de suas instituições. (PAES; FRESQUET, 2022, p. 63).

[...] é válido pontuar ainda que, conforme pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC), em abril de 2020, em muitas localidades do país o ensino remoto não foi imediatamente implantado, deixando as comunidades escolares sem nenhuma atividade pedagógica durante os primeiros meses da pandemia. Assim, a complexidade desse cenário, bem como os desdobramentos com o ensino remoto, contribuiu para ampliar o risco de exclusão de alguns grupos de aprendizes, tais como imigrantes, minorias étnicas e as pessoas com deficiência, já em situação de desvantagem. (PAGAIME et al., 2022, p. 4).

---

1256 COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **Repercussões da Pandemia de COVID-19 no Desenvolvimento Infantil**. 2020. Ebook. Disponível em: <https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Working-Paper-Repercussoes-da-pandemia-no-desenvolvimento-infantil-3.pdf> Acesso em: 8 ago. 2020.

De acordo com o relatório sobre o impacto da Covid-19 no Ensino Superior realizado pelo Instituto Internacional para Educação Superior para América Latina e Caribe (Iesalc), ligado à Unesco, muitas IES perceberam, desde o primeiro momento, que a transição para a modalidade virtual trazia riscos muito significativos de amplificar os efeitos da exclusão digital, e poderia deixar desamparados alunos que não têm a qualidade adequada de equipamentos em suas casas, nem de recursos bibliográficos, nem de conectividade necessária para aproveitar a oferta de EAD baseada em componentes de alta tecnologia (Iesalc, 2020<sup>1257</sup>). (PETTEN; BORGES; NOGUEIRA, 2022, p. 9-10).

Herculano (2001, p. 2<sup>1258</sup>) chama a atenção para a justiça ambiental quando procura enfatizar que as desigualdades sociais e o desequilíbrio de poder contribuem de forma crucial para a destruição dos recursos naturais, mostrando como é desproporcional o impacto antrópico entre ricos e pobres, entre brancos e negros. Com isso, a negação do ambiente equilibrado repercute na distribuição dos sujeitos em seus territórios com a percepção de que, quanto mais economicamente vulnerável for a população, mais austeros serão os riscos sobre sua qualidade de vida e bem-estar, apontamento um tanto desfavorável para um país desigual nos moldes do Brasil. (RAMOS; FRANCO; SILVA, 2022, p. 9).

[...] o debate sobre a introdução da modalidade de ensino remoto nas redes públicas, ainda que anunciada como emergencial e provisória, tende a reatualizar no cenário político internacional contemporâneo tensões e disputas clássicas do campo educacional pela hegemonização de projetos particulares de sociedade, de universidade, de escola. Dependendo da forma como a política de implementação do ensino remoto é pensada e implementada nas escolas das redes públicas, corremos o risco de colocar seriamente a instituição pública escolar *sob ameaça*, radicalizando movimentos que nestas últimas décadas, por meio de críticas e denúncias ancoradas nas mais variadas perspectivas teóricas, vêm insistindo em considerá-la “sob suspeita” (Gabriel, 2008<sup>1259</sup>). (RAVALLEC; CASTRO, 2022, p. 3-4).

[...] a implantação do ERE deveria ou deve considerar o conjunto dessas variáveis que acreditamos ser basilares para a educação, do contrário corremos o risco de nós, docentes, quer atuemos ou não na educação básica das redes públicas, respondermos pelo agravamento das dificuldades de aprendizagem, pelo insucesso nos exames nacionais e internacionais, enfim, por atuarmos como docentes! Desta maneira, está justificada a possibilidade para ampliação do raio de ação dos “reforma-

1257 INSTITUTO INTERNACIONAL PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA AMÉRICA LATINA E CARIBE (IESALC). **Covid-19 y educación superior**: De los efectos inmediatos al día Después 6 de abril de 2020. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. 2020. Disponível em: <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf> Acesso em: 3 fev. 2022.

1258 HERCULANO, S. Justiça ambiental: de love canal à cidade dos meninos, em uma perspectiva comparada. In: MELLO, M. P. de (org.). **Justiça e sociedade**: temas e perspectivas. São Paulo: LTr, 2001, p. 215-238.

1259 GABRIEL, C. T. Relação com o saber: uma proposta de releitura pós-fundacional. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M.; OLIVEIRA, G. G. S. (org.). **A Teoria do Discurso na pesquisa em Educação**. Recife: Editora UFPE, 2018. p. 217-250.

dores empresariais da educação” (FREITAS, 2012<sup>1260</sup>, 2014<sup>1261</sup>) na administração da educação pública [...]. (SANTOS; OLIVEIRA; SANTANA, 2022, p. 574).

A despeito do caráter emergencial do ERE, mas considerando que o cenário educacional brasileiro é marcado por aspectos de uma tendência educacional neotecnista (MESQUITA; CRUZ, 2020<sup>1262</sup>) é passível questionar até que ponto a proposição de vídeo-aulas e atividades elaboradas por outros profissionais (como as plataformas online supracitadas) não cria o risco de consolidar uma atuação docente instrumental, limitada à aplicação e correção de atividades descontextualizadas. (SOUZA; REALI, 2022, p. 19).

---

1260 FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

1261 FREITAS, L. C. de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014.

1262 MESQUITA, Silvana Soares de Araujo; CRUZ, Giseli Barreto da. Formação de professores e os atuais dilemas da profissão docente: entre a desigualdade social e a reinvenção da profissão. **Educação online**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 24, p. 1-17, maio-ago. 2020. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/804/291>. Acesso em: 16 de setembro de 2021.

[...] a pandemia trouxe efeitos sobre a saúde emocional dos estudantes, o que ocasionou necessidade de acompanhamento psicológico para muitos. Ademais, suscitou a resiliência e a capacidade de adaptação dos estudantes, tendo em vista que precisaram se reinventar e se reorganizar. Para alguns, portanto, a pandemia foi um momento de crescer e evoluir, exercitar a empatia e a solidariedade, mesmo em meio à tanta dor, preocupação e angústia [...]. É notória a dispersão de parte dos estudantes que estão com dificuldades de realização das pesquisas, dos estudos, de participarem das aulas e dos eventos on-line. (BRANCO; PÁDUA; AMARAL, 2022, p. 69).

[...] se verificam os impactos de ordem psicológica, nos professores, que podem ter sua vulnerabilidade aumentada e apresentar quadros de medo, estresse, depressão, ansiedade, distúrbio de sono, angústia, exaustão, transtorno de ansiedade generalizada, transtorno de estresse pós-traumático e transtorno bipolar. Instituições educacionais devem propor cuidados à saúde mental para os professores, de modo a minimizar seus adoecimentos, e tendo em vista que a pandemia Covid-19 pode ter um impacto duradouro na saúde mental dos professores (HOLMES et al., 2020<sup>1263</sup>), e no bem-estar emocional. (CALDAS; SILVA; SANTOS, 2022, p. 17-18).

Outra discussão relevante no atual cenário, se refere à saúde do profissional em educação. Como mencionado, há evidências do aumento dos transtornos mentais entre os docentes universitários frente a demanda cansativa e, em alguns casos, o seu não cumprimento. Na pandemia, a saúde mental dos professores tem sido colocada à prova, uma vez que, vivenciamos alta carga negativa de experiências e de emoções, dentre elas, frustrações, incertezas, ansiedade, depressão e esgotamento profissional, promovendo, por conseguinte, o sofrimento psíquico. Acreditamos que este é o momento para reforçar as reflexões e problematizações em torno da prática docente e tudo que ela envolve. (CANDIDO; BITTENCOURT; ASSUNÇÃO, 2022, p. 582).

[...] os estudantes apresentaram maiores implicações em sua saúde mental durante a pandemia, com destaque para depressão e estresse, no que se refere a ocorrência e, quanto à gravidade, ansiedade e estresse. Também foram manifestadas alterações significativas de hábitos de rotina, dificuldades relacionais e no acompanhamento das atividades acadêmicas. Quanto à qualidade de vida, a maioria

---

1263 HOLMES, E. A. et al. Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: a call for action for mental health science. *The Lancet Psychiatry*, Reino Unido, v. 7, p. 547–560, 2020.

apresentou avaliação regular, sendo que os domínios psicológico, físico e ambiental foram os mais afetados. Faz-se necessário a implementação de programas e ações de promoção em saúde mental por parte das instituições de ensino visando melhor qualidade de vida e de desempenho acadêmico [...]. (DIAS; SILVA; SILVA, 2022, p. 15).

Da educação infantil ao ensino superior, os professores foram unânimes em mencionar, com igual preocupação, os problemas físicos e psicológicos que o contexto pandêmico e a exigência do ERE estavam ocasionando [...]. Ademais, os malefícios à saúde dos docentes associam-se à maneira como o Estado se manifesta no local de aplicação das políticas educacionais, em que, não raramente, o discurso democratizante diverge das práticas e, por isso, não se verificam os resultados desejados nos setores operacionais. Desse modo, não parece prudente atribuir à pandemia a culpabilidade por todas as omissões que, em instância derradeira, fustigam a saúde dos docentes. Contudo, é possível afirmar que, indubitavelmente, a situação foi agravada durante a crise. (FIALHO; NEVES, 2022, p. 15).

No âmbito educacional, o cenário que já era desafiador, considerando a complexidade para qualificação do “educar para saúde”, apresenta-se ainda mais turbulento tendo em vista o adensamento da Covid-19, as mudanças nas relações sociais advindas do distanciamento (SANTANA, 2020<sup>1264</sup>), bem como a inserção de tecnologias digitais no ensino remoto por intermédio dos ambientes virtuais (CARRER et al., 2020<sup>1265</sup>). Assim, muitas barreiras precisam ser ultrapassadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES), especialmente na prevenção do surgimento de transtornos mentais pelo corpo docente/discente [...]. (GARBIN et al., 2022, p. 236).

Apesar de grande enfoque na formação fragmentada e uniprofissional, a abordagem interprofissional tem sido destacada, por exemplo, nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos da saúde, e nas práticas de Educação Permanente em Saúde (BRASIL, 2018<sup>1266</sup>). Na Educação Interprofissional (EIP), as profissões cooperam entre si e aprendem sobre o trabalho coletivo e as suas especificidades. Através do aprendizado interativo e integrado se desenvolvem as competências

---

1264 SANTANA, Camila. Pedagogia do (im)previsível: pandemia, distanciamento e presencialidade na educação. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 42–62, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debate-educacao/article/view/10308>. Acesso em: 8 fev. 2021.

1265 CARRER, Fernanda Campos de Almeida et al. Teleodontologia e SUS: uma importante ferramenta para a retomada da Atenção Primária à Saúde no contexto da pandemia de COVID-19. **SciELO Preprints**, 2020. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/837/version/886>. Acesso em: 8 fev. 2021.

1266 BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde: o que se tem produzido para o seu fortalecimento?** Brasília, DF: Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, p.73, 2018. Disponível em: [https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica\\_nacional\\_educacao\\_permanente\\_saude\\_fortalecimento.pdf](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_educacao_permanente_saude_fortalecimento.pdf). Acesso em: 04 nov. 2021.

colaborativas, potencializando o processo de qualidade e eficácia do cuidado (SILVA et al., 2015<sup>1267</sup>). (GOMES, RCS et al., 2022, p. 124).

Kuscinsky (2002<sup>1268</sup>) alerta também que, em tempos de neoliberalismo, a própria saúde passa pelo mesmo processo de mercantilização. Há segundo este autor um elitismo por parte não apenas dos médicos, mas também dos jornalistas que se interessam, prioritariamente, por doenças que afetam as pessoas mais ricas. Por conta disso, cabe pensar que o jornalismo e a própria medicina não se mostraram interessados na análise dos processos sociais de produção da doença, tratando apenas das manifestações desse processo. A lógica neoliberal que norteia o mercado mostrou dar menos atenção às vidas humanas do que à economia, embora em países como o Brasil tenha ficado evidente que sem o Estado, isto é, o Sistema Único de Saúde (SUS), não é possível superar a pandemia (SANTOS, 2020<sup>1269</sup>). (GONÇALVES et al., 2022, p. 711-712).

[...] deparamo-nos com um momento caótico, jamais imaginado em termos sanitários, decorrente de doenças novas que causam estranheza e caos. Vivenciamos um momento de desafio à ciência, aos profissionais, bem como às políticas públicas relacionadas à saúde. São tempos paradoxais, em que a ciência, a pesquisa e os profissionais de saúde são intensamente demandados. Em contrapartida, são atacados, agredidos, desprezados por seus diagnósticos, suas posições ou seu conhecimento. Ao mesmo tempo em que esse avanço da tecnologia auxilia a medicina nas inovações de tratamento, presencia-se o culto de consultas e tratamentos em *sites*. (JUNQUEIRA; ROSA; LUCHESE, 2022, p. 270).

Encontramo-nos, frequentemente, diante de um paradoxo com relação à maneira como vivemos nossas vidas e cuidamos da nossa saúde. Por um lado, não há figura de autoridade a impor comportamentos, tampouco a punir objetivamente a não submissão a alguma das normas higiênicas. Ao mesmo tempo, entretanto, a busca por um ideal de saúde, apregoado incansavelmente pela mídia e pelas políticas e serviços sanitários, nos incita a exercer sobre nós mesmos, ‘livremente’, uma autovigilância permanente sobre o modo de gerir a vida e seguir um estilo de vida saudável (FURTADO; SZAPIRO, 2012<sup>1270</sup>). (LOPES; RODRIGUES, 2022, p. 582-583).

1267 SILVA, Jaqueline Alcântara Marcelino da Silva; PEDUZZI, Marina; ORCHARD, Carole; LEONELLO, Valéria Marli. Interprofessional education and collaborative practice in Primary Health Care. **Revista Latino-Americana de Enfermagem USP**, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 16-24, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0080-623420150000800003>. Acesso em: 04 dez. 2021.

1268 KUSCINSKY, B. Jornalismo e saúde na era neoliberal. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 95-103, jul. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12902002000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902002000100010&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 jul. 2020.

1269 SANTOS, R. T. O neoliberalismo como linguagem política da pandemia: a Saúde Coletiva e a resposta aos impactos sociais. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, e300211, 2020. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312020300211>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73312020000200310&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312020000200310&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 11 jan. 2021.

1270 FURTADO, M.; SZAPIRO, A. Promoção da Saúde e seu Alcance Biopolítico: o discurso sanitário da sociedade contemporânea. In: **Saúde Soc**. São Paulo, v. 21, n. 4, p. 811-821, 2012.

[...] há evidências de problemas de saúde mental presentes entre os universitários durante a pandemia de COVID-19, visto que os participantes apresentaram escores sugestivos para a presença de sintomas depressivos e escores médios de senso de coerência, o que sinaliza sua vulnerabilidade psicológica. Como também, observou-se que os fatores sociodemográficos, como sexo, idade, estado civil, renda e religião, podem influenciar nas reações emocionais. Diante disso, torna-se necessário o desenvolvimento de ações e intervenções do setor público, bem como os *campi* universitários, visando à elaboração de estratégias para os universitários lidarem com o estresse e a depressão decorrentes da pandemia. (MENEGALDI-SILVA et al., 2022, p. 644-645).

[...] [o tempo de tela] traz malefícios, como alterações de comportamento, prejuízos na qualidade do sono, estresse, questões relacionadas à fototoxicidade, prejuízos no desenvolvimento neurológico, na cognição, na atenção, na socialização, além de outras questões de saúde relacionadas ao sedentarismo, como a obesidade. Por isso a OMS [Organização Mundial de Saúde], a APP [Academia Americana de Pediatria] e a SBP [Sociedade Brasileira de Pediatria] estabelecem recomendações referentes ao tempo de tela e preconizam 1 hora/dia para crianças entre 2 e 5 anos, 2 horas/dia para crianças entre 6 e 10 anos e, no máximo, 3 horas/dia para adolescentes. Temos informações que as crianças estão sendo expostas às telas em demasia cada vez em idade mais precoce [...]. (NAVARRO; MALAVASI, 2022, p. 178).

Schmitt Junior *et al.* (2021<sup>1271</sup>), em estudo realizado com adultos brasileiros no início da pandemia, identificaram que sintomas depressivos estão associados ao sexo, à idade e à presença de condições crônicas de saúde (principalmente em mulheres, jovens). Além disso, também identificaram que esses sintomas estão mais associados a estudantes, trabalhadores domésticos e desempregados. Este estudo evidencia dificuldades relacionadas à participação dos alunos com deficiência nas atividades acadêmicas no formato online, a ausência de suporte e os impactos psicossociais que envolvem o estudante com deficiência no contexto de pandemia. (PETTEN; BORGES; NOGUEIRA, 2022, p. 15).

A inatividade física e o sedentarismo atuam como facilitadores de doenças crônicas e comorbidades associadas. O isolamento social decorrente do combate ao COVID-19 leva ao aumento do sedentarismo e da inatividade física, inclusive, em pacientes com outras comorbidades e acima do peso. Diabetes e outras doenças crônicas não transmissíveis estão altamente associadas a complicações de saúde e alto risco de gravidade e/ ou mortalidade pela COVID-19. O exercício físico é essencial para o sistema imunológico, redução no nível de infecções virais, controle glicêmico e, até para o fortalecimento da saúde de pacientes idosos. (PISKE; BOLZAN; BATISTA, 2022, p. 405).

---

1271 SCHMITT JUNIOR, A. A.; BRENNER, A. M.; ALVES, L. P. C.; CLAUDINO, F. C. A.; FLECK, M. P. A.; ROCHA, N. S. Potential predictors of depressive symptoms during the initial stage of the Covid-19 out-break among Brazilian adults. *Journal of Affective Disorders*, Amsterdam, v. 282, p. 1090–1095, 2021.

Corroboramos com Pereira et. al. (2020<sup>1272</sup>) quando afirmam que a pandemia não impactou exclusivamente as dimensões físicas da saúde humana, mas também às questões emocionais e/ou psicológicas. Por essas razões, variados pesquisadores têm afirmado que a saúde deve ser vislumbrada de forma integral. Então, não se trata apenas cuidar da saúde física por meio de medidas biossanitárias, mas também divulgar informações verdadeiras, baseada em evidências científicas, bem como promover o acolhimento aos sujeitos sociais, durante o contexto pandêmico, no intuito de não agravar ainda mais o estado psicológico deles. (PORTUGAL; OLIVEIRA; FREITAS, 2022, p. 6).

Sendo a BNCC o documento normativo da educação básica nacional, que direciona a elaboração das políticas de educação de estados e municípios, bem como a elaboração de livros didáticos e as propostas pedagógicas das escolas de todo o país, perdeu-se a oportunidade de estimular meios de integração entre as políticas públicas de educação e saúde, ao não prever a devida e necessária articulação com o PSE [Programa Saúde na Escola], bem como o protagonismo que a BNCC poderia direcionar à educação nesta parceria [...]. (SANTOS; ADINOLFI, 2022b, p. 231).

Vivenciando a pandemia a quase dois anos, pode-se dizer que os professores conseguiram sim, encararam o desafio e lidaram bem com os recursos tecnológicos, ministrando as aulas virtualmente. Mas a responsabilidade depositada nos professores, levando a sobrecarga de trabalho, causou o adoecimento mental. Durante este estudo foi possível realizar um levantamento das doenças que mais acometeram os professores durante o isolamento social, sendo estas a depressão, ansiedade e o estresse. Essas doenças já eram apontadas como fatores de comprometimento da saúde mental dos professores antes da pandemia. (SANTOS; NAKAMOTO; RUFINO, 2022, p. 115).

Com o objetivo de amenizar os impactos negativos da pandemia, é primordial o investimento em prevenção do adoecimento docente, priorizando as ações de promoção à saúde organizacional e o estímulo a mecanismos de enfrentamento e autocuidado. Outrossim, a crise sanitária evidenciou a necessidade da inserção de profissionais da saúde no âmbito educacional, a fim de assegurar a promoção do bem-estar no contexto laboral, a prevenção de agravos à saúde mental, e por conseguinte, a garantia da qualidade do ensino. (SILVA; LIMA JÚNIOR; ANGELO, 2022, p. 122).

[...] a Educação Popular em Saúde (EPS) tem mantido dentre seus objetivos contribuir para a formação de sujeitos politizados, envolvidos na luta por melhores condições de vida e promoção da saúde das populações em geral, especialmente daquelas em situação de maior vulnerabilidade econômico-social. Considerando que a base da constituição da EPS funda-se no diálogo, emancipação e respeito aos saberes populares, torna-se imperioso nesse contexto manter o compromisso com projeto

---

1272 PEREIRA, Mara Dantas et. al. A pandemia de COVID-19, o isolamento social, consequências na saúde mental e estratégias de enfrentamento: uma revisão integrativa. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, e652974548, 2020.

democrático de transformação social popular, voltado para a real melhoria do setor da saúde e das condições de vida da população carente. (XAVIER; ISIDRO, 2022, p. 4).

A atuação dos profissionais da saúde na conscientização da população para a realização das medidas de prevenção ao novo coronavírus tem ganhado destaque na mídia, sendo o engajamento desses profissionais, notável desde o início da pandemia. De acordo com Forte e Pires (2020<sup>1273</sup>) ao promover a educação em saúde para a população, os profissionais estão cumprindo com a sua missão de zelar pelo bem-estar de todos, visto que estas informações auxiliam na prevenção de doenças e na promoção da saúde. Além disso, quando este tipo de informação é veiculada por profissionais da saúde, a população dá maior credibilidade e relevância. (ZWIRTES; LOPES; RENNER, 2022, p. 78).

---

1273 FORTE, E. C. N; PIRES, D. E. P. Os apelos da enfermagem nos meios de comunicação em tempos de coronavírus. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 73, n. 2, 2020. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672020001400152&script=sci\\_arttext&tlng=pt#:~:text=Os%20apelos%20mostram%20rela%C3%A7%C3%A3o%20com,%C3%A0%20pr%C3%B3pria%20for%C3%A7a%20de%20trabalho](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672020001400152&script=sci_arttext&tlng=pt#:~:text=Os%20apelos%20mostram%20rela%C3%A7%C3%A3o%20com,%C3%A0%20pr%C3%B3pria%20for%C3%A7a%20de%20trabalho). Acesso em: 25 set. 2020

# SISTEMA EDUCACIONAL



É assustador percebermos, ainda, o quão pouco o sistema educacional avançou nos últimos tempos, e que ainda reproduzimos métodos de ensino ineficazes em nossas salas de aula. Na educação, tendemos a repetir aquilo que nos foi ensinado e da forma como nos foi ensinado, mesmo que hoje o mundo seja outro. Tal paradigma da inércia nos aprisiona a um ciclo vicioso de práticas repetitivas, descontextualizadas e defasadas, as quais não contribuem para a formação de cidadãos críticos e atuantes social e politicamente. Ao contrário, contribui para a promoção de uma sociedade cada vez mais apática e refém das minorias dominantes. Afinal, a quem interessa a formação de cidadãos críticos e atuantes social e politicamente? Certamente o exposto não interessa aos atuais “donos do poder”. (ARAÚJO; CORTE; GENOVESE, 2022, p. 11).

O sistema educacional brasileiro não é um ambiente libertador de transformação social como tanto sonhou o Paulo Freire (1967<sup>1274</sup>). O que vemos é um espaço onde impera a desigualdade e a exclusão. E quem são os que mais sofrem nesta estrutura? São as classes historicamente marginalizadas da sociedade, a exemplo dos pobres, dos negros, dos índios, das mulheres, das pessoas do campo, etc. Tudo isso porque vivemos em uma sociedade que se encontra refém de um sistema capitalista, na qual os grupos mais favorecidos têm mais oportunidades em todos os segmentos sociais. Assim, só existirá uma melhoria na educação do Brasil quando houver um trabalho em conjunto entre o Estado, as escolas, os profissionais em educação e toda a sociedade. (BATISTA; MAIA; SANTOS, 2022, p. 14).

O sistema educacional brasileiro passou por diversas reformas ao longo da história. Antes do século XXI, vivíamos em um sistema educacional tradicional em que o professor era detentor do conhecimento e o aluno mero receptor, sem espaço para críticas ou questionamentos. Esse modelo foi denominado, por Freire (2000<sup>1275</sup>) de educação bancária. Hoje ainda não nos livramos por completo desse paradigma, alguns profissionais insistem em se manter nesses padrões trabalhando o conhecimento científico de forma descontextualizada e fragmentada, além de valorizarem as avaliações so-

---

1274 FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

1275 FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação, cartas pedagógicas e outros escritos**. 6ª reimpressão, Editora UNESP, São Paulo, SP. 2000.

mativas em detrimento das formativas (BRIGHENTE, MESQUIDA, 2016<sup>1276</sup>). (DANTAS; SOARES; TOLEDO, 2022, p. 3).

De acordo com Neves et al. (2021<sup>1277</sup>), o sistema educacional brasileiro apresenta profundas dessemelhanças entre o público e o privado perceptíveis na maneira como a problemática da suspensão das aulas presenciais tem sido conduzida nas duas esferas, em todos os níveis de educação [...]. Em 25 de novembro de 2021, a Unesco atualizou a situação da educação no Brasil por região e estado, comprovando as dissonâncias entre os entes federados, ainda no âmbito destes, entre as instituições de ensino públicas e privadas. Nas públicas, algumas escolas figuram com retorno gradual, mas outras adotaram o modelo híbrido, aulas presenciais facultativas, a critério do aluno, ou aulas 100 por cento presenciais. (FIALHO; NEVES, 2022, p. 15-16).

Os défices já existentes no sistema educacional, como o aumento da defasagem escolar e da desigualdade social, foram ampliados, refletindo diretamente a dificuldade de muitos alunos no acesso às tecnologias necessárias para o funcionamento básico da educação a distância. Com base nisso, entendemos que o ERE não pode ser a única solução, esta modalidade de ensino tende a exacerbar as desigualdades já existentes, que são parcialmente niveladas nos ambientes escolares, simplesmente, porque nem todos possuem o equipamento necessário. As desigualdades, além de concretas, isto é, ligadas à infraestrutura de redes, acesso à internet e disponibilidade de artefatos digitais, estão pautadas também pela desigualdade de formação. (FIGUEIREDO; SOUSA; SILVA, 2022, p. 17).

Assim como ocorreu nas sociedades do planisfério terrestre, as aulas presenciais no Brasil foram suspensas. Com isso, um conjunto de dispositivos legais foi criado para regulamentar o funcionamento do ensino remoto como um caminho viável a ser trilhado no sistema educacional em todo o território nacional [...]. No entanto, a crise da educação brasileira que se arrasta há anos, com os problemas que circundam as questões ligadas às desigualdades sociais, tanto na educação básica como no ensino superior, ficou mais acirrada na conjuntura nacional, evidenciando a fragilidade do sistema educacional [...]. (GONÇALVES; CARDOSO, 2022, p. 411).

O Sistema Educacional no Brasil, em março de 2020, foi afetado frontalmente pela pandemia da Covid-19 como ocorreu em outros países, guardadas as devidas proporções e peculiaridades. Contudo, todas as dificuldades que conhecemos, desde a infraestrutura das escolas já precarizadas, ao próprio financiamento do sistema que vem sofrendo com cortes de verbas, cada vez maiores, nos últimos anos e, sobretudo, muitas desigualdades regionais que permeiam as redes deste sistema, afloraram com maior intensidade na pandemia, originando diversas configurações para as práticas curriculares

---

1276 BRIGHENTE, M. F.; MESQUIDA, P.; Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, v. 27, n. 1, p. 155-177, 2016.

1277 NEVES, Vanusa Nascimento Sabino; FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos. Trabalho docente no Brasil durante a pandemia da Covid-19. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 25, p. 1-18, 2021.

adotadas na modalidade de ensino remoto, em substituição ao ensino presencial ao qual estávamos familiarizados. (GRANJA; BARRETO, 2022, p. 2).

Antes mesmo da pandemia, tínhamos um sistema educacional público fortemente sucateado, resultando não somente na precariedade da atividade pedagógica, como também tornando a população mais desigual em termos educacionais. Portanto, já se sabia que a emergência sanitária global traria sérias consequências para o aprendizado de crianças e adolescentes. Sistemas educacionais do mundo todo sofreram com os efeitos do isolamento social e tiveram que recorrer ao ensino à distância e a aulas remotas, na tentativa de neutralizar os impactos da pandemia sobre a vida escolar. (JUNQUEIRA, 2022, p. 3).

Entende-se que o sistema educacional de hoje também continua a disseminar a opressão, não tanto em razão do professor, mas pelas condições de trabalho a ele impostas. O educador hoje é tão vítima como o oprimido, pois é meramente mais um deles na prática: deveria haver colaboração e organização das classes populares, por meio de movimentos, para uma verdadeira transformação. Após a leitura de Paulo Freire, o qual reforça o cuidado com os alunos, o respeito e o saber ouvir são questões que ainda estão muito ativas em campo prático. Ser professor não é tarefa tranquila. A todo momento estamos em busca de novas práticas, novos recursos metodológicos para ajudar a aprendizagem dessa nova geração de jovens ativos, de internautas e de profissionais ativos nos campos de atuação. (JUNQUEIRA; ROSA; LUCHESE, 2022, p. 280).

[...] o sistema educacional, que há muito tempo já vem refletindo sobre a inserção de tecnologias em suas práticas, teve que, de forma abrupta, trazê-las às aulas, no sentido de dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, neste novo cenário instalado, houve a necessidade de mudanças também de posturas dos sujeitos envolvidos (professores, alunos, pais e ou responsáveis) e a Teoria Ator-Rede, instituída por Bruno Latour (2000<sup>1278</sup>), discorre sobre esta mudança de postura dos sujeitos em sala de aula, uma vez que esta teoria leva em consideração a integração e a interconectividade, colocando alunos, professores e tecnologias no mesmo eixo, realizando trocas de saberes. (MACHADO; OLIVEIRA, 2022, p. 6).

Num país de dimensão continental, de diversidades de toda a ordem, de desigualdades sociais em territórios comuns, no âmbito dos macro e microterritórios, viu-se, ainda, o sistema educacional ser fragilizado, não somente pela ausência de orientações, mas pela falta de transparência de acesso a informações diversas de interesse público. Nunca, como agora, os sites do governo do Brasil, a exemplo do Ministério da Educação, tiveram tantos problemas de acessibilidade, indisponibilidade, além de desatualização de informações [...]. Cabe referir que, em Portugal, houve uma organização ágil e precisa, com documentos que celeremente foram estabelecidos para que os espaços escolares pudes-

---

1278 LATOUR, B. **Ciência em ação**. Como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. São Paulo: Unesp, 2000.

-sem embasar a educação no molde remoto, ofertando apoio aos educadores e auxílio na elaboração das aulas nesse modelo. (MARKS et al., 2022, p. 20).

O advento da Pandemia Covid-19 impôs uma situação limite ao sistema educacional como um todo: o da continuidade das atividades escolares fora do espaço físico da escola e com isolamento social. Nesse sentido, a adoção generalizada do ensino remoto mediado pelas TICs surge como um “iné-dito viável”. A sua realização, contudo, tem se dado de forma desigual entre aqueles(as) que dispõem de meios para a adaptação à nova realidade e aqueles ou aquelas que não os possuem. Reedita-se, assim, o problema histórico da exclusão educacional mais elementar: a de crianças e jovens sem acesso à escola. (MELO; VASCONCELOS; FONSECA NETO, 2022, p. 207).

O entendimento sobre um sistema educacional inclusivo remete à ampliação progressiva dos direitos e à inserção social de grupos historicamente marginalizados, contudo, mesmo com os avanços conquistados, há um abismo entre os textos legais e a realidade educacional, contradição típica do capitalismo na sociedade. Nesse contexto, a centralidade assumida pelo professor do AEE expressa a precariedade da perspectiva inclusiva no cenário brasileiro, apesar de esse ser um princípio estruturante do sistema educacional. (MOTA; MOTA; SANTOS, 2022, p. 4).

O sistema educacional tem sido determinante para o estabelecimento da sociedade tal como ela é, ou seja, opressora. Até mesmo a ausência de escolaridade influencia no destino de milhares de jovens, que por não terem uma “formação adequada”, são excluídos social e economicamente e, conseqüentemente, adentram na criminalidade por conta da condição de vulnerabilidade social a que estão expostos [...]. Diante das expectativas do mercado capitalista, o sistema educacional tem formado sujeitos que se prendem a uma rigidez disciplinar que os oprime, que impõe a transmissão de conteúdos estáticos que desconsideram as marcas socioeconômicas e culturais de cada espaço. (PEREIRA; LIMA, 2022, p. 812).

Desde o final da década de 1990, o sistema educacional brasileiro vem sofrendo forte pressão e ingerência do sistema produtivo, das empresas nacionais e transnacionais, aprovando suas pautas nas diretrizes e nos marcos legais, tais como o ocorrido com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com as Diretrizes de Formação de Professores, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) [...]. Para Luiz Carlos de Freitas (2020<sup>1279</sup>), esses são grupos ligados ao grande capital nacional e internacional, detentores das maiores riquezas do Brasil, que instituem suas fundações ou movimentos e passam a atuar de forma muito intensa nas definições das políticas educacionais. (PRETTO; BONILLA, 2022, p. 153).

---

1279 FREITAS, L. C. **Bibliografia**. 22 nov. 2020. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/bibliografia/>. Acesso em: 3 jan. 2021

No que se refere ao sistema educacional brasileiro, nos anos anteriores à pandemia, observa-se que em 2019, 48,8% da população na faixa etária de 25 anos ou mais, concluiu a educação básica e 17,4% o Ensino Superior, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua (IBGE, 2020<sup>1280</sup>). Acrescenta-se a isso, a taxa de escolarização de jovens de 18 a 24 anos matriculados no Ensino Superior em relação ao total da população da mesma faixa etária, continuava baixa (17,9%), conforme análises do Mapa de Ensino Superior no Brasil (2020<sup>1281</sup>). (ROCHA; MENEZES; SOUZA, 2022, p. 85).

Sobre o modelo que nosso sistema educacional ainda mantém, Paulo Freire (1987, p. 62<sup>1282</sup>) denomina de educação bancária, a qual “Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo.” Apesar do muito apregoado discurso do protagonismo estudantil, as práticas educacionais ainda estão presas a um passado que pretende formar o cidadão adaptado à sociedade e não um questionador, consciente de que é parte ativa do meio social. Seguindo os escritos de Paulo Freire (2000, p. 41<sup>1283</sup>), é interessante refletir que “É atuando no mundo que nos fazemos. Por isso mesmo é na inserção no mundo e não na adaptação a ele que nos tornamos seres históricos e éticos, capazes de optar, de decidir, de romper”. (SENA; SERRA; LIMA, 2022, p. 7-8).

[...] nosso sistema educacional não está preparado para o ensino no modelo híbrido, tendo em vista que os estudantes não têm acesso à internet e aos meios e recursos tecnológicos. Ao contrário, é mais provável que o ensino híbrido contribua para aumentar ainda mais a desigualdade entre os estudantes de escola pública e estudantes de escolas privadas, pois, como alerta Luiz Carlos de Freitas (2020<sup>1284</sup>), há o perigo real de plataformas híbridas de baixo custo povoarem as escolas públicas, comprometendo a qualidade da formação dos estudantes, enquanto as escolas privadas de elite mantêm o ensino presencial, tendo nas tecnologias apenas uma opção de aprofundamento curricular. (SILVA; PEREIRA, 2022, p. 8-9).

O Brasil fez a opção por um sistema educacional inclusivo de acesso e qualidade. “É na escola, portanto, que alunos com necessidades especiais devem permanecer a fim de receberem educação

1280 IBGE. **Educação**: 2019. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf). Acesso em: 20 mar. 2021.

1281 SEMESP. **Mapa do Ensino Superior**, 10ª edição. São Paulo: 2020. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/sobre-o-mapa-do-ensinosuperior/>. Acesso em: 25 mar. 2020.

1282 FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

1283 FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

1284 FREITAS, L. C. **O ensino híbrido e a produção do idiota digital feliz**. 2020. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2020/10/31/o-ensino-hibrido-e-a-producao-do-idiota-digital-feliz/>. Acesso em: 16 fev. 2021.

escolar conforme as capacidades e necessidades de cada um” (DELOU, 2007, p. 33<sup>1285</sup>). Apesar dos esforços, um longo caminho precisa ser percorrido. Quando se analisa a questão com o rigor que ela demanda, se observa a necessidade de mudanças amplas nos sistemas de ensino, nas escolas e na sociedade para que alunos com necessidades educacionais especiais sejam, realmente, incluídos (DELOU, 2007). (SOUTO; DELOU, 2022, p. 56-57).

Nenhum sistema educacional, com qualquer proposta inovadora, com suporte tecnológico e estrutura avançada estava preparado para uma ruptura tão abrupta do modelo educacional utilizado no Brasil. Mesmo as escolas com projetos inovadores e metodologias mediadas pelas tecnologias conseguiram não sentir os efeitos da mudança. O número de pesquisas da área durante esse período sustenta tal constatação. Percebe-se que as políticas públicas educacionais de inclusão e de formação de professores, ao longo das últimas décadas, convergiram no sentido de assumir o paradigma da inclusão como norte para os sistemas de ensino no Brasil. (SOUZA; DUARTE, 2022, p. 882).

---

1285 DELOU, C. M. C. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a Inclusão. In: FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. p. 25-39.

A partir de estudo sobre a concentração de renda no Brasil, expressa na Declaração de Imposto de Renda, Medeiros e Castro (2018, p. 592<sup>1286</sup>) afirmam que “cerca de três quartos dos lucros, dividendos e rendas de empresas são apropriados pelo 1% mais rico da população”. Além disso, os autores ressaltam que “quanto maior a renda, menor a participação dos rendimentos associados ao trabalho e maior a dos rendimentos associados ao capital” (MEDEIROS, CASTRO, 2018, p. 595). Esses fatos expressam o quão desigual é a sociedade brasileira, visto que, segundo dados do Ministério do Desenvolvimento Social – MDS, 37,22% da população brasileira está cadastrada no CadÚnico. (DARCOLETO; FLACH, 2022, p. 317).

[...] 22% dos estudantes não estavam conseguindo realizar as atividades com recursos próprios ou com apostilas disponibilizadas pela escola, pois não possuíam acesso à internet nem dispunham de celulares ou computadores para participação das aulas e envio das atividades. Segundo Caetano, Junior e Teixeira, “em tempos de pandemia, torna-se necessário refletir sobre as possibilidades de acesso à *internet* e, principalmente, sobre as condições que os/as estudantes possuem para acessar a rede” (2020, p. 124<sup>1287</sup>). Com isso, deve-se considerar tal realidade, uma vez que impera na sociedade brasileira uma desigualdade social enorme que ainda precisa ser avaliada. (FAHEINA; SILVA, 2022, p. 12).

Torna-se urgente e necessário conclamar-se a sociedade brasileira em prol da mobilização popular, em regime de colaboração para o enfrentamento aos desmontes em andamento desde o Governo imediatamente anterior ao atual, aliás, prestes a se encerrar. Nesse percurso, merece ser mencionada a submissão, ao Congresso Nacional, do Projeto de Lei denominado “Escola sem partido” (PL nº 193/2016) que representou um forte ataque à autonomia docente e à liberdade de cátedra, ao convocar os estudantes a filmarem e denunciarem o trabalho dos docentes em sala de aula (SILVA JUNIOR; FARGONI, 2019<sup>1288</sup>). (FARIAS et al., 2022, p. 5-6).

---

1286 MEDEIROS, M.; CASTRO, F. A. A composição da renda no topo da distribuição: evolução no Brasil entre 2006 e 2012, a partir de informações do Imposto de Renda. **Economia e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 2 (63), p. 577-605. mai-ago. 2018.

1287 CAETANO, Marcio; JUNIOR, Paulo Melgaço Silva; TEIXEIRA, Tarciso Manfrenatti de Souza. Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre políticas de educação na cidade do Rio de Janeiro. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 6 – n. Especial, p. 116-138, jun. /out, 2020.

1288 SILVA JUNIOR, J. R.; FARGONI, E. H. E. Escola sem partido: a inquisição da educação no Brasil. In: BATISTA, E. L.; ORSO, P. J.; LUCENA, C. (Orgs.). **Escola sem partido ou escola sem mordada e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando publicações, 2009, p. 69-96.

O acesso e a qualidade da conexão e de dispositivos eletrônicos se constituíram de um dos maiores limitantes das aulas remotas em todos os níveis de ensino em perspectiva global. Essas limitações potencializam a marginalização e a exclusão (ALVES, 2020<sup>1289</sup>, problemas latentes na sociedade brasileira há décadas. Em contraposição, Silva et al. (2020<sup>1290</sup>) pontuaram que em 2018 cerca de 9 milhões de brasileiros estavam tendo a oportunidade de estudar graças aos programas de EAD, dado esse que apoia a expectativa de consolidação do ensino híbrido. (FISCHER et al., 2022, p. 13).

[...] a parcela mais reacionária da sociedade brasileira tem conseguido interferir em muitas questões ligadas ao trabalho pedagógico sobre diversidade sexual e de gênero na educação. Contraditoriamente, as questões religiosas atravessam a discussão sobre sexualidade na escola, mesmo que o Estado se anuncie como laico (BORBA; ANDRADE; SELLES, 2019<sup>1291</sup>). [...] para além de aulas sobre anatomia e fisiologia do sistema genital, a discussão sobre sexualidade pode emergir dos enfrentamentos de tabus impostos pela sociedade, que tende a tratá-la como algo imoral e relacionado ao pecado, muito ainda por causa questões religiosas e/ou atreladas a costumes familiares mais conservadores (BASTOS; ANDRADE, 2016<sup>1292</sup>). (GONÇALVES; BORBA, 2022, p. 8).

Se ainda existe um campo fértil para o crescimento e disseminação de falsos conhecimentos, possivelmente é porque a sociedade brasileira tem falhado em educar as gerações tal que sejam capazes de distinguir entre a Ciência de qualidade e a pseudociência (Ruediger, 2021<sup>1293</sup>). Ao analisar afirmações populares sobre a covid-19, na rede social Twitter, o autor concluiu que a população tem pouco respaldo teórico para compreender o caos epistemológico criado pela enxurrada de falsas informações. A sociedade parece estar imersa em uma espécie de cultura da participação, na qual todos têm acesso às redes sociais, emitindo opiniões e criando conteúdos destituídos da rigorosa fundamentação científica ou de qualquer outro parâmetro a ela associado. (GONÇALVES; MAGALHÃES; BUNGENSTAB, 2022, p. 2).

---

1289 ALVES, Lyn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas-Educação**, Aracajú, v. 8, n. 3, pp. 348-365, jun. 2020.

1290 SILVA, E Ellery H.B.; SILVA-NETO, Jerônimo G.; SANTOS, Maltide C. Pedagogia da pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, Vitória, v.1, n.4, pp. 29-44, set. 2020

1291 BORBA, Rodrigo Cerqueira do Nascimento; ANDRADE, Maria Carolina Pires de; SELLES, Sandra Escovedo. Ensino de Ciências e Biologia e o cenário de restauração conservadora no Brasil: inquietações e reflexões. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 5, p. 144-162, 2019.

1292 BASTOS, Felipe; ANDRADE, Marcelo. Cabe discutir gênero e diversidade sexual no ensino de biologia? In: LIMA TAVARES, Daniele; VILELA, Mariana Lima; AYRES, Ana Clea Moreira; MATOS, Maria. (Orgs.). **Tecendo laços docentes entre ciência e culturas**. Curitiba: Prismas, 2016. p. 159-183.

1293 RUEDIGER, M. A. (coord.). (2021). **(Pseudo) Ciência e esfera pública: reivindicações científicas sobre Covid-19 no Twitter**. FGV DAPP. [https://democraciadigital.dapp.fgv.br/wpcontent/uploads/2021/08/PTEstudo-5\\_Pseudociencia-e-a-Esfera-Publica-Ficha\\_ISBN.pdf](https://democraciadigital.dapp.fgv.br/wpcontent/uploads/2021/08/PTEstudo-5_Pseudociencia-e-a-Esfera-Publica-Ficha_ISBN.pdf)

Carvalho (1998, p. 33<sup>1294</sup>), ao fazer uma análise da sociedade brasileira, afirma que “(...) a igualdade de todos perante a lei, estabelecida no artigo 5º da Constituição em vigor, é balela”. Ele argumenta que, dependendo da realidade social da qual faz parte, o brasileiro pode ser categorizado como cidadão de primeira, segunda ou terceira classe, sendo titular dos direitos constitucionais, de fato, apenas o cidadão de primeira classe, definido como “pessoa rica, educada, branca”. Destarte, para Carvalho (1998), a cidadania plena no Brasil é sinônimo de privilégio, o que põe em xeque a igualdade civil sustentada pelo prisma liberal. (GUIMARÃES, JMM, 2022, p. 10-11).

A transformação da sociedade, não pode ser vista a partir de ilhas isoladas, de fragmentos ou camadas da dela que não demonstram a realidade do todo. Fantin (2020<sup>1295</sup>) observa que a sociedade brasileira tem se apropriado das tecnologias digitais de uma maneira intensa, acelerada, porém, desigual. Conforme apontam os dados do *Human Development Report* (ONU, 2019<sup>1296</sup>) o Brasil é o sétimo país mais desigual do mundo, juntamente com Botsuana, e, estando atrás apenas de países como África do Sul, Namíbia, Zâmbia, República Centro Africana, Lesoto e Moçambique. (LOUREIRO; LOPES, 2022, p. 7).

A desigualdade que tanto aflige a sociedade brasileira nos mais diversos aspectos (social, econômico, racial de gênero, etc.) se faz presente também na Educação, e enquanto discutimos os benefícios e malefícios da adoção de tecnologias educacionais, muitas escolas públicas ainda carecem de banheiro, de materiais didáticos, de carteiras escolares ou mesmo de professores. Isso não significa que devemos postergar o debate acerca das TICs na Educação até que todas as escolas tenham condições básicas de funcionamento, mas que qualquer debate dessa natureza deva ser contextualizado e levar em conta como os alunos das regiões menos desenvolvidas do país terão seu direito à igualdade e à aprendizagem assegurados num contexto em que as TICs se tornam fatores diferenciais de qualidade do ensino. (MELO; VASCONCELOS; FONSECA NETO, 2022, p. 211).

Como é possível perceber, a sociedade brasileira sofreu de maneira desigual os impactos da pandemia. É o que revelam muitos estudos. Relatório recente, elaborado por especialistas da UNICEF, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e da Organização Pan-Americana de Saúde – OPAS, reuniu 94 indicadores que apontam fragilidades estruturais e questões sensíveis ao enfrentamento da crise sanitária, econômica e social que atingiu o Brasil durante a pandemia

1294 CARVALHO, José Murilo de. Brasileiro: Cidadão? **Revista do Legislativo**, jul-set 1998. p. 32-39.

1295 FANTIN, Monica. Media education in Brazil. Dilemmas, limits and possibilities. In: MATEUS, Julio-César; ANDRADA, Pablo; QUIROZ, Mária-Tereza (Eds.). **Media Education in Latin America**. New York: Taylor & Francis, 2020.

1296 PNUD/ONU. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Human Development Report**, 2019.

(LIMA & CARVALHO, 2021<sup>1297</sup>). O conhecimento sobre essa nova realidade, produzida em um estado de emergência, é indispensável para a busca de soluções no curto, médio e longo prazo [...]. (OLIVEIRA, 2022, p. 720).

[...] a experiência do envelhecimento na sociedade brasileira não pode ser pensada sem que seja concebida situada e interseccionada. A velhice não é uma categoria plena de sentidos e significados. Ao contrário. Como vimos afirmando, esses são produzidos e marcados de acordo com cada época (geração), lugar, e de acordo com a incidência maior ou menor de um ou outro marcador de diferença, como gênero, sexualidade, raça, idade, deficiência, pertencimento religioso, escolaridade, condições socioeconômicas, etc. Esse argumento nos permite reafirmar a velhice enquanto categoria política e cultural [...]. (POCAHY, 2022, p. 14).

Fazendo uso do conceito de “analisador” da Análise Institucional, que pode ser entendido como acontecimentos, situações, circunstâncias desassossegadoras que desvelam as instituições e suas forças presentes (LOURAU, 1993<sup>1298</sup>), percebemos que o novo coronavírus se apresentou e se apresenta como um grande analisador. Ele expôs muitas linhas institucionais duras que atravessam a sociedade brasileira (muitas ocultadas), bem como os problemas sociais e fragilidades/vulnerabilidades a que estão expostas as camadas mais empobrecidas, como, por exemplo, precarizações da saúde, lotações em transportes públicos, residências precárias e lotadas, desemprego e informalidades econômicas para grande parte das pessoas. Nesse cenário, encontramos a educação vivenciando situações problemáticas e de lutas já em curso. (ROBERTO; ROBERTO, 2022, p. 8).

Com o afastamento social provocado pelo surto do agente Covid-19 e o fechamento das escolas, a sociedade brasileira, como a sociedade mundial, vive uma espécie de crise que evidencia as dificuldades do diálogo entre a escola e a família. O isolamento social desencadeou um panorama estranho aos usos e hábitos contemporâneos na dinâmica de interações, especialmente nas que se estabeleciam, mesmo com seus limites e dificuldades, em tempos de “normalidade”, como as que ocorriam entre as famílias e as escolas em que os respectivos filhos e dependentes estavam matriculados. (ROMÃO; EVANGELISTI, 2022, p. 13).

É imprescindível que analisemos objetivamente as condições financeiras da maioria da sociedade brasileira, composta por trabalhadores, trabalhadoras ou que não possuem trabalho ou ocupação, no meio urbano ou rural, que tem seus filhos e filhas na educação pública. Em que pese

---

1297 LIMA, Juliana & CARVALHO, Letícia. **Pandemia encontrou Brasil despreparado e deve agravar desigualdade social**, afirma ONU. G1, Política, 29 de setembro de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/09/29/pandemia-encontrou-brasil-despreparado-e-deve-agravar-desigualdades-sociaisafirma-onu.ghtml>

1298 LOURAU, R. **RENE Lourau na UERJ: análise institucional e praticas de pesquisa**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1993. 114 p.

às dessemelhanças nacionais, de acordo com a PNAD Contínua TIC 2018 (IBGE, 2020<sup>1299</sup>) “a renda interfere no tipo de equipamento utilizado” para acessar a internet. Nesse sentido, devemos considerar que o valor do rendimento domiciliar *per capita* médio no Brasil, para aqueles que usam o celular a fim de acessar a internet foi de R\$ 1.765,00, na Bahia foi de R\$ 912,81 [...]. (SANTOS; OLIVEIRA; SANTANA, 2022, p. 574).

[...] é notória a grave desigualdade econômica e social que perpassa a sociedade brasileira. Por se tratar de um cenário que envolve diretamente a saúde dos seres humanos e, conseqüentemente, o meio que vivemos, exige-se mudanças drásticas no modo de vida de todos nós. Para uns, tornou-se possível ficar mais tempo em casa, ter mais tempo para os filhos, mudanças possíveis para parte da sociedade com condições financeiras, por assim dizer, “estáveis”. Para outros, a gravidade dos problemas aumentou com o distanciamento físico e as restrições impostas, visto que, muitos dependiam de um salário diário para sobreviver. (SCHWAN; UHMANN; SCHWAN, 2022, p. 5-6).

Quando admitimos que a História é a grande ciência que nos ajuda a pensar a realidade social, concreta e material que nos cerca, fica nítido o quanto a sociedade brasileira carece de um projeto de educação robusto, verdadeiramente genuíno e nacional, sabemos que nem tudo é currículo, mas passa pelos estudos curriculares, por isso não temos dúvidas de sua importância, assim, acreditamos que lutar para que profissionais do magistérios sejam autor@s de toda a organização do trabalho pedagógico, talvez seja um grande primeiro passo para a materialidade desse projeto educacional, brasileiro, genuíno, político e emancipador. (SILVA, FT, 2022, p. 23).

Agora, já podemos começar a ver retroativamente sintomas econômicos e, também, éticos e políticos, dessas transformações. Entre outras situações, eles revelam o estado da sociedade brasileira, não apenas com relação à educação, mas também com relação aos papéis que a educação, especialmente a escola como instituição, tem que desempenhar em uma sociedade completamente desigual, violenta, racista e estruturada sobre a desigualdade [...]. Pensar a educação, em seu âmbito social, é entendê-la imersa no contexto sociocultural da contemporaneidade, interagindo com a cultura, tanto seja no sentido de se utilizar de determinados aspectos para a formação, quanto no de ser imprescindivelmente influenciada pelos impactos socioeconômicos atuais. (SILVA; CANARIM; TEIXEIRA, 2022, p. 1386).

O período de pandemia (Covid-19) traz desafios nunca antes vistos, o que leva a sociedade brasileira a (re)pensar um “novo normal” pelos próximos anos. São diversas crianças e adolescentes da classe oprimida fora do ambiente educacional, desemprego em massa, óbitos em um quantitativo elevado, violência nos ambientes domésticos e muitas mazelas, tudo isso escancarado e sendo tratado nas mídias, em geral, e principalmente pelos governantes atuais, apenas como números. Nesse sen-

1299 IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE – Cidades e Estados**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba.html>. Acesso em: 07 mar. 2020.

tido, a concepção de Paulo Freire surge como um caminho para tentar superar e compreender esses sofrimentos colocados em questão e as indiferenças interpostas, pois seu legado é constantemente cerceado por ataques e incompreensões, mas isso tornou sua memória e suas concepções ainda mais resistentes. (SOUZA; MELLO, 2022, p. 8-9).

[...] os impactos subjetivos [da pandemia] não podem ser subestimados – principalmente pelo elevado número de óbitos que já nos colocam como o segundo país do mundo com mais perdas de vida pela Covid-19. Do ponto de vista das mortes, somente em maio de 2022 já contabilizamos um total de 666.319 mortos. E se as pessoas morrem e não têm direito ao luto, não têm direito à expressão coletiva de dor, não têm mobilização social, antevemos o que pode acontecer. Essa questão sempre esteve presente na sociedade brasileira. Dependendo de quem morre, é um número, não é uma pessoa, não é uma história. (TAVARES, 2022, p. 4).

Para Haddad (2007, p. 04<sup>1300</sup>) a “EJA é uma conquista da sociedade brasileira.” Porque foi por meio de muitas lutas que a EJA foi nomeada como uma modalidade da educação brasileira, que ainda se faz necessária frente a realidade educacional brasileira, posto que a EJA é também uma das consequências dos processos democráticos que desvencilharam tantos e quantos desafios desencadeados pela herança de uma colonização devastadora, a qual deixou marcas profundas escravocratas, preconceituosas, entre outras tristes características, no âmago da sociedade brasileira. (URBANETZ; BASTOS, 2022, p. 3).

---

1300 HADDAD, Sérgio. Por uma nova cultura na Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. **30ª Reunião Anual da Anped**. Trabalho encomendado pelo GT 18. Caxambu, 2007. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho\\_encomendado\\_gt18\\_-\\_sergio\\_haddad\\_-\\_int.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho_encomendado_gt18_-_sergio_haddad_-_int.pdf)> Acesso em: 19/08/2021.

# SOFRIMENTO



Para entender o que se passa em lugares como estabelecimentos de ensino, é preciso, segundo Bourdieu (1997<sup>1301</sup>), aproximar indivíduos que estão separados, condicionando-os a coabitarem, seja na ignorância ou na incompreensão mútua, seja no conflito, latente ou declarado, com todos os sofrimentos que disso resultem; não basta dar razão a cada um dos pontos de vista tomados separadamente. É necessário também confrontá-los, como eles o são na realidade, não para os relativizar, deixando jogar até o infinito o jogo das imagens cruzadas, mas, ao contrário, para fazer aparecer, pelo simples efeito da justaposição, o que resulta do confronto de visões de mundo diferentes ou antagônicas. (ANJOS; CARDOSO, 2022, p. 14).

[...] as alternativas poderão voltar muito mais arruinadas, num pós-crise. Paradoxalmente, podemos dizer que vivemos um momento de uma conjuntura estapafúrdia: invisibilidade dos problemas e imprevisibilidade de soluções, num mesmo cenário espetacular. Noutras palavras, estamos dando continuidade a narrativas do sofrimento humano, sob o mote da ultra exploração capitalista, era que se deleita dos sacrifícios de vidas e produz a glorificação do mercado, como a única bandeira hasteada de salvação geral. Nesse ambiente de destruição implacável dos valores humanos, a Covid-19, nos traz mais perguntas que soluções. (BARBALHO, 2022, p. 43).

Em razão da precarização do trabalho, onde desempenhar o ato de ensinar perde a centralidade em detrimento de outras carências, ocasionadas pela pobreza, a perda da identidade docente passa a ser um dos elementos característicos da precarização do trabalho na rede básica de educação, especialmente em regiões com população de baixa renda. Isto posto, podemos perceber que o cenário sócio-político-econômico e cultural da sociedade contemporânea apresenta desafios e inquietudes nos que tange ao profissional docente. É neste momento pandêmico que daremos atenção para essa exploração do trabalho que leva o professor à exaustão, provocando sofrimentos e adoecimentos, em especial em tempos de pandemia. (COSTA, IAR et al., 2022, p. 986).

A situação pandêmica que estamos vivendo, o isolamento, a postergação de planos profissionais e pessoais, o fato de estarem cursando os componentes curriculares no ERE, os diagnósticos de depressão, a insegurança com o futuro, o fato de não conseguir dar conta das atividades acadêmicas, a pouca compreensão da família quanto aos hábitos de estudo e a falta de condições adequadas para

1301 BOURDIEU, Pierre. *A Miséria do Mundo*. São Paulo: Vozes, 1997.

estudar são considerados fatores que desencadeiam este desconforto emocional. Esses efeitos negativos do distanciamento físico e social se afinam ao estudo de Teixeira et al. (2021<sup>1302</sup>) que apontam que estudar no remoto gerou perda de concentração para grande parte dos estudantes, dificuldades de aprendizagens mediante os recursos das aulas remotas e elevação dos indícios de sofrimento psíquico. (FELDKERCHER; NÖRNBERG, 2022, p. 10).

Santos (2020<sup>1303</sup>) se refere a essa situação como o “sul da quarentena”, destacando os espaço-tempo muitos que lá se encontram, entre eles, os pobres. Aponta que o sul “designa um político, social e cultural” (SANTOS, 2020, p. 14) e remete a grupos que estão em maior situação de vulnerabilidade social que vivenciam a “metáfora do sofrimento humano” e a discriminação. Segundo o autor, no sul se encontram: as mulheres; os trabalhadores precários, informais ditos autônomos; os trabalhadores da rua; os sem-abrigo ou populações de rua; os moradores das periferias pobres das cidades, favelas, barriadas, *slums*, caniço etc.; os que vivem em campos de internamento para refugiados, imigrantes indocumentados ou populações deslocadas internamente; os deficientes; os idosos. (FERREIRA; FERRAZ; FERRAZ, 2022, p. 5).

Tanto a dor quanto o sofrimento caminham na mesma rota nesse momento, e o conceito de um membro fantasma, quando se sente dor em uma parte do corpo que já não existe, circula agora em nós como pessoas que vivem num mesmo espaço/tempo. O corpo agora que sofre é o social: pela capacidade de empatia de quem é feito da mesma essência, porém singular, e o cérebro quem decodifica o sentimento da dor, já não pode definir quantos fantasmas coexistem no mesmo sofrimento. A dessensibilização dos membros fantasmas, terapia feita por diversas técnicas, nesse momento não estavam disponíveis, os ambulatórios fechados; e a casa não foi treinada para um cuidado tão especializado, ela não é da misericórdia, mas quer ainda se tornar da saúde. (FIGUEIREDO; MENDONÇA, 2022, p. 10).

[...] crianças e adolescentes passaram mais tempo dentro de casa, com problemas sociais e de convivência mais acentuados, e sem acesso a serviços de proteção, entre eles a escola, dificultando a realização de denúncias e busca por ajuda. Os dados do SAFERNET [canal online sobre segurança na Internet] referente às denúncias e pedidos de ajuda à saúde mental ou bem-estar, como ideações suicidas, automutilações e outros tipos de sofrimento emocional, confirmam essa preocupação. Em 2019, a SAFERNET registrou 2188 atendimentos a crianças e adolescentes e em 2020 o registro foi apenas

---

1302 TEIXEIRA, L. A. C. et al. Saúde mental dos estudantes de Medicina do Brasil durante a pandemia do coronavírus disease 2019. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, 2021, v. 70, n. 1. p. 21-29. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jbpsiq/a/yjxwLdpJ6q5CJJCPNxBKr5R/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 de maio de 2022.

1303 SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra, PT: Edições Almedina, 2020.

de 401. Ou seja, eles não tinham a quem recorrer ou pedir ajuda neste período de isolamento social (LAHR; TOGNETTA, 2021<sup>1304</sup>). (LAHR; CASTRO-CARRASCO; OLIVEIRA, 2022, p. 5).

“Os objetos e os animais (de maneira geral) a nossa volta estão presentes, quer dizer, disponíveis, fora do fluxo do tempo, em um aqui e agora eterno, mas nós não. Nossa condição existencial nos impede, por mais que queiramos, de estar presentes, por isso é tão difícil se concentrar em uma palestra ou em uma aula [...]”. (FERRACINI; FEITOSA, 2017, p. 109<sup>1305</sup>). O discurso de elogio à presença, tanto na vida quanto nas artes, é marcado pelo desejo nostálgico de eternidade, como um modo de evitação do fluxo da temporalidade que nos causa tanto sofrimento, pois sabemos que vamos morrer. (LIBERMAN; POZZANA; DOMINGUES, 2022, p. 16-17).

Com um aumento de ansiedade, depressão e estresse, os estudantes [universitários] apresentaram comportamentos como a dificuldade de ter iniciativa, tremores, agitação, melancolia, como se estivessem entrando em pânico, falta de entusiasmo, entre outros. A Fiocruz (2020<sup>1306</sup>) traz alguns cuidados que devem ser adotados durante a pandemia para evitar um maior sofrimento e adoecimento mental, como manter uma rede socioafetiva para interações e apoio, investir em ações que tragam diminuição no estresse e ansiedade, como meditação, leitura e exercício de respiração, garantir pausas de atividades como o trabalho ou estudo de forma tranquila e buscar auxílio de profissionais da saúde mental. (MENDES et al., 2022, p. 245).

[...] estar solteiro durante o distanciamento social foi associado a maior prevalência de sintomas depressivos e menor escore de senso de coerência. Efeito esse que também foi observado na população chinesa. Lá identificou-se que os solteiros apresentaram maiores níveis de sofrimento psíquico e grande dificuldade de controle emocional durante o distanciamento social. Essa população fez uso, em sua maioria, de estilos de enfrentamento negativos por falta do apoio social (WANG et al., 2020<sup>1307</sup>). [...] pode-se considerar que estar acompanhado ou casado durante o distanciamento social se caracteriza como um fator de proteção para o desenvolvimento de sintomas depressivos. (MENEGALDI-SILVA et al., 2022, p. 643).

1304 LAHR, T. B. S.; TOGNETTA, L. R. P. Proteção e bem-estar na escola: Um emaranhado de nós para desatar em contextos pós-pandêmicos. **Tópicos Educacionais**, v. 27, n. 1, p. 62-78, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoSeduc-SPacionais/article/view/250506>. Acesso em: 08 fev. 2022.

1305 FERRACINI, R.; FEITOSA, C. A questão da presença na Filosofia e nas Artes Cênicas. **Ouvirouver**, [s. l.], v.13, n.1, p. 106-18, 2017. DOI: 10.14393/OUV20-v13n1a2017-8. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/37043>. Acesso em: 14 jul. 2022.

1306 FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz. **Saúde Mental e Atenção Psicossocial na Pandemia COVID-19**, 2020. Disponível em: <https://www.fiocruzbrasil.br/wpcontent/uploads/2020/04/Sa%C3%BAde-Mental-e-Aten%C3%A7%C3%A3o-Psicossocial-na-Pandemia-Covid-19-recomenda%C3%A7%C3%B5es-gerais.pdf> Acesso em: 30 mar 2021.

1307 WANG, Huiyao et al. The psychological distress and coping styles in the early stages of the 2019 corona-virus disease (COVID-19) epidemic in the general mainland Chinese population: A web-based survey. **PloS one**, v. 15, n. 5, p. e0233410, 2020. DOI: 10.1371/journal.pone.0233410. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32407409/>. Acesso em: fev. 2021.

O contexto pandêmico tem sido fonte de sofrimento para muitos/as. São receios e angústias que apresentam uma vinculação direta com o contexto da pandemia, as adaptações para a sobrevivência e a insegurança em relação ao futuro. Por isso, é urgente e necessário discutir as condições de realização do trabalho no período de distanciamento social, buscando contribuir para maior compreensão e conhecimento dos efeitos que estas podem ter sobre os/as profissionais e sobre os processos de ensino. A exposição aos riscos de adoecimento e os níveis de segurança nos ambientes ocupacionais, ainda que virtuais, influenciam diretamente a vida dos sujeitos e na forma como eles trabalham. (OLIVEIRA, 2022, p. 726).

Na perspectiva da interação entre o público e as redes sociais, deve-se apontar a importância das comunidades virtuais para a criação de grupos de apoio, visto a delicadeza da temática do câncer de mama, principalmente nos casos em que ocorre a mastectomia, cuja mutilação é no órgão que faz parte da representatividade de feminilidade e sexualidade, gerando um turbilhão de emoções e sofrimentos (ROMEIRO et al., 2012<sup>1308</sup>). A rede de apoio é essencial para o encorajamento e adaptação da doença, bem como a identificação do sofrimento e luta na história do outro. (OLIVEIRA et al., 2022, p. 196).

As telas das salas de videoconferência expõem o íntimo. Há uma demanda pelas câmeras abertas que invade a dimensão doméstica de outras formas para além do cenário do quarto ou da sala em que estamos. Há uma hierarquização que caminha no subtexto (ou sub hipertexto?) em que esses espaços podem ser 'avaliados' por olhares curiosos e até mesmo julgadores. [...] o que vemos cada vez mais nas transformações das relações e formas de trabalho que estamos sofrendo no atual contexto de pandemia exalta essa dimensão de uma sociedade positiva que repudia qualquer sentimento de negatividade. Em prol de uma lógica de abertura, de desempenho, de velocidade e produtividade, vamos negligenciando as formas de lidar com o sofrimento e a dor. (PAES; FRESQUET, 2022, p. 59).

[...] diversos relatos apontaram para vivências de sofrimento relacionadas ao desamparo institucional, a sobrecarga de trabalho e as dificuldades pedagógicas experienciadas. Nas falas dos professores e professoras, palavras como ansiedade, cansaço mental, insegurança e estresse demonstraram o adoecimento gerado frente ao seu contexto laboral. Corroborando esses achados, Saraiva, Traversini e Lockmann (2020<sup>1309</sup>) reforçam que os sentimentos gerados diante das rápidas adaptações, a ansiedade gerada pelas condições sanitárias, a insegurança e a invasão do trabalho no ambiente doméstico têm levado os profissionais da educação a um estado de exaustão. (SOUZA et al., 2022, p. 157).

---

1308 ROMEIRO, Fernanda Bittencourt; BOTH, Luciane Maria; MACHADO, Ana Cândida de Aguiar; LAWRENZ, Priscila; CASTRO, Elisa Kern de. O Apoio Social das Mulheres com Câncer de Mama: Revisão de Artigos Científicos Brasileiros. **Revista Psicologia e Saúde**, v. 4, n. 1, p. 27-38, jan./jun. 2012.

1309 SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-24, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16289.094>. Acesso em: 23 set. 2022.

Sobre os graduandos de Psicologia, Andrade et al. (2016<sup>1310</sup>) alertam que estes estudantes estão em constante contato com o sofrimento psíquico de outros indivíduos e com conteúdo acadêmico diretamente associado com a subjetividade humana. Os autores consideram que este contato pode não apenas induzir sofrimento mental no próprio aluno, assim como elevar as probabilidades de desenvolvimento de TMC [transtornos mentais comuns]. Diante do exposto e levando em consideração que no contexto pandêmico, em parte, os acadêmicos de Medicina e Psicologia podem ter os níveis de TMC exacerbados pela influência de alguns fatores de risco, por exemplo, o medo de contágio da COVID-19, medo de perder entes queridos, medo do isolamento e medo da solidão [...]. (PEREIRA et al., 2022, p. 537-538).

A integração das competências socioemocionais com valores morais e éticos é fundamental para que sua promoção não se torne utilitarista. Há ainda um perigo maior no trabalho com essas competências de maneira dissociada da perspectiva moral. Ou seja, promover o desenvolvimento da autorregulação, autoconhecimento e habilidades sociais sem considerar valores como justiça, cuidado, solidariedade, pode servir a ajudar uma pessoa a se tornar cruel, agindo estrategicamente para alcançar objetivos individualistas e egocêntricos, que podem causar sofrimento às demais pessoas: lembremos que saber manejar as emoções é também uma habilidade de psicopatas. (PINHEIRO; ZAMBIANCO; MORO, 2022, p. 12).

Na realidade, o professor perdeu seu lugar de descanso e consolo, seu lar. Agora a casa do professor é sala de aula, sala de reuniões, uma mistura que leva insatisfação, mais cansaço, fadiga, estresse, etc [...]. Quando temos a possibilidade de conhecer a realidade na qual o professor está inserido, fica nítido que ele traz consigo resquícios das transposições de suas práticas, mesmo antes da pandemia e agora mais enfatizado devido ao acúmulo de atividades (pertinentes ou não a sua função). É impossível negar que a exacerbada sobrecarga de trabalho no momento do isolamento social, devido à pandemia, incidiu em sofrimento mental e emocional nos professores. (SANTOS; NAKAMOTO; RUFINO, 2022, p. 109-110).

Segundo Carvalho e Souza (2021<sup>1311</sup>) o nível de sofrimento mental dos estudantes universitários tornou-se ainda mais significativo nesse período, principalmente no que diz respeito a situações de estresse traumático, sintomas depressivos e ansiedade, intensificados pelo afastamento social, que ainda sim, constitui-se elemento necessário e de extrema eficácia como medida de combate ao vírus, devendo ser cumprido. Segundo os autores “Os níveis de sofrimento mental encontrados em estudantes universitários têm sido bastante significativos, denotando a urgência em desenvolver cuidados em

---

1310 ANDRADE, Antonio dos Santos. Vivências Acadêmicas e Sofrimento Psíquico de Estudantes de Psicologia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 36, n. 4, p. 831-846, out./dez. 2016.

1311 CARVALHO, A. F. M. de.; SOUSA, G. G. de. The psychological effects of social distancing caused by the new Coronavirus in university students. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 8, p. e9710817245, 2021.

saúde mental e estratégias de políticas públicas para esta população, principalmente no enfrentamento da atual pandemia” (CARVALHO; SOUZA, 2021, p. 6). (SILVA; LIMA, 2022, p. 335-336).

[...] entendemos “sofrimento emocional” como toda dor psíquica que expressa esgotamento, desesperança manifestados sob a forma de emoções ou sentimentos de medo, tristeza, angústia, irritabilidade, ansiedade, depressão e que gera displicência com o autocuidado, mudanças de humor, afastamento e comportamentos de risco como a automutilação, as ideias suicidas entre outros (TOGNETTA, 2022<sup>1312</sup>). A utilização do termo “sofrimento emocional” deseja expressar a tarefa da escola que é o trabalho com as emoções e sentimentos de seus alunos e alunas, uma vez que seus sofrimentos são comumente compreendidos de forma equivocada, em âmbito escolar, como uma espécie de desqualificação das crianças como “não querem”, “sem vontade”, “preguiçosas”, “desatentas” (CALDERARO; CARVALHO, 2005<sup>1313</sup>). (TOGNETTA et al., 2022a, p. 2-3).

[...] estamos falando de manifestações violentas peculiares das relações entre pares – o bullying e cyberbullying. Temos nos assustado com esses fenômenos que já existiam, mas que com a pandemia foram potencializados e, certamente, estarão presentes no cotidiano das escolas brasileiras. Este tem sido o grande desafio das escolas brasileiras, porque tratamos de uma questão que não incomoda diretamente à autoridade, principalmente na escola, já que o bullying é um problema entre pares, escondido aos nossos olhos. Um desafio que nos alerta a uma condição de sofrimento de meninas e meninos que não sabem como se defender [...]. (TOGNETTA; ABDALLA, 2022, p. 4).

---

1312 TOGNETTA, L. R. P. (coord.). **A Convivência como Valor nas Escolas Públicas**: a implantação de um Sistema de Apoio entre Iguais. 1. ed. Americana: Editora Adonis, 2022. Disponível em: <https://www.somoscontraobullying.com.br/convivencia-na-escola-publica>. Acesso em: 13 jun. 2022.

1313 CALDERARO, R. S. S.; CARVALHO, C. V. Depressão na infância: Um estudo exploratório. **Psicologia em estudo**, v. 10, n. 2, p. 181-189, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/JLzrCdvLvXmStGxKhrnBdvn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2020.

Se, no início do ensino remoto emergencial, parcela significativa do campo educacional, mais alinhada às visões gerencialistas, vislumbrava a pandemia como uma grande oportunidade para que os professores se “reinventassem”, fossem “capacitados” e se “atualizassem” sobre as potencialidades das TDICs no ensino, a realidade concreta evidenciou ao magistério que sem condições materiais dignas para dedicação aos estudos, os discursos sobre os usos das novas mídias e tecnologias tornam-se esvaziados de sentidos pedagógicos, especialmente para a EJA [...]. (BORBA; RABELO; MORAIS, 2022, p. 12).

Sobre os novos desafios que a escola tem, frente ao mundo mediado pelas tecnologias de informação, compreender a influência das mídias nas elaborações juvenis é fator preponderante para que a escola desenvolva práticas em *media literacy* [...]. As TDICs não são compreendidas pelas juventudes como ferramentas dissociadas das suas representações mentais, cognitivas e emocionais. Elas são parte inerente às suas representações, elaborações, apreensões e interpretações da realidade a qual estão inseridas. (CARDOSO; SOUZA; SANTOS FILHO, 2022, p. 131).

[...] as TDIC's têm um papel basilar nas práticas educativas para os próximos anos, em especial, no pós-pandemia. Enquanto educadores, se faz necessário um olhar mais profundo para essas ferramentas com o intuito de explorarmos suas potencialidades. Como visto anteriormente, tem-se exigido do educador habilidades não tão comuns à prática docente tradicional, como o uso de recursos audiovisuais, de iluminação, edição de vídeos, preparação do seu próprio *home studio*, elaboração de um roteiro de vídeo entre outros elementos [...]. Uma das grandes benesses das TDIC's é o rápido acesso à informação através das plataformas de busca. Isso ressignificou a forma com que obtemos conhecimento. (FERNANDES et al., 2022, p. 271).

Não se pretende considerar que as TDIC sejam panaceia para as mazelas do ensino público brasileiro, incluindo a educação especial. Entretanto, não adotá-las em nada auxiliará nas urgentes melhorias necessárias à educação nacional. E essa nova escola, evidentemente, não pode deixar ninguém para trás. Aderir a novas ferramentas e metodologias de ensino-aprendizagem pode ser um desafio para vários professores. As TDIC podem contribuir enormemente para promover adequações curriculares para melhoria do ensino dos estudantes PAEE, cuja educação ainda carece de muito mais atenção. (FREITAS JUNIOR; PAIXÃO; ROCHA, 2022, p. 16).

Segundo Felipe Oliveira (2020<sup>1314</sup>), as TDIC são importantes, especialmente diante do cenário atual, pois nota-se a necessidade da inserção dessas tecnologias dia após dia no ambiente escolar como ferramenta do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, promovendo a formação continuada dos docentes, potencializando os saberes (alfabetização e letramento digital) nos alunos, possibilitando no âmbito pedagógico, com intencionalidade, a inserção das TDIC nas instituições de ensino. Por outro lado, o que realmente faz a diferença não são os aplicativos (apps), mas a mediação dos gestores, professores e estudantes reflexivos, com o intuito de criar, inspirar e encantar. (GALINDO; MESCUA; VEZZARO, 2022, p. 68).

Para promover uma ação docente mais atrativa aos olhos dos estudantes, é preciso incluir as TDICs no modo de ensinar e aprender, além de outras ações metodológicas mais ativas de aprendizagem. Nesse novo contexto, apontam-se indicativos de experienciar um ambiente de aprendizagem mais colaborativo, ou seja, professores e estudantes aprendendo a lidar com os desafios informacionais e comunicacionais para a obtenção de melhores resultados. As atitudes mais evidenciadas pelos entrevistados no ERE foram: resiliência, empatia, aprendizagem, afetividade e colaboração. (JESUS; GONÇALVES; SILUS, 2022, p. 234-235).

No tocante à educação, temos presenciado, desde 2020, uma busca incessante por novas estratégias e recursos que viabilizem o processo de ensino e aprendizagem, e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) tem sido fortes aliadas. Sem dúvida, a cibercultura traz consigo a necessidade de repensar o modo como nos relacionamos e construímos conhecimento, repercutindo na instauração de novas dinâmicas educativas. O uso das TDICs amplifica profundamente essa mutação na relação com o saber (LÉVY, 1999<sup>1315</sup>), trazendo à tona inúmeras possibilidades pedagógicas e “junto com elas, o desafio de pensar na reunião entre tecnologia, metodologia e conteúdo” (SOARES, 2020, p. 35<sup>1316</sup>). (JORGE; LIMA, 2022, p. 2).

[...] importa que as TDIC sejam pensadas em seu sentido pedagógico, visto que não basta apenas prevê-las por meio de políticas públicas e inseri-las no ambiente escolar. Essa reflexão é retomada por Speck (2022<sup>1317</sup>), quando discute as metodologias ativas, advogando que as TDIC representam

---

1314 FELIPPE OLIVEIRA, Lucilene Simone. A inserção acelerada das TDIC na Educação infantil e Ensino fundamental I diante a pandemia da COVID-19. **Brazilian Journal of Policy and Development – BRJPD**, v. 2, n. 4, p. 95 –117, 2020. Disponível em: <https://www.brjpd.com.br/index.php/brjpd/article/view/108>. Acesso em: 09 maio 2021.

1315 Referência não localizada no original.

1316 SOARES, Claudia Vivien Carvalho de Oliveira. Interfaces e letramentos digitais na formação continuada de professores. **Revista de Ciência da Computação – ReCiC**, v. 2 n. 1 –jan./jun. (2020). Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/7127>. Acesso em: 30 jan. 2021.

1317 SPECK, R.A. Problematizando a didática durante o período de emergência decorrente da pandemia de Covid-19. In: EGGERS, A; SPECK, R.A. (orgs). **Ressignificando as práticas de ensino e de aprendizagem no contexto do ensino emergencial**. Curitiba: CRV, 2022. p. 39-49. Disponível em: <<https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/36553-ressignificando-as-praticas-de-ensino-e-de-aprendizagem-no-contexto-do-ensinoemergencial>>. Acesso em 26/4/2022. DOI: 10.24824/978652511738.6

apenas uma parte de um processo ativo de aprendizagem, mas que não garante, por si só, esse objetivo. É pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, por meio de processos críticos e criativos, que a construção e a reconstrução de conhecimentos e experiências ocorre, isso é, muito mais mediado pelo “como fazer?” e “por que?” do que pelos instrumentos e artefatos que utiliza. (LISBÔA; SPECK, 2022, p. 11).

Na sociedade contemporânea as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) têm sido amplamente versadas e se efetivam cada vez mais presentes em nossas vidas. Na educação, o cenário inclui novas abordagens de ensino e aprendizagem em consonância com o desenvolvimento tecnológico, e isso tem demandado uma prática reflexiva e humanista de mãos dadas com o tempo presente. Mais que um desafio imposto a toda comunidade e ao contexto escolar, esta ação configura-se como um compromisso de aprimoramento dos saberes e práticas educacionais. (MAGRIN; REIS; MOREIRA, 2022, p. 5).

É fato que o uso de estratégias tecnológicas ainda representa um desafio para o professor, mas também cria possibilidades de intervenção e transformações para todos os envolvidos. Assim, o uso das TDIC ficou em evidência, mas não é algo novo, os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), as redes sociais, que atualmente fazem parte do domínio cognitivo de muitos de nós, não devem ser considerados como simples objetos, tampouco como soluções para antigos problemas, pois precisam ser vistos como propulsores da criação de novas relações com a informação, com o tempo, com o espaço, consigo mesmo e com os outros (SOUZA, 2020<sup>1318</sup>). (MELO; FLORÊNCIO; MERCADO, 2022, p. 271).

As TDIC exercem um papel fundamental por possibilitar: a realização de encontros educacionais; a comunicação e interação entre professores e alunos e entre alunos; o compartilhamento de recursos educacionais digitais multimidiáticos [...]. De qualquer forma, convém considerar que o simples acesso às TDIC não significa necessariamente que o ensino e a aprendizagem terão sucesso e êxito imediato nessas modalidades. Por outro lado, precisa-se considerar que o perfil do aluno do Ensino Remoto Emergencial é diferente do perfil do aluno da EaD, por razões de domínio tecnológico, letramento digital e, principalmente, de infraestrutura [...]. (MENEZES; SILVA, 2022, p. 4-5).

Brito (2020<sup>1319</sup>) ressalta que, atualmente, a utilização de métodos diversificados e inovadores detêm novas dimensões em função das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), que configuram a nova concepção de ensino e aprendizagem em razão das nuances da nova geração, quando afirma que “é perceptível que aliar metodologias ativas e TDICs oportuniza a construção de uma pedagogia ativa, onde o professor passa a atuar como mediador, e o aluno como agente investiga-

1318 SOUZA, Elmara Pereira de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, ano 17, número 30, p. 110-118, 2020.

1319 BRITO, Everton da Silva. **O uso metodologias ativas na formação docente de estudantes residentes do curso de Letras – Língua Portuguesa e Libras da UFRN**. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais) – Instituto Metrópole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

tivo” (BRITO, 2020, p. 44). O autor reforça ainda que o processo de inclusão das metodologias ativas em campo educacional não é novo, mas que se aprimora ao longo dos anos, buscando adequar-se às novas perspectivas e realidade da educação. (NASCIMENTO et al., 2022, p. 147).

Tomando por base a disponibilidade dos recursos tecnológicos na atualidade, impulsionou-se o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nas práticas educativas em instituições de ensino, em especial as da rede privada (VASCONCELOS et al., 2020<sup>1320</sup>), muitas vezes sem o treinamento dos professores e a disponibilização de ferramentas digitais adequadas (CASTRO; QUEIROZ, 2020<sup>1321</sup>). Diante da desafiadora e urgente tarefa de manter o processo de ensino-aprendizagem, os sistemas educacionais mundiais adaptaram-se e reinventaram-se, fazendo uso de diversos meios digitais para prover efetivamente ações pedagógicas de modo remoto. (NASCIMENTO; FONTINELE; PAULINO, 2022, p. 262).

[...] as TDIC são assumidas na educação como meios, que aportam perspectivas singulares, é certo, mas que continuam como meios, pelo que “[...] mediar e mediatizar a educação nem sempre implica o uso do computador, do vídeo projetor, do jornal ou de qualquer outro meio de comunicação que conheçamos hoje. Na educação o livro, o quadro e o caderno de apontamentos também são meios” (MARÍN OSSA, 2015, p. 47, tradução nossa<sup>1322</sup>). Contudo, isto não impede certa tendência à fetichização da tecnologia na educação como reflexo do mesmo processo de fetichização espreado pela sociedade. (NONATO; CAVALCANTE, 2022, p. 30).

[...] as ideias sedutoras divulgadas nos discursos que acenam para as TDICs, presente no Ensino Superior – e na educação de forma geral –, não são uma consequência neutra do desenvolvimento das forças produtivas, sequer são a melhor forma em uma relação de custo-benefício para atender à necessidade social de formação. São, antes de tudo, instrumento de vazão de mercado da tecnologia fetichizada e que, portanto, apresentam uma aparência que não condiz com seu verdadeiro valor de uso e escondem suas relações sociais de produção e circulação. Segundo Nascimento (2011, p. 48<sup>1323</sup>), o fetichismo da tecnologia é, em suma, “[...] a crença no poder da técnica em detrimento das lutas sociais. É a visão das novas tecnologias como uma panaceia, ou seja, um remédio para todos os problemas e para o problema de todos [...]” [...]. (PRESSATO et al., 2022, p. 18-19).

---

1320 VASCONCELOS, S. M; COELHO, Y. C. M.; ALVES, G. Q. O ensino superior nos tempos de pandemia: e agora, professor? *Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, v. 6, 2020.

1321 CASTRO, E. A.; QUEIROZ, E. R. de. Educação a distância e ensino remoto: distinções necessárias. *Revista Nova Paideia – Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 3-17, 2020.

1322 MARÍN OSSA, Diego Leandro. La educación mediatizada. Distancias y aproximaciones conceptuales en las metodologías de mediatización del conocimiento. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 24, n. 44, p. 41-53, jul./dez. 2015.

1323 NASCIMENTO, A. F. do. **Educação a distância e fetichismo tecnológico**: Estado e capital no projeto de ensino superior no Brasil. 233f. 2011. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Maranhão, 2011. Disponível em: <https://bitly.com/JYDnBafcr>. Acesso em: 10 maio 2020.

A tendência é que a escola, aos poucos, absorva as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Pode parecer simples e até natural, mas se trata de tarefa complexa, cujo êxito dependerá de diversas variáveis, entre as quais estão a estrutura oferecida pela escola e o preparo de professores e alunos para o uso pedagógico dessas ferramentas. [...] consideramos que as atividades (além das) remotas devam ser pensadas de modo que: 1) priorizem aspectos como interação, motivação, relevância, trabalho colaborativo e estímulo ao desenvolvimento da autonomia do aluno; e 2) conectem-se com formas de avaliar que estejam a serviço da aprendizagem do aluno. (SAITO; BATISTA, 2022, p. 3-4).

[...] vivemos um contexto histórico, social e cultural potencialmente tecnologizado e que as TDICs precisam fazer parte das práticas sociais, até mesmo pela necessidade da alfabetização e do letramento digital, na ótica de inclusão digital. Do mesmo modo, concebemos que a oferta de EaD foi e é necessária para garantir o acesso à Educação Superior em situações específicas. Por outro lado, e o mais importante, é que a mesma tecnologia que se faz essencial para o desenvolvimento da sociedade seja subsidiária das ações nos contextos educativos e não se firme como meio principal de oferta. (SANTANA; SOUZA; CHAMON, 2022, p. 15).

Recentemente, as novas TDICs têm desafiado os veículos tradicionais que, por um lado, perdem espaço na rotina dos usuários e, por outro, buscam alternativas inovadoras para a criação de outros espaços de interlocução e monetização, a exemplo do streaming, podcasts, dentre outros. O rádio e a TV estão se adaptando para continuarem, de alguma forma, competitivos no universo das TDICs. Modificações significativas nas TVs, a exemplo da estrutura dos controles remotos, adaptados não apenas para a troca de canais, mas para prover uma experiência de navegação, fazem com que esses novos dispositivos inteligentes sejam capazes de romper a passividade do usuário frente a esse meio de comunicação em massa. (SATHLER; VARAJÃO; PASSOW, 2022, p. 5).

[...] [as TDICs] já vinham sendo discutidas como estratégia de ensino nas mais diversas disciplinas e níveis de educação, principalmente como forma de reinventar o ensino tradicional que ainda se faz bastante presente (CANI et al., 2020<sup>1324</sup>). Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é recomendado que além do estímulo à integração do uso das TDIC's nas aulas, o letramento digital e alfabetização científica também seja inserida nas escolas de uma maneira transversal. Dessa forma, o uso dessas ferramentas deve ser utilizado não apenas como um modo de atrair a atenção dos alunos, mas como forma de incentivo ao desenvolvimento do senso crítico sobre diversas situações (BRASIL, 2018<sup>1325</sup>). (SILVA; SILVA, 2022, p. 4).

---

1324 CANI, Josiane Brunetti et al. Educação e Covid-19: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem “prioritariamente” pelas TDIC. *IfesCiência*, v. 6, n. 1, 2020, p. 23-39. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ric/article/view/713/484>. Acesso em: 01 out. 2021.

1325 BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

As TDIC permitiram que os alunos da escola pública entrassem em contato com “práticas de texto antes restritas aos grupos de poder, elas ainda possibilitam e potencializam a divulgação desses textos por meio de uma rede complexa, marcada por fluidez e mobilidade, que funciona paralelamente à mídia de massa” (ROJO, 2013, p. 08<sup>1326</sup>). As práticas híbridas inseridas neste contexto de desterritorialização e reterritorialização provocadas pelo contato das TDIC com os grupos antes excluídos permitem a apropriação de uma nova mentalidade dos indivíduos que podemos considerar a partir desta mudança de mentalidade como letrados (MAIA, 2013<sup>1327</sup>). (VOLTOLINI; ARBEX; DAMASCENO, 2022, p. 9).

---

1326 ROJO, Roxane. **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

1327 MAIA, Junot de Oliveira. Novos e híbridos letramentos em contexto de periferia. In: ROJO, Roxane (org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013, p. 59-71.

[...] [as grandes corporações] entraram nos serviços que se tornaram privatizados, todos: *call-center*, *telemarketing*, hotéis, comércio, *fast food*, mas entraram também nas tecnologias de informação e comunicação, que não param de crescer. É um moinho satânico. É uma tecnologia que se a *Apple* for forte, ela quebra a chinesa *Huawei*; se a *Huawei* for forte, ela quebra a *Apple*. Vocês sabiam que até recentemente a Netflix era uma grande plataforma de streaming de filmes, que nos conectamos, e a Amazon entrou de cara para peitar a Netflix, e elas estão disputando uma luta de box, na qual quem der o nocaute mais forte vai quebrar a outra. E isto à custa de uma exploração ilimitada do trabalho. (ANTUNES, 2022, p. 6).

As tecnologias não existem em um mundo paralelo ou antagônico à realidade, tendo uma relação íntima com o contexto do usuário, refletindo relações sociais como classe, gênero, sexualidade, aspectos geracionais e educacionais, etc., organizadas dentro do espaço social, articulando-se e operando de maneira contínua (PELÚCIO, 2017<sup>1328</sup>; FACIOLI, PADILHA, 2018<sup>1329</sup>) [...]. Usar as tecnologias é importante para criar resiliência ao estresse e também para gerar e manter vínculos com outras pessoas, bem como compartilhar as experiências de isolamento [...]. Como a sexualidade está sendo vivenciada por meio do virtual na pandemia, seja em *sexting*, seja em *nudes*, em aplicativos, sites de relacionamentos ou redes sociais? (BORTOLOZZI; CORDEIRO; CARVALHO, 2022, p. 144).

A tecnologia pode fazer parte do trabalho pedagógico, desde que seja usada como ação mediadora, a serviço da finalidade social da educação e processo de ensino-aprendizagem. Compreendo, assim como Cortella (2014, p. 53<sup>1330</sup>) que a “tecnologia em si não é sinal de mentalidade moderna, o que moderniza é a atitude e a concepção pedagógica e a social que se usa e, assim, uma mentalidade moderna lança mão da tecnologia por incorporar-se aos seus projetos, e não simplesmente por ser

---

1328 PELÚCIO, L. **Amor em tempos de aplicativo: masculinidades heterossexuais e a negociação de afetos da nova economia do desejo.** 2017. Tese (Livre Docência). Bauru, out. 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/154656/000901352.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 jun. 2020.

1329 FACIOLI, L.; PADILHA, F. O desejo da metrópole: gênero, sexualidade e mídias digitais em espaços urbanos. **Periodicus**, Salvador, v. 1, n. 9, p. 377-399, out. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/peri.v1i9.23955>. Acesso em: 12 jun. 2020.

1330 CORTELLA, M. S. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes.** São Paulo: Cortez. 2014.

tecnologia”. Nesta perspectiva, o ensino remoto, pode ser adotado, como um instrumento transitório, para o tempo da pandemia. (CARVALHO; SZPAKOWSKI; SOUZA, 2022, p. 161).

Mesmo com tantos percalços no caminho, é importante que pensemos em como a tecnologia nos permite, mesmo que com inúmeros obstáculos, garantir que os alunos possam receber os materiais elaborados nesse tempo de isolamento social, seja pela troca de e-mails, por redes sociais, por celular, etc. Se pensarmos pela perspectiva de que se a pandemia acontecesse há vinte anos, nada disso seria possível, mas com os frutos que a tecnologia nos proporciona, temos ao menos alguma esperança de continuar promovendo o conhecimento, mesmo que de longe. A dimensão positiva da pandemia é que talvez alguns desses recursos tecnológicos tenham chegado para ficar. (FÁVERO; FARIA; CONSALTÉR, 2022, p. 26-27).

A construção de outras formas de ensinar e de aprender inclui a ampliação dos estudos e da compreensão sobre o uso educativo e pedagógico das tecnologias, sendo assim, elas precisam estar presentes na formação inicial dos professores. Cabe a Didática promover o ensino de como utilizar pedagogicamente as potencialidades das tecnologias na mediação dos processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, é necessário estar atento para não incorrer na instrumentalização e mecanização deste uso, sobrecarregando professores e alunos, transformando o trabalho docente em linha de produção. (FELDKERCHER; NÖRNBERG, 2022, p. 19).

Parece-nos plausível pensar que as tecnologias digitais corresponderiam as paredes da sala de aula e o normal retornaria quando as paredes voltassem a ser as de tijolos. Estamos certos de que não podemos ser ingênuos em acreditar que a tecnologia digital salvará a educação. Entretanto, tendemos a acreditar, assim como Schleicher (2020<sup>1331</sup>), de que a pandemia proporcionou a professores, estudantes e familiares, a vivência tanto da usabilidade quanto das possibilidades pedagógicas das tecnologias digitais na Educação, que impactará a dinâmica nas salas de aula, pós-distanciamento social. (FERREIRA; FIGUEIRÓ; MATOS, 2022, p. 40-41).

[...] o papel das tecnologias digitais durante as práticas educativas pode favorecer inúmeras possibilidades de aprendizagens, objetivando um ambiente propício para que as crianças possam aprender e sejam estimuladas não apenas como receptoras do conhecimento, como também, se reconheçam como produtoras de conhecimento [...]. As ferramentas digitais se colocam como aliadas neste processo e possibilitam conectar os pequenos alunos com o espaço institucional de educação infantil, orientando-os a desenvolverem ações puramente digitais, mas que, por meio da tecnologia, integram, orientam, colaboram e auxiliam as crianças no seu processo de descobertas, vivências e experiências. (KOSCHECK; FUSSINGER; TIMM, 2022, p. 287).

---

1331 SCHLEICHER, A. **The impact of Covid-19 on education**. Insights from education at a glance 2020. 2020. Disponível em: < <https://bit.ly/3fghaHB> >. Acesso em 11 ago. de 2021.

Sem fazer uma ode ao formato remoto, em que as experiências sensoriais são acessadas apenas pelo celular, tensionamos, aqui, a potência dos modos como utilizamos a tecnologia para não deixar a vida ser capturada e capitalizada por algoritmos que são usados para nossa manipulação. Entendemos que, quando a tecnologia permite o encontro, pode produzir presença e ocorrer uma vitalização que escapa a essa captura. Nossas apostas carregam um sentido político porque faz quebrar os regimes protocolares. Há outros e variados caminhos de conexão que se apresentam agora. (LIBERMAN; POZZANA; DOMINGUES, 2022, p. 22).

Preparar professores capazes de dominar as mídias e tecnologias tornou-se primordial, mas no dia a dia e traquejo diário em sala de aula a mais problemas e dificuldades a serem enfrentadas além da não conexão. A tecnologia é uma forma de linguagem e com ela novas maneiras de interagir surgiram e a sua agregação às habilidades da BNCC estão cada vez mais presentes, e assim incorporar essas práticas dentro de sala de aula é tarefa do professor, e saber como ele vem fazendo isso é de suma importância para entender como essa prática de falar, escrever e interagir acontece na realidade. (MELO, 2022, p. 115).

As tecnologias fornecidas ao longo das décadas tiveram tamanho crescimento, que influenciaram também a forma de estudar e aprender, proporcionando sofisticações facilitadoras para esse processo, trazendo uma interferência na vida acadêmica dos estudantes. A tecnologia assumiu um papel de protagonista dentro das salas de aula e no processo de ensino-aprendizagem, necessitando que o aluno se empenhasse nesse processo (COSTA; SOUZA; CUSIN, 2019<sup>1332</sup>). Antes da pandemia de Covid-19, o uso das tecnologias pode ser considerado pontual nas salas de aula, empenhando um papel de auxiliar de aprendizagem e tendo um maior destaque no lazer dos estudantes. (MENDES et al., 2022, p. 243).

[...] a tecnologia é produto do trabalho humano, e passou a expressar as diferentes concepções e formas de viver de um determinado grupo, revelando implicações sociais e políticas [...]. A tecnologia está mudando a forma como produzimos, consumimos, nos relacionamos, e até mesmo como exercemos a nossa cidadania. Entende-se, portanto, que, a cada dia, os avanços tecnológicos e os debates educacionais se aproximam cada vez mais, através de novas estratégias de aprendizagens, mudanças de paradigmas, softwares e aplicativos voltados à educação. (MOLINA et al., 2022, p. 184-185).

---

1332 COSTA, Fabrício Carneiro; SOUZA, Isaac Teixeira; CUSIN, Cesar Augusto. O uso das tecnologias da informação no ensino superior. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, Ed. 03, V. 10, pp. 05-28, 2019.

Para Carvalho (2013<sup>1333</sup>), a inserção da tecnologia é inevitável e tem se instalado em nossas vidas de maneira descontrolada, tendo havido um grande aumento no tempo de telas. Esse contexto pode ser prejudicial para a saúde e pode desencadear um rendimento escolar insuficiente, isolamento, dificuldades de socialização, baixa autoestima, uso de drogas, desnutrição, transtornos no comportamento e na mente. Carvalho (2013) também aborda questões relacionadas ao uso da internet, como a violência, alterações na rotina do sono, sexualidade virtual, confusão entre mundos real e virtual. Fala também no seu estudo sobre o tecnoestresse, denominação dada à necessidade incontrolável de estar conectado a todo momento, perdendo-se, por consequência, a atenção a sentimentos e situações reais. (NAVARRO; MALAVASI, 2022, p. 177).

[...] a ilusão de que as tecnologias digitais poderiam ser substitutivas da mediação pedagógica desenvolvida por um profissional habilitado, embora não resista a uma análise minimamente séria e teórico-metodologicamente consistente, continua a assombrar setores importantes do magistério. Nesse contexto, a emergência de experiências de utilização de Inteligência Artificial na mediação pedagógica, em atendimento a critérios muito mais financeiros que pedagógicos, é um perigoso alerta do quanto o abandono de padrões rigorosos de qualidade do processo pedagógico como ação crítico-reflexiva socialmente construída pode implicar em risco para a educação como processo dialógico de construção do conhecimento. (NONATO; CAVALCANTE, 2022, p. 30).

Os estudantes, quando dizem que as aulas por intermédio das tecnologias educacionais acontecem, destacam que é importante que todos tenham disponibilidade de aprender, mas salientam, por seu turno, que é preciso ter os meios de alcance. Um mundo novo requer mudanças de paradigmas de cada um. Não há mais espaço para os que negam a tecnologia [...]. Por outro lado, ao observarmos que as tecnologias educacionais estão na esteira da formação como uma ferramenta de auxílio no fazer educativo, elas não podem ser vistas como finalidades em si mesmas e muito menos substituir o contato interpessoal entre estudantes e professores [...]. (NORONHA; LACERDA JUNIOR, 2022, p. 9).

[...] o efeito da tecnologia na relação educativa é o distanciamento e a fragmentação em múltiplos espaços e tempos. O documento eletrônico disponibilizado (impresso, em áudio ou em vídeo), os comentários registrados em um fórum e até mesmo o atendimento realizado pelo professor ou pelo tutor dependem da configuração técnica disponibilizada e acessível. Segundo esse modelo, professor e estudantes estão, sobretudo, dependentes de um aparato técnico que determina seus intercâmbios. Este tipo de educação perde em proximidade, mas a mecanização a torna mais eficiente. O desempenho da relação educativa é de fato multiplicado pelos meios técnicos que permitem a pedagogia de massa. (PEIXOTO, 2022, p. 51).

---

1333 CARVALHO, T. C. R. “Bbzzz, você está ouvindo?” In: Abreu, Cristiano Nabuco de; Eisenstein, Evelyn; Estefenon, Susana Graciela Bruno (org.). **Vivendo Esse Mundo Digital: impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2013. Pp. 243-246.

[...] o uso das diferentes tecnologias na educação não é um resultado natural do curso do desenvolvimento tecnológico. São, na verdade, produto da necessidade do capital em crise, que gera novas formas de produzir mercadorias no seu processo de acumulação de mais valia. Isto não significa que a tecnologia em si não possua um valor de uso (capacidade concreta de satisfazer necessidades) intrínseco que poderia ser posto a serviço da educação para suas máximas possibilidades, mas que em sua forma adotada no modo de produção capitalista, a finalidade primeira é a satisfação das necessidades do mercado, e não às da sociedade, para cada indivíduo, em suas máximas possibilidades. (PRESSATO et al., 2022, p. 11).

A adesão e o uso dos recursos tecnológicos na escola não se deram de forma tranquila [...]. A dificuldade dos professores com relação à proposição de aulas em meio digitais encontra-se vinculada à falta de uso das tecnologias para o propósito pedagógico, tendo em vista que os que possuem mais facilidade com o uso das tecnologias o faziam com propósitos diferentes dos pedagógicos, como forma de interação nas redes sociais. Nesse sentido, aprendizagem e uso das tecnologias digitais no fazer docente, caminharam juntos. Em outras palavras, as docentes aprenderam experienciando (TARDIF, 2002<sup>1334</sup>). (SANTOS, AC, 2022, p. 18-19).

As tecnologias digitais, na sociedade capitalista, também servem como vetor de difusão do discurso neoliberal associado à padronização curricular, à precarização do trabalho docente e a práticas instrucionistas. Entretanto, a relação entre tecnologias digitais e escola pode ser conduzida por razões didáticas que as posicionem como recursos para dinamizar a interação entre sujeitos e objetos de conhecimento, para acessar e difundir conteúdos a partir da análise crítica do fenômeno comunicacional no ciberespaço e suas implicações políticas, éticas, estéticas e culturais, para desenvolver capacidades necessárias à participação cidadã na cibercultura (FERSTER, 2014<sup>1335</sup>). (SEVERO; TEIXEIRA; MASCARENHAS, 2022, p. 8).

[...] as tecnologias digitais podem ser empregadas para toda e qualquer finalidade. Como artefatos culturais, amplificam o potencial comunicativo e estende as relações humanas. E que, nas palavras de Lévy (2015<sup>1336</sup>), podem ser empregadas não só em prol da verdade, do bem e do belo [...]. Disso, depreendemos que as instituições escolares devem cumprir sua função social, e promover a alfabetização e os letramentos digital críticos que possibilitem aos estudantes “prestar atenção na cultura daqueles com quem nos conectamos e precisamos aprender a identificar as narrativas feitas e as suas contradições” (LÉVY, 2015, s/p). (SILVA, DG, 2022, p. 6-7).

1334 TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. 325p.

1335 FERSTER, B. **Teaching machines: learning from the intersection of education and technology**. Baltimore: John Hopkins University Press, 2014.

1336 LÉVY, P. Pierre Lévy: a revolução digital só está no começo. **Entrevista à Fronteiras do Pensamento**. Por: Juremir Machado/Correio do Povo). Disponível em: <https://www.fronteiras.com/leia/exibir/pierre-levy-a-revolucao-digital-soesta-no-comeco>. Acesso em: 12 maio 2022.

O uso das tecnologias deixou de ser um luxo, para apresentar-se a partir de agora como uma ferramenta de trabalho, estudo e relações sociais. Assim, quase que inevitavelmente, os indivíduos estão inseridos em uma rede social, formada por família, amigos, escola, etc. Essas relações são estendidas para o ciberespaço, através de redes sociais digitais. Essa proposta “líquida” perpassa certa insegurança, visto que adentramos no desconhecido, “no nunca antes visto”, assim, há ainda mais a necessidade de pertencimento, autoconhecimento e identificação em relação aos nossos pares com quem convivemos, mesmo que com mais intensidade em distanciamento físico-social. (WILSKE, 2022, p. 3).

A pandemia agravou ainda mais a crise estrutural do capital, já vivenciada desde a década de 1990. Mészáros (2002<sup>1337</sup>) observa, que, na atualidade, essas crises se caracterizam como uma crise estrutural, assim sendo, o sistema capitalista não é afetado somente na esfera que compreende os campos financeiro e econômico, trata-se de uma crise que atinge todas as dimensões da sociedade. Nesse contexto, a crise dos tempos atuais é, cada vez mais, caracterizada por uma barbárie de ordem global e universal, uma vez que o capital apresenta capacidade de regeneração, usando as crises como forma de instituir novas possibilidades de regulação e de manutenção. (BAPTISTA; COLARES; MEDEIROS NETA, 2022, p. 3-4).

Misturou-se o público e privado a partir do momento que passamos a trabalhar em casa, abrir nossas câmeras para que o outro possa nos ver, mostrar nossa privacidade no momento em que você está servindo ao trabalho [...]. A tecnologia digital, no tempo presente, em vários casos, como nas aulas remotas das instituições de ensino superior privado, desponta como um novo tipo de poder disciplinar nos limitando e colocando a serviço do neocapitalismo e neoliberalismo, produzindo corpos dóceis mais produtivos ao mesmo tempo que mais descartáveis com condições de valorização precária e reduzida. (BARBOSA, ZJ, 2022, p. 14).

Valente (2014, p. 142<sup>1338</sup>) afirma as necessidades das reflexões quanto ao aspecto da interatividade entre educador e educando em atividades mediadas pelas TDIC's. Acredita-se que é parte do compromisso ético-pedagógico do educador não propagar práticas educativas bancárias, mas sim aquelas que prezam pela autonomia (FREIRE, 1997<sup>1339</sup>) e participação ativa do educando. Contudo, há de se considerar que materializar pedagogias interacionistas nesse espaço (e de forma síncrona) é algo complexo, mas que se mostra como um dos novos desafios da ação docente no tempo presente. (FERNANDES et al., 2022, p. 269).

Nesse tempo, pequenas frestas de insubordinação temporal nascem e, pelos abalos afetivos, inventa, inventa-se, reinventa-se, inventa-nos outros; numa inventividade conduzida pelo movediço,

---

1337 MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo. Boitempo, 2002.

1338 VALENTE, J. A. A Comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. **Revista UNIFESO: humanas e sociais**, Teresópolis, v. 1, n. 1, p. 141-166, 2014.

1339 FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

pelo provisório. Nesse sentido é que Masschelein e Simons (2014<sup>1340</sup>) compreendem a questão da profanação no tempo, do lugar e das coisas, ao se referirem às escolas como lugar e tempo para possibilidades e liberdade, já que na escola pode acontecer o desligamento das demandas da sociedade de mercado, (mesmo que precária e provisoriamente) resignificando, no tempo presente, conhecimentos que circulam no mundo. Ao experimentá-los, fazem valer a permissão de que vivam a experiência de ser uma nova geração. (FERREIRA; EMILIÃO, 2022, p. 408).

[...] é necessária uma revolução digital para poder ensinar nos tempos atuais e os professores estão buscando esta transformação fazendo cursos online, aprofundando seus conhecimentos quanto às metodologias ativas e, principalmente, quanto ao uso de informática para poderem se reinventar como educadores. O Ensino de Ciências por investigação pode ser uma das metodologias abordadas neste contexto, pois através da elaboração de problemas investigativos, adaptados para o novo cenário da educação, os professores podem despertar nos alunos o interesse por investigar, formular hipóteses, responder perguntas de pesquisa e investigar até encontrar uma solução para um determinado problema. (GONÇALVES; GOI, 2022, p. 134).

Muito ainda falta para compreender, com detalhe e clareza, o que se passou e se passa nas práticas pedagógicas realizadas na Educação Infantil no contexto da pandemia. Certamente essa experiência histórica e de proporções globais permanecerá gerando desdobramentos por muito tempo. No entanto, acompanhá-la no tempo presente é um esforço importante no sentido de conhecer mais de perto situações vividas e de refletir, por meio delas, sobre continuidades e mudanças que precisaram ocorrer para proteger a vida e garantir vínculos pessoais e pedagógicos entre crianças e famílias, de um lado, e professoras/es e instituições, do outro. (LEAL; AMORIM; LIMA, 2022, p. 114).

[...] há um atendimento peculiar garantido às crianças, adolescentes e jovens indígenas, e de acordo com as especificidades culturais das etnias presentes nesses espaços escolares. Entretanto, como constatado por diversos outros pesquisadores, com destaque para Machado (2016, p. 18<sup>1341</sup>), “[...] a educação escolarizada faz também parte da vida dessas crianças na aldeia, e traz um modelo padrão da escola urbana. O desafio do tempo presente é encontrar propostas e um diálogo entre a educação ancestral e a escolarizada”. (LOPES; KNAPP; SANGALLI, 2022, p. 278).

[...] [o professor] inventa mundos a partir da sala de aula e, ao inventá-los, alarga os mundos que já existem. Ou, como aconteceu na pandemia de Covid-19, adia com mais uma ou duas ou tantas histórias um mundo que estaria caminhando para o fim. Ao fazerem a sala de aula caber nas telas,

---

1340 MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marteen. **Em defesa da escola: uma questão pública**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

1341 MACHADO, Micheli Alves. **Educação Infantil: criança Guarani e Kaiowá da Reserva Indígena de Dourados**. 2016. 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, MS, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1346>. Acesso em: 20 nov. 2020.

nas salas de casa, na movimentação dos cotidianos plurais, os professores teceram histórias dentro da história do tempo presente, costurando currículos com tecnologias cujos usos repousam nas singularidades das artes de fazer dos *'docentesdiscentes'*. Reconhecer os *'saberesfazeres'* cotidianos de quem habita e confere sentidos às escolas é um passo importante para entendermos as tecnologias no emaranhado das relações inventivas, nas negociações com os eventos históricos e nas contingências dos corpos híbridos. (MADDALENA; NOLASCO-SILVA, 2022, p. 2).

[...] ao falar da e para a atualidade é necessário estabelecer um diálogo com o tempo presente, implicando em falar também da pandemia do coronavírus que é um marco histórico em que estamos vivendo sob drásticas consequências em todos os níveis sociais e em todas as etapas da vida e áreas do fazer humano. A ressignificação do modo de ser e estar no mundo diante desse cenário, trouxe consequências impactantes de longo prazo para a educação [...]. Por outro lado, a transformação digital e a carência de investimentos na educação, sejam para o desenvolvimento tecnológico ou aprimoramento para educadores, não acompanharam as necessidades reveladas para o enfrentamento deste momento pandêmico. (MAGRIN; REIS; MOREIRA, 2022, p. 11).

[...] pensar a educação no tempo presente envolve muitos fatores. Não se pode simplificar o debate. Como afirma Libâneo (2013<sup>1342</sup>), a prática escolar tem atrás de si condicionantes socio-políticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola e função social da educação, por exemplo. Se considerarmos que o processo de democratização da sociedade brasileira se consolida, também, nas práticas pedagógicas empreendidas nas salas de aula da Educação Superior, tratemos, logo, de pensar a educação articulada a um projeto de sociedade. (MAIESKI; CASAGRANDE; ALONSO, 2022, p. 705).

A transformação daquilo que se sonha em ação exige uma *práxis* enquanto elaboração da realidade que prevê a ação, predisposição do sujeito para romper com aquilo que lhe retira o direito de ser, compreendida como meio de construir relações embasadas na liberdade. Esse processo não é baseado na brevidade das ações, mas em uma luta constante, que carrega consigo a radicalidade necessária à tarefa histórica de mudança, uma luta, portanto, que ultrapassa o tempo presente. Neste sentido, Paulo Freire (2004b<sup>1343</sup>) diz que é necessário promover posturas rebeldes como posturas revolucionárias, que sejam contrárias à ofensiva neoliberal de dominação de sujeitos e de suas subjetividades. (NETTO; CLASEN; ACCORSSI, 2022, p. 989).

Se concordarmos com a perenidade dos rastros dessa pandemia no tempo presente e com o fato de que ela deixará marcas profundas em nossa forma de habitar este mundo, justificando para alguns

1342 LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

1343 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004b.

a emergência de outro normal, parece-nos importante começarmos a pensar sobre caminhos e estratégias, desde o nosso presente, que possam contribuir para uma escola *de depois*, sem que isso coloque sob ameaça a potência da instituição escolar na construção de um comum que se inscreva no interstício da diferença, em vez da hegemonização de um particular. (RAVALLEC; CASTRO, 2022, p. 20).

A aldeia Krenak, por exemplo, estava enlutada pelo Rio Doce, destruído pela ambição extrativista de multinacionais. Os anseios mercadológicos trouxeram uma profunda destruição ambiental irreversível (visto que uma possível recuperação do rio não será contemplada pela população do tempo presente) (KRENAK, 2020<sup>1344</sup>). Esse sentimento de que vivenciávamos processos destrutivos em curso, bem antes da irrupção da pandemia de COVID-19, é compartilhado também por Mbembe (2020<sup>1345</sup>), que nos indica haver uma distribuição desigual das vulnerabilidades. Para esse autor, a toxicidade que caracteriza o nosso presente já fazia parte de nossas vidas desde o início da Revolução Industrial no Ocidente. (ROBERTO; ROBERTO, 2022, p. 4).

Como resistir às distopias do tempo presente? [...]. “Acreditando nas nossas utopias, nos nossos ideais”, disse uma professora. “Para que possamos caminhar, ter esperanças e forças para seguir em frente. É para isso que servem as utopias”, disse outra professora [...]. Mas se as utopias se distanciam do agora, apesar de importantes para instaurarem a nossa ação, refletimos sobre as possibilidades de criação de heterotopias, que são esses “[...] espaços reais que podem ser encontrados no interior da cultura, [...] espécies de lugares que estão fora de todos os outros lugares, embora sejam totalmente localizáveis” (FOUCAULT, 2013, p. 116<sup>1346</sup>). As heterotopias, assim, traduzem as possibilidades de realização, no tempo presente e real, das nossas utopias. (ROSA; MORAES; SOUZA, 2022, p. 164).

Temos como pressuposto que a análise do tempo presente tem as mesmas exigências epistemológicas da história sobre fatos do passado. Exige a localização no tempo-espaço dos acontecimentos, a explicitação das fontes documentais, dos sujeitos envolvidos e o contexto do objeto de pesquisa. Reconhecemos a difusão rápida e extensa da Covid-19, a aceleração do tempo pelas tecnologias, a busca de soluções para a educação escolar pelo ensino remoto, diante das exigências do distanciamento social [...]. Desamparo, fome e privação tecnológica constituem a totalidade social, “síntese de múltiplas determinações” (MARX, 1977, p. 229<sup>1347</sup>), com que os sujeitos sociais fazem a história nestes tempos difíceis. (SILVA; CIAVATTA, 2022, p. 2508-2509).

---

1344 KRENAK, A. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Editora Schwarcz S.A. 2020.

1345 MBEMBE, A. **O direito universal à respiração**. Texto (020). N-1 edições. 2020. Disponível em: <https://n-1edicoes.org/020>. Acesso em: 11 jun. 2020.

1346 FOUCAULT, Michel. De espaços outros. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 27, n. 79, p. 113-122, nov., 2013.

1347 MARX, K. **Contribuição para a crítica da economia política**. Lisboa: Estampa, 1977.

Os tempos atuais são sombrios [...]. Políticas públicas frágeis, escolas sem estrutura, famílias chorando seus mortos e estudantes perdidos em meio ao caos social. A tecnologia mais uma vez é apresentada como a solução para os problemas educacionais do país e sim, ela é uma ferramenta poderosa quando bem aplicada, mas sendo mandatório compreender como se dá sua aplicabilidade na realidade escolar, principalmente quando falamos de escolas públicas de educação básica e de fosso digital. Computadores, notebooks, tablets, smartphones, pacote de dados, 3G, 4G e 5G, não compõem o hall de necessidades básicas no cotidiano de responsáveis destes estudantes quando vivemos uma crise alimentar no Brasil. (SILVA; RIBEIRO, 2022, p. 14-15).

A rememoração desses tempos e a vivência do tempo presente me levam a problematizar a História – que os homens fazem não como querem (Marx, 2011<sup>1348</sup>), mas nas circunstâncias específicas de cada época, que envolvem uma contínua e inescapável relação de forças – e que demandam de nós, a cada instante, uma atitude de alerta. Podemos perceber como o tempo presente nos traz um espanto, um amargor, na vivência de tantos reveses, de tanta afronta, ameaça e desconstrução de valores, de conquistas, de projetos. (SMOLKA, 2022, p. 146).

Cada vez mais a história nos ensina que precisamos estar atentas/os e preparadas/os para enfrentar os desafios de nossa época; jamais são desafios cujas respostas são prontamente dadas, pelo contrário, a análise do tempo presente requer um cuidado redobrado que envolve inquietações e questionamentos. Novamente nos voltamos para Harari (2020, p. 8<sup>1349</sup>) e concordamos que, assim “como em pandemias anteriores, também em relação à covid-19 a coisa mais importante a lembrar é que os vírus não moldam a história. Os humanos, sim. Somos muito mais poderosos do que os vírus, e cabe a nós decidir como responderemos ao desafio”. (TEIXEIRA; COUTO JUNIOR, 2022, p. 164).

Uma das mais evidentes necessidades postas às claras em tempos atuais é a transformação das instituições que ensinam crianças e adolescentes em todo mundo. Em tempos de “escolas sem paredes”, mesmo antes da pandemia da COVID-19, o impacto que a educação tem na promoção do desempenho econômico e social de um país já não a permite isentar-se das mudanças em uma nova ordem de competência internacional, pois o desempenho acadêmico já não é a única necessidade. Não se tem dúvida que as questões de convivência escolar colocam em xeque a qualidade dos processos educacionais. (TOGNETTA; ABDALLA, 2022, p. 2).

Respiramos ar poluído, convivemos com a fome, a pobreza, as negligências e os descasos socioambientais ao nosso lado, mas não questionamos o *modus operandi* da sociedade e seu caminho, a passos largos, em direção ao futuro insustentável. O COVID-19 trouxe inúmeras crises consigo,

1348 MARX, Karl. **O 18 Brumário**. São Paulo: Boitempo, 2011.

1349 HARARI, Yuval Noah. **Notas sobre a pandemia e breves lições para o mundo pós-coronavírus**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020

agravou muitas outras e vem reafirmando a *inexistência* e a *invisibilidade* das maiorias submissas. Compreendemos que as urgentes transformações socioambientais perpassam mais do que o desvelar das controvérsias, sendo necessário apreendê-las no âmago de suas estruturas históricas e sociais. Fundamentamos nossas discussões na percepção de Adorno sobre a relação entre teoria e prática como forma de olhar o tempo presente [...]. (ZUIN; GOMES, 2022, p. 11).

Com a pandemia da COVID-19, os professores que já enfrentavam inúmeros desafios precisaram se adaptar às novas condições de vida e trabalho. De acordo com Lara (2020<sup>1350</sup>), é preciso atentar para a história do trabalho docente ao falar deste período, pois este sempre foi um trabalho ubíquo, isto é, aquele que ultrapassa as dimensões espaço-temporal, a jornada de trabalho sempre foi prolongada. De acordo com o autor, a pandemia exacerba esta relação já histórica, transforma o espaço da casa em ambiente único de trabalho, forçando os professores a ensinar sem a estrutura existente na escola ou prover estas estruturas para suas casas por conta própria, os professores perderam também os limites entre espaços públicos e privados. (ALVES; ORLANDO, 2022, p. 265).

A intensificação do trabalho docente é uma questão presente e recorrente na realidade dos professores nos últimos anos. Um marco importante nesse processo foram os anos 1990, que trouxeram inúmeras reformas educacionais que visavam adequar o sistema educacional brasileiro ao ideário neoliberal. Essas reformas repercutiram de forma direta na gestão e organização da escola. Esse movimento afetou a atuação dos docentes, trazendo novas exigências para o seu trabalho a partir de então houve a necessidade de dedicar maior tempo à escola, dentro e fora de sala de aula e a cada dia novas demandas surgiam para o trabalho do professor (BORGES, 2020<sup>1351</sup>). (BORGES; ARAÚJO; OLIVEIRA, 2022, p. 140-141).

A reconfiguração do trabalho docente tem ocorrido desde a década de 1970 e, desde então, a intensificação da prática passou a ser comum, com vistas a responder as demandas do neoliberalismo. Esta intensificação, por consequência, promove, em alguns casos, péssimas condições de trabalho e/ou riscos psicológicos [...]. A docência, por si só, já traz consigo inúmeros obstáculos que influenciam na saúde mental dos profissionais, além da alta demanda que o cargo exige, o isolamento social causado pela pandemia demanda o aprendizado de novas habilidades para com as tecnologias, além na nova rotina dentro de seus domicílios e a jornada dupla que, especificamente as mulheres, têm de enfrentar. (CANDIDO; BITTENCOURT; ASSUNÇÃO, 2022, p. 577).

---

1350 LARA, Rafael da Cunha. Ubiquidade e crise pandêmica: o que há de novo no trabalho em educação?. **Em Tese**, v. 17, n. 2, p. 24-43, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2020v17n2p24>. Acesso em: 11 jul. 2021.

1351 BORGES, K. P. **Trabalho, precarização e adoecimento docente**. Curitiba: Appris, 2020.

[...] além da preparação das aulas, os docentes precisavam dispor do tempo para adaptação às plataformas, adequação do planejamento e postagem dos materiais. A falta de tempo relatada por muitos entrevistados é uma das principais consequências das condições de trabalho dos professores da educação básica brasileira. Jacomini e Penna (2016<sup>1352</sup>) ressaltam que a acentuação na desvalorização social do trabalho docente, consequentemente o baixo salário, faz com que os docentes aumentem suas jornadas de trabalho, acarretando insuficiência de tempo para adequação às plataformas digitais e tampouco para explorar as ferramentas tecnológicas. (CARDOSO; SOARES; GONÇALVES, 2022, p. 10).

Relacionado ao trabalho docente, há que se reforçar que esses profissionais já vinham sofrendo com precárias condições de trabalho, como já nos referimos no início desse texto, e pelas enormes exigências feitas a eles para o atendimento das muitas atividades, também já vinham passando por problemas de saúde como stress, depressão, Burnout. Junto a estas questões, há que se considerar os professores que estão no grupo de risco e que não podem sair de casa para encaminhar quaisquer tarefas relacionadas ao trabalho docente. Isso também foi fator preponderante para aprofundar a pressão sobre o trabalho a ser desenvolvido e, também, o constrangimento a que muitos estão sendo submetidos. (CZERNISZ; MELLO, 2022, p. 11-12).

Libâneo (1994, p. 221<sup>1353</sup>) no começo da década de 1990, já nos apontava que o planejamento escolar “é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. Esse planejamento enseja trabalho docente coletivo no sentido de se refletir decisões sobre a estrutura, a organização, o funcionamento e as propostas pedagógicas da escola, agora impactada e envolvida para e com as TD [tecnologias digitais]. Isso impacta diretamente o trabalho docente e as condições de desenvolvimento das mediações no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. (ECHALAR; ALONSO, 2022, p. 17).

Freire (2005<sup>1354</sup>) comenta que o trabalho docente nunca está completo, é um processo que se modifica e se solidifica quase que diariamente. Ainda, segundo o autor, o docente está sempre em procura de mais conhecimento, pois no processo de educação é assim: sabemos o ponto de partida, mas nunca o ponto de chegada. Assim, destaca-se a importância da instrumentalização desse docente, se preparando visando trabalhar com a inclusão em todos os níveis da educação básica e também no ensino regular da educação (Carvalho et. al., 2020<sup>1355</sup>). (FIGUEIREDO; BERLEZE; SANFELICE, 2022, p. 10).

---

1352 JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. de O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 2, 2016.

1353 LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. 264p.

1354 FREIRE, P. (2005). **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

1355 CARVALHO, C. B. et al. (2020). Remote Education and Specific Needs: the role of schools and families. **Brazilian Journal of Development**, 6(10), 108209.

O trabalho docente, em sua essência, é bastante complexo. Por isso, é preciso repensar a formação docente enquanto formação de um professor pesquisador. André (2012<sup>1356</sup>) ressalta que a pesquisa funciona como um elemento central para a formação e atuação docentes, haja vista que fomenta a articulação entre teoria e prática e oportuniza reflexões críticas sobre a prática e o trabalho docente. Segundo a autora, a figura do professor pesquisador representa uma nova forma de pensar e fazer, que se baseia na observação, na ação e na reflexão, possibilitando a formulação de perguntas e de planos de trabalho a partir de hipóteses que antecedem a construção desse plano, o que enriquece e fortalece o trabalho pedagógico. (FREITAS; MALTEZ; FERNANDES, 2022, p. 13-14).

Conforme expõe Tardif e Raymond (2000<sup>1357</sup>), a atividade docente não se reduz a aspectos cognitivos, mas possui também fundamentos existenciais, sociais e pragmáticos. Ela é realizada por sujeitos que incorporam e subjetivam conhecimentos providos de sentido para eles próprios. Isso quer dizer que não se pode estabelecer parâmetros únicos quando se trata dos saberes docentes: eles estão sempre situados em um contexto de vida específico, ou seja, no contexto de vida daquele profissional que o produz. Disso decorre também que o trabalho docente está atrelado ao contexto de atuação dos sujeitos (TARDIF, 2000<sup>1358</sup>). (GOMES, YL et al., 2022, p. 4).

[...] é preciso que o professor de Educação Física compreenda que os anseios dos jovens e adultos são diferentes, na maioria das vezes, dos alunos que estudam nos anos regulares da Educação Básica. É necessário que aquilo que esteja sendo abordado nas aulas faça sentido para eles e que tenha aplicabilidade em seus contextos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. De acordo com Costa e Hage (2014<sup>1359</sup>), um dos desafios do trabalho docente em Educação Física nas turmas de EJA concentra-se em promover a experimentação e diversidade de práticas que possam legitimar a efetiva contribuição desse componente curricular na formação humana de jovens, adultos e idosos. (LIMA; OLIVEIRA; AZEVEDO, 2022, p. 8).

Como afirmou [Paulo] Freire, os professores sofrem o interdito de sua palavra, se sentem alijados do controle do seu próprio trabalho, entendendo que o “trabalho docente não escapa à injunção capitalista da alienação” (MARX, 2001, p. 113<sup>1360</sup>). O que ocorre é ainda mais exploração da natureza

1356 ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 55-69.

1357 TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244. 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbL!JQmXL7CB/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em 25 mar. 2021.

1358 TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24. 2000. Disponível em: <[http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13\\_05\\_MAUICE\\_TARDIF.pdf](http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05_MAUICE_TARDIF.pdf)>. Acesso em: 29 mar. 2021.

1359 COSTA, M. da C. dos S.; HAGE, S. A. M. O trabalho docente na educação de jovens e adultos na Amazônia Paraense: a educação física em questão. **Instrumento**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 249-260, jul./dez. 2014.

1360 MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Civilização Brasileira, 2001. Livro I. (18ª ed.).

trabalho docente, porque naturalizam-se práticas sociais que desvalorizam o professor como sujeito social, uma situação quase sem resolução gerando o interdito de sua participação social e política respeitável, o que gera sofrimento frente a desvalorização do seu trabalho. (MAGALHÃES, 2022, p. 25-26).

[...] a compra de sistema de ensino privado e as assessorias para gestão educacional estão entre as principais parcerias público-privadas da educação no Brasil. O neotecnismo, reordenando a educação nos moldes gerencialistas, permite o controle e redefine o trabalho docente, transferindo para plataformas e sistemas a direção de “o quê, quando e como se ensina” (FREITAS, 2018, p. 105<sup>1361</sup>). Isto posto, consideramos que é preciso analisar de maneira mais próxima a plataformização da educação e sua repercussão sobre o trabalho docente. (MELLO; SANTOS; PEREIRA, 2022, p. 907).

O trabalho docente vem sendo reestruturado no Brasil nos últimos anos, em função de distintos mecanismos neoliberalizantes adotados por diferentes governos e no contexto da pandemia de COVID-19 torna-se objeto de nova investida que incide fortemente sobre suas atividades. Trata-se de um contexto em que, devido à exigência de isolamento social para conter a pandemia, procura-se generalizar o trabalho remoto no campo da educação, entre outras áreas. Sob essa nova investida no campo educacional, acentuam-se os efeitos de reestruturações anteriores e emergem novas consequências que precarizam ainda mais o trabalho e o ensino nas instituições de ensino superior, aprofundando a mercantilização, o empresariamento e a privatização desta esfera. (MELO; SOUSA; VALE, 2022, p. 20).

[...] o professor não é um mero propositor de conteúdo. Ele é sujeito que forma para as lutas em prol da cidadania, do direito e da igualdade de oportunidades, enfim [...]. Tratando os saberes sob uma perspectiva não da transposição de conhecimentos restritamente universitários, mas de ordem da prática do trabalho docente, entende-se que é com a atividade desenvolvida, com a experiência de trabalho em interação com os outros, da vivência individual e coletiva que se adquirem as formas de interpretar, conhecer e atuar sobre as coisas. O professor é um profissional que possui um “saber e um saber fazer” (GIDDENS, 1987<sup>1362</sup>), dotado de múltiplos aspectos, como há pouco indicado. (NASCIMENTO; BORGES, 2022, p. 156-157).

[...] o setor privado passa a definir rumos e espaços da educação, abocanhando fatia considerável da educação pública, de olho no desenvolvimento do capital. As políticas educacionais que decorrem dessa influência e presença do privado acarretam intensificação na exploração da força de trabalho [...]. O trabalho docente será medido pela accountability e pelos valores meritocráticos. A

---

1361 FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma Empresarial da Educação: A nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

1362 GIDDENS, A. **La constitution de la Société: éléments de la théorie de la structuration.** Paris: Presses Universitaires de France, 1987.

racionalidade econômica passa a determinar as ações e os rumos do setor público educacional. O estabelecimento de metas e aspectos quantitativos tornam-se comuns. Eficiência e eficácia vão se configurar nas avaliações em larga escala, sistemas homogêneos a serem adotados em todo o país, sem a consideração dos mais diversos contextos socioeconômicos e históricos. Aí vai ser reconfigurado o trabalho docente. (RAIMANN; FARIAS; GOMES, 2022, p. 39-40).

[...] o isolamento social imposto pela pandemia de covid-19 intensificou o trabalho docente, trazendo à tona a perspectiva de análise da sobrecarga laboral de professores de todos os níveis e etapas de ensino. No tangente aos professores universitários, Zabalza (2004<sup>1363</sup>), adverte que estes “desempenham, na realidade, um conjunto de funções que ultrapassa o exercício da docência” (p. 109). Esse conjunto de funções apontadas por Zabalza (2004) dizem respeito às atividades de pesquisa, de administração, de negociações, de relações institucionais, entre outras. (SANGENIS; PEREIRA, 2022, p. 13).

O desenvolvimento e a disseminação cada vez mais acelerada de tais tecnologias e os usos e apropriações que se fazem delas nos processos educativos têm afetado de modo significativo o trabalho docente e, também, a produção de conteúdos, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos, no que concerne ao surgimento cada vez maior de realizadores e produtores de objetos educacionais [...]. Esta situação tem colocado professores num lugar considerado comumente ocupado por atrizes, atores e criadores de uma realidade virtualizada – onde se tornam imagens sonorizadas em movimento [...]. Esta diversidade de plataformas multimidiáticas leva esses intérpretes ao paroxismo da encenação de si mesmos, tornando-se ao mesmo tempo personagens de uma encenação, digamos, pedagógica. (SANTOS, JC, 2022, p. 2).

Há, portanto, uma contradição na intensificação do trabalho docente: por um lado as atividades dos professores tornaram-se mais complexas e exigentes; por outro lado, a docência permanece mal remunerada, pouco reconhecida e não dispõe dos recursos necessários ao seu pleno exercício. Os professores “se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo” (OLIVEIRA, 2004, p. 1140<sup>1364</sup>), ou seja, falta também o apoio da escola, das famílias, das redes de ensino e da sociedade de modo geral. (SANTOS; NUNES; GOMES, 2022, p. 41).

Sabemos que o trabalho docente é algo fascinante, mas também é permeado de desafios. O que move o professor sempre deve ser o aluno, pois é ele o maior objetivo a atingir. As vivências com os estudantes em sala de aula são riquíssimas, nos trazem muitos aprendizados [...]. O professor ensina

1363 ZABALZA, Miguel Angel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

1364 OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.127-1.144, set./dez. 2004.

sobre a vida além de conteúdos conceituais, e aprende sobre conteúdos e também sobre a vida, ou seja, é uma troca constante que precisa ser valorizada [...]. Vínculos afetivos também se fazem presentes na escola, tornando mais prazeroso o momento entre professor-aluno e fazendo parte da formação de cada agente. O aumento ou a diminuição da potência de agir ou força de existir relaciona-se com a capacidade de afetar e ser afetado pelo meio à nossa volta (MARQUES; CARVALHO, 2014, p. 5<sup>1365</sup>). (SCHERER; ARAUJO, 2022, p. 80).

O adoecimento do professor não é exclusivo dos tempos de pandemia, mas algo que há muito tempo acompanha o trabalho docente. Souza et al. (2022<sup>1366</sup>) alertam, em seus estudos, sobre a ampliação de evidências quanto ao adoecimento docente associado às suas condições de trabalho. Eles destacam que as comorbidades, já antes identificadas, acentuaram-se no contexto de trabalho remoto: “Em termos concretos, observou-se aceleração e pressão na sequência de atividades desenvolvidas; uso excessivo de tecnologias digitais para planejamento de aulas; gravação de vídeos; repasse e correção de trabalhos; e dificuldades relacionais. Tudo isso sob a responsabilidade solitária dos docentes” (SOUZA et al., 2022, p. 5). (ZANELATO; SÁ, 2022, p. 9-10).

---

1365 MARQUES, Eliana de Sousa Alencar.; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Vivência e afetação na sala de aula: um diálogo entre Vigotski e Espinosa. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 41-50, jan./jun. 2014.

1366 SOUZA, K. R. et al. Diários de professores(as) na pandemia: registros em cadernetas digitais de trabalho e saúde. **Interface**, Botucatu, v. 26, p. 1-16, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/interface.210318>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/BRBSP9krR9Xr4jK7T68Ry6zw/>. Acesso em: 28 jul. 2022.

Na literatura já existe um volume expressivo de trabalhos que indicam que os cotistas [universitários], mesmo nas adversidades estruturais, registram menores taxas de evasão, superiores índices de diplomação e rendimento acadêmico similar à concorrência ampla (PINHEIRO; PEREIRA; XAVIER, 2021<sup>1367</sup>). Se considerar que este grupo é o público-alvo das políticas de assistência estudantil, em tese, se esforçam por se manter na universidade e para apresentar rendimentos satisfatórios, em vista das menores oportunidades em relação aos demais. Porém, por se tratar apenas de uma hipótese, essa correlação merece investigação, principalmente a partir de pesquisas empíricas que tratem do perfil do grupo de estudantes não contemplados pela assistência estudantil. (BRITO; CALBINO; TAMEIRÃO, 2022, p. 10).

A universidade pública deverá, no dizer de Ristoff (2020<sup>1368</sup>), assumir papel de liderança em relação ao enfrentamento dos desafios da atualidade, referentes à segurança alimentar, a mudanças climáticas e à saúde pública, entre outros, cabendo ao Estado investir fortemente para viabilizar tais ações, lembrando, ainda, que o conhecimento necessita, para avançar, de investimento público, decisivo e continuado e, para o autor, o campus do futuro não será um lugar, mas uma rede, que fará parte de inúmeras outras redes já espalhadas mundo afora. (CAVALCANTI; GUERRA, 2022, p. 86-87).

As universidades têm o papel de repolitizar a formação para garantir uma ruptura com o capitalismo perverso, que visa manter o aparelho ideológico do estado. Nesse sentido, temos grandes enfrentamentos para realizar e subverter o lugar que tem sido dado à educação e ao/a professor/a em uma sociedade brasileira neoliberal, lugar subalterno e sem prioridades. Dentro dessa discussão apresentada, tomamos o pensamento de Miguel Arroyo (2008<sup>1369</sup>), que ressalta a necessidade de fomentar uma formação docente capaz de estranhar essa lógica perversa do capital, do preconceito, da discriminação, da segregação. (COELHO; CRUZ; MOURA, 2022, p. 13).

---

1367 PINHEIRO, Daniel Calbino; PEREIRA, Rafael Diogo; XAVIER, Wesley Silva. Impactos das cotas no ensino superior: um balanço do desempenho dos cotistas nas universidades estaduais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, 2021. DOI: 10.1590/S1413-24782021260020 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/pJbNpfcXxbkPzWg-3CWrsMD>. Acesso em: 26 jul, 2022.

1368 RISTOFF, D. I. A caminho da nuvem: impactos da pandemia na educação. **Educa** 2022. 7 abr. 2020. Disponível em: <https://www.educa2022.com/post/a-caminho-da-nuvem-impactos-da-pandemia-na-educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 24 jul. 2020.

1369 ARROYO, Miguel G. Os coletivos diversos repolitizam a educação. In: DINIZ, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo (Org). **Quando a diversidade interroga a formação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

Reafirmamos, portanto, a relevância das ações afirmativas no sentido de oportunizar o direito de todos(as) acessarem as universidades públicas, não como favor ou caridade, mas certamente por uma reparação social porque, assim como negros e indígenas, as pessoas com deficiência foram/são excluídas e negligenciadas historicamente na sociedade. Contudo, não basta ter o direito de acessar a universidade, é necessário que se criem condições metodológicas, comunicacionais, estruturais, financeiras de lhes dar condições de permanecer nela. Celebramos os avanços, mas reconhecemos a luta contínua para conquistar mais espaços e visibilidade [...]. (FONSECA; SANTOS; OLIVEIRA, 2022, p. 16-17).

Como Universidade Pública, apesar das condições adversas enfrentadas no período analisado, que envolveu a drástica diminuição do orçamento destinado à educação, o corte de bolsas e de financiamento das pesquisas, sobretudo nas Ciências Humanas e Sociais (FERNÁNDEZ, 2021<sup>1370</sup>), a demora na vacinação não só dos/das docentes, mas também da população em geral, entre outras questões, esperamos ter conseguido dar uma resposta pertinente e relativamente eficaz [...], guiadas pelo compromisso ético-político que o cargo ocupado em uma Universidade Pública nos coloca. (FERNÁNDEZ; DELGADO, 2022, p. 3131-3132).

No Brasil, um dos pontos mais sensíveis da democratização da universidade pública diz respeito ao ingresso de estudantes por meio de cotas raciais, para estudantes de escola pública e para pessoas com deficiência. Além de contrariar interesses da classe média e ser objeto de violentas críticas nas redes sociais e outros espaços de circulação de opinião, tem sido comum ouvir em aulas e reuniões professores expressarem a preocupação com a queda do nível da universidade, mencionando quase sempre a baixa qualidade da escrita desses estudantes. A permanência e a convivência com a diversidade dos estudantes na universidade pública não tem sido tarefa fácil. (KASTRUP; CALIMAN; GURGEL, 2022, p. 22).

Segundo Böck, Gomes e Beche (2020<sup>1371</sup>), as universidades ainda são espaços em que as pessoas com deficiência continuam invisíveis. Em seu estudo, Martins, Leite e Ciantelli (2018, p. 16<sup>1372</sup>), com base nos dados do Censo Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), indicam que no Ensino Superior apenas 0,4% das matrículas são de estudantes com deficiência. Tais números ainda se mostram pouco expressivos, mesmo com a adoção de políticas públicas que direcionam para a inclusão de pessoas com deficiência. Entretanto, o não

---

1370 FERNÁNDEZ, S. J. Una mirada comparada de las políticas educativas en Brasil y Argentina: recorridos y aprendizajes en el proceso de investigación. **Rev. PolEd.**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 39-60, 2021.

1371 BÖCK, G. L. K.; GOMES, D. M.; BECHE, R. C. E. A experiência da deficiência em tempos de pandemia: acessibilidade e ética do cuidado. **Criar Educação**, Criciúma, v. 9, n. 2, p. 122-142, 2020.

1372 MARTINS, S. E. S. de O.; LEITE, L. P.; CIANTELLI, A. P. C. Mapeamento e análise da matrícula de estudantes com deficiência em três universidades públicas brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, p. 15-23, 2018.

reconhecimento é uma realidade bastante comum em outras esferas sociais. (LEITE; PAPARELLA; SOUZA, 2022, p. 15).

Em tempos de grandes incertezas sociais, econômicas, culturais e políticas, é papel também da universidade encontrar meios de se reinventar e criar formas de acolher os diferentes modos de vida que a constitui, promovendo a dignificação dessas vidas. Por meio de ações voltadas para a promoção do saber humanizado, projetos de extensão que visem alcançar a realidade da comunidade universitária devem ser priorizados, assumindo docentes e monitores papel fundamental na efetivação desses projetos. Para além das adversidades, acredita-se que o minicurso demonstrou a possibilidade de dar prosseguimento a um projeto de educação inclusiva e atento às especificidades das minorias de nosso país. (LIMA; RIBAS; RIBEIRO, 2022, p. 23).

Não podemos esquecer também que, junto ao ensino, as ações de extensão e pesquisa formam um tripé, que assenta na formação do ensino superior. Para Chesani e colaboradores (2017, p. 453<sup>1373</sup>), a indissociabilidade dessa tridimensionalidade viabiliza um “fazer universitário autônomo, competente e ético” dentro e fora de seus muros, em diálogo com a sociedade. No contexto da pandemia, o relacionamento preexistente entre a universidade e a sociedade brasileira foi amplificado e transformado por meio de um fazer mais criativo junto com a população em meio ao surto da COVID-19. Nesse sentido, não só a produção de insumos, mais também a sistematização e democratização de conhecimentos foram cruciais para a resistência e o combate às crises sanitária, social, econômica e política. (LOPES; GUEDES; CASTRO, 2022, p. 495).

[...] cabe à universidade apoiar a consolidação da garantia do direito à educação escolar para os sujeitos do campo. Assim, assumimos, em consonância com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014<sup>1374</sup>), que a universidade traz como essência o entendimento de um conjunto articulado de relações que a constituem enquanto prática-projeto-política pública, que tem como sujeito a classe trabalhadora do campo. Nesse sentido, ela pode manter um policiamento político, epistemológico, ético e ideológico que favoreça o entendimento da luta pela transformação social empreendida pelos movimentos sociais. Assim, ela continuará cumprindo seu papel social [...]. (MAGALHÃES; BALDINO; MOURA, 2022, p. 1242).

[...] na universidade como um todo houve muitos trancamentos de matrícula, desistências e evasão. Inúmeros estudantes perderam seus empregos, trocaram de emprego ou trabalho, retornaram

1373 CHESANI, Fabiola Hermes; WACHHOLZ, Luana Bertamoni; OLIVEIRA, Márcia Aparecida Miranda; SILVA, Caroline; LUZ, Maria Eduarda; FABRIS, Francielly Alexandre; ENGEL, Bruna. A indissociabilidade entre a extensão, o ensino e a pesquisa: o tripé da Universidade. **Revista Conexão UEPG**, v. 13, ed. 3, p. 452-461, 2017. DOI 10.5212/Rev.Conexao.v.13.i3.0008. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao>. Acesso em: 13 dez. 2021.

1374 FRIGOTTO, G.; CIAVATT A. M.; RAMOS, M. A educação de trabalhadores no Brasil contemporâneo: um direito que não se completa. **Germinal: Marxismo e educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 65-76, dez. 2014.

às suas cidades de origem, não puderam continuar morando nos mesmos locais [...]. A crise econômica, o desemprego, a precariedade das políticas públicas de saúde e de assistência aos trabalhadores informais, o negacionismo, o desserviço que o presidente da República (Jair Messias Bolsonaro – 2019-2022) prestou em seus discursos contrariando todas as indicações médicas e científicas, afetaram direta e negativamente a educação pública, neste caso, a superior. Essa realidade e esse contexto impuseram uma revisão na arquitetura pedagógica e metodológica para dar continuidade às atividades propostas para o estágio. (MARTINS; MAURICIO; MICHIELIN, 2022, p. 5).

As vagas nas IES, antes destinadas exclusivamente aos filhos de uma elite socioeconômica, devido ao processo de expansão das universidades e às políticas de democratização do acesso ao ES [Ensino Superior], passaram a ser preenchidas por um “novo público”, caracteristicamente heterogêneo e diversificado. São estudantes que apresentam características psicossociais peculiares: pertencem a grupos etários maiores, são casados, são pais/mães e trabalhadores com baixo capital social. Tendencialmente são estudantes socioeconomicamente mais vulneráveis que, antes excluídos, acedem agora à universidade buscando agregar novos conhecimentos e uma maior qualificação técnica/profissional [...]. (PEREIRA-NETO; FARIA; ALMEIDA, 2022b, p. 2-3).

No passo que se constitui também constitui o outro, nos, pelos e com os processos de aprendizagem na Universidade e em outras instituições nas quais se inscreve, a família, os amigos, as mídias, o trabalho, dentre outras [...]. Santos e Reis (2020<sup>1375</sup>), evidenciaram em seu estudo que a maioria dos estudantes que ingressam no Ensino Superior traz consigo uma expectativa positiva em relação a sua futura experiência acadêmica. E a discordância ou concordância entre estes sentimentos e pensamentos sobre o que a universidade efetivamente pode oferecer de conhecimento e desenvolvimento pessoal acaba gerando adaptações positivas ou negativas para que o acadêmico possa obter a satisfação e o sucesso acadêmico. (RODOVALHO; PERES, 2022, p. 30).

A extensão se baseia em encaminhar o conhecimento desenvolvido na universidade, “quebrando os muros universitários” de modo que os acadêmicos sejam os sujeitos responsáveis em levar tal saber. De acordo com Rodrigues et al. (2013<sup>1376</sup>), os projetos de extensão fortalecem a relação universidade-comunidade, posto que há da troca de conhecimentos entre o acadêmico e a população. Os autores ainda acrescentam que esta relação deve estar centralizada no mesmo objetivo: inserir o conhecimento elaborado dentro da sala de aula à serviço da sociedade afim de que, por intermédio dele, obtenha-se uma maior qualidade de vida para a população. (RODRIGUES et al., 2022, p. 209-210).

---

1375 SANTOS, Pablo Mateus; REIS, Ana Lúcia Pellegrini Pessoa. Educação a distância e ensino de psicologia: impasses e possibilidades na perspectiva de psicólogas (as) e estudantes. **Em Rede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 108-125, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/522/563>. Acesso em: 20 out. 2021.

1376 RODRIGUES, A. L. L.; COSTA, C. L. N. do A.; PRATA, M. S.; BATALHA, T. B. S.; PASSOS NETO, I. de F. Contribuições da extensão universitária na sociedade. **Caderno de Graduação-Ciências Humanas e Sociais-UNITSER-GIPE**, v. 1, n. 2, p. 141-148, 2013.

[...] nessa expectativa contemporânea de uma universidade que contribui com o desenvolvimento regional há um aspecto enraizado no senso comum, que nos preocupa, ou seja, o processo destinado ao desenvolvimento econômico regional, por vezes, pode-se velar o utilitarismo a que se reduz a universidade. Segundo Zabalza (2004, p. 25<sup>1377</sup>), a universidade tem sobrevivido por inúmeras transformações nas últimas décadas, passando de um bem cultural para um bem econômico, “cujo beneficiário é o conjunto da sociedade (sociedade do conhecimento, sociedade da competitividade) [...] para o qual se encomenda um ‘serviço’ que deve resultar na melhor preparação e competitividade da força do trabalho da sociedade à qual pertence”. (SALA; CALDAS; VOLPATO, 2022, p. 4).

Santos e Scopinho (2016<sup>1378</sup>) discutem a aceção do merecimento, o mérito individual, para determinar quem deve cursar uma universidade pública. As autoras, ao descreverem as recentes pesquisas, demonstram que há a presença do mérito individual no imaginário social como critério básico que define quem deve ou não cursar o ensino superior público. Para finalizar, consideram que o mérito só pode estar em discussão quando se toma como referência sujeitos de igualdades, o que não é o cenário do Brasil. Silva (2017<sup>1379</sup>) defende que as cotas são um imperativo direcionado para sanar distorções historicamente construídas por meio de medidas compensatórias. (SCHNORR, 2022, p. 39).

Nesse itinerário da política de inclusão na Universidade, os camponeses continuam invisíveis, a exemplo de editais de inclusão digital, cuja edições revelam uma paralisia cognitiva da universidade quanto ao reconhecimento das especificidades dos camponeses e da realidade do meio rural [...]. Essa incompreensão revela certa arrogância epistemológica, em que prevalece o conhecimento acadêmico e científico como único e verdadeiro, que tem, em sua base, estudos de teorias eurocêntricas, predominando a colonização epistêmica do paradigma tradicional de educação na Universidade. Esse percurso vem promovendo a descaracterização do paradigma de educação do/no campo, quase como uma lógica naturalizada [...]. (SILVA; CUNHA, 2022, p. 93).

De acordo com Vieira e Vieira (2004<sup>1380</sup>), as universidades federais – e, para nós, também as estaduais – possuem estruturas organizacionais altamente complexas e lentas na movimentação das demandas pelo excesso de normas. Justamente por isso, são resistentes à mudança e apresentam disfunção no poder, na medida em que as decisões perpassam extensas escalas cuja alta cúpula burocrática

1377 ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

1378 SANTOS, Elisabete et SCOPINHO, Rosemeire. Desigualdades Raciais, Mérito e Excelência Acadêmica: Representações Sociais em Disputa. **Psicol. cienc. prof.** vol.36 no.2 Brasília Abr./Jun 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932016000200267&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932016000200267&script=sci_arttext)>. Acesso em: 17 de out 2021.

1379 SILVA, Maurício. Cotas raciais na universidade brasileira e a ideologia da meritocracia. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1207-1221, jul./set. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/21944/21085>>. Acesso em: 17 de out 2021.

1380 VIEIRA, Euripedes F; VIEIRA, Marcelo M. F. Funcionalidade burocrática nas universidades federais: conflito em tempos de mudança. **Revista de Administração Contemporânea** [online], v. 8, n. 2, p. 181-200, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1415-65552004000200010>>. Acesso em: 08 jul. 2021.

está, frequentemente, distante donde emanam as demandas propriamente ditas. Ademais, os autores salientam seu caráter corporativista, uma vez que setores se movimentam orientados constantemente por interesses mais individuais ou grupais do que institucionais. Acreditamos que, nesse contexto, há embate e luta entre interesses conflitantes. (VELOSO; MILL, 2022, p. 15).

A Universidade constitui um lócus privilegiado de produção do conhecimento e de desenvolvimento científico e tecnológico, que favorece a imersão cultural, o convívio social e o avanço da educação em seus múltiplos âmbitos. Um levantamento realizado pelo Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia, aponta que as universidades públicas federais são responsáveis pela maioria dos estudos científicos desenvolvidos no país (BRASIL, 2000<sup>1381</sup>). As transformações legais pelas quais vem passando o ensino superior, dentre outros objetivos, tiveram como finalidade a democratização de acesso a este nível do ensino, historicamente reservado aos estudantes de classes sociais mais favorecidas. (VICTOR; UZÊDA, 2022, p. 226).

[...] as Universidades têm também a responsabilidade de ensinar eticamente ou de agir com ética, não tendo a prevalência da visão masculina. Ter esse comportamento ético com mulheres, de diferentes idades, ocupações, tradições, religiões, vinculações sociais e culturais podem contribuir para que a Universidade realmente exerça a prática de produzir conhecimento, em que as estruturas e ações derivem para uma sociedade transformadora. Assim, pensamos e defendemos que as universidades sejam 'locus' de diálogos, de visões mais humanistas, inclusivas, feministas com enfoque no amplo debate sobre a superação das desigualdades, representando esse 'divisor de águas' para repensar as orientações de que homens e mulheres têm direitos iguais [...]. (ZARBATO; MARTINS, 2022, p. 1139-1140).

---

1381 Referência não localizada no original.

[...] consideramos pertinente uma aproximação sistemática entre os profissionais da educação e as comunidades escolares para análise dos níveis de aprendizado, incluindo-se estratégias de avaliação das atividades propostas condizentes às novas circunstâncias. Torna-se oportuno, portanto, estabelecer diálogos com os grupos envolvidos sobre os entraves e limitações inerentes ao ensino remoto, a fim de oferecer o melhor possível em um cenário de tantas limitações e impossibilidades cujas demandas de ressignificação sobre as questões do ensino e da aprendizagem são urgentes e necessárias. (ARRUDA; NASCIMENTO, 2022, p. 294).

Temos com o tempo um encontro necessário e urgente. A força do que nos vem sendo apresentados pelo projeto de mundo neoliberal diz de uma aceleração desenfreada, de uma ideia de progresso que não se consolida. O bordar, em sua materialidade, nos ensina sobre outra forma de tecido, aquele que criamos quando nos pomos a conversar com outras pessoas. A conexão (ANI, 1992<sup>1382</sup>), desta forma, surge como um pressuposto epistemológico importante em nossas ações: bordamos, tecemos, conversamos para alimentar a conexão entre as pessoas. E assim, com estes gestos, esticamos o tempo, nos demoramos propositalmente para que algo no entrelinha e agulhas, no entre participantes, no entre silêncios e palavras floresça. (BATTISTELLI; CÉSAR; CUEVAS, 2022, p. 9).

[...] ainda que a maioria das redes informe o uso de materiais impressos e orientações via *WhatsApp* para a manutenção dos vínculos de estudantes com as escolas, 74,1% das redes municipais declararam ter realizado formação para docentes sobre o uso de tecnologias para o ensino remoto. Além disso, a pesquisa destaca que a infraestrutura das escolas para o retorno dos estudantes às aulas também parece ser um obstáculo a ser enfrentado: 40% das redes reportaram inadequação. Com a permanência da pandemia no Brasil, que se anuncia longa, é ainda mais urgente investir em políticas de conectividade para as escolas e acesso à internet para estudantes e professores. (BRUSCHI; ANDRADE; SANTOS, 2022, p. 13).

O ponto que se observa, sobretudo em situações como as que foram impostas pela pandemia da COVID-19, é que essa necessidade de atenção dos professores para com os estudantes passa a ser ain-

---

1382 ANI, Marimba. **Yurugu**: An African-centered critique of European cultural thought and behavior. University Libraries, Michigan ST. 1992.

da mais urgente (TANG et al., 2021<sup>1383</sup>), mas que não é possível de ser feita – pelo menos de maneira mais eficaz, frente às altas demandas docentes. A necessidade do desenvolvimento de uma estrutura relacional no contexto pedagógico não se limita aos anos iniciais da vida escolar, sendo nessa fase o período mais comum para o desenvolvimento desses laços. (CUNHA JÚNIOR; MOURA NETO, 2022, p. 400-401).

Em âmbito educacional, o novo caminho a ser trilhado, decorrente da pandemia da Covid-19, chegou sem aviso prévio, de maneira muito rápida e sem legislação específica. Diante desse contexto e considerando que o Brasil é um país desigual em termos socioeconômicos e educacionais, especificamente quanto ao acesso à educação, refletir acerca da necessidade de promover a permanência e o êxito dos estudantes na Educação Profissional e Tecnológica é tarefa urgente no presente momento. (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 15-16).

As urgentes reinvenções das práticas do ser/estar docente passam essencialmente pelos seguintes âmbitos: exercício da docência em novos tempos e espaços, que são diversos dos desenvolvidos na presencialidade; adoção ou intensificação do uso de ferramentas digitais/tecnológicas; apropriação e estratégias para lidar com as condições materiais e objetivas, por vezes precarizadas, dos acadêmicos/as para o desenvolvimento das aulas; desenvolvimento do trabalho em espaços compartilhados com a família; atendimento e atenção aos discentes; adequação às exigências institucionais. (MELO; HOEPERS; MARTINS, 2022, p. 15).

[...] a pandemia da covid-19 foi um acontecimento que surpreendeu muitas pessoas, agências e Ensino remoto emergencial: as dificuldades na perspectiva de mães e mães-professoras instituições, dada a natureza de sua chegada no Brasil, bem como da rápida expansão de seus efeitos. Com a escola não foi diferente. Embora uma parte das instituições de ensino tenha conseguido se organizar melhor diante dessa urgente necessidade de mudança, a maior parte delas, devido a fatores que fogem à nossa compreensão, não teve a mesma capacidade de organização e reestruturação de suas atividades. (NIELS et al., 2022, p. 16-17).

[...] é urgente a necessidade da criação de políticas públicas que garantam aos mesmos [docentes] a qualificação adequada para que se adaptem às novas estratégias tecnológicas. Estas políticas para se efetivarem necessitam contemplar a necessidade de tempos aos professores para acesso à formação continuada e uso das tecnologias, o que demanda nos diferentes níveis de escolaridade além de estipular carga horária de trabalho à formação em serviço, remuneração condizente à formação que não sobrecarregue o docente com longas jornadas de trabalho que impeçam o planejamento das aulas com qualidade. (NYARI; JULIANI; LEAL, 2022, p. 16).

---

1383 TANG, Anne; WALKER-GLEAVES, Caroline; RATTRAY, Julie. University students' conceptions and experiences of teacher care amidst online learning. **Teaching in Higher Education**, 2021.

No que se refere à educação, os desafios são urgentes e de diversas ordens. Tal como a reforma de escolas, o fornecimento de equipamentos e acesso de professores/as e estudantes à internet, adequações curriculares, acompanhamento ativo dos/as estudantes que não conseguiram acompanhar de forma satisfatória as atividades escolares ofertadas de modo remoto etc. As estratégias para superar esses desafios e os obstáculos encontrados exigem esforços coletivos, não há como resolver tais questões sem uma efetiva participação do Estado e diálogo com os segmentos envolvidos [...]. (OLIVEIRA, 2022, p. 720).

É urgente, pois, romper com visões instrucionistas e preparatórias de educação das crianças pequenas, deixando-se de curvar frente a tensões e a retrocessos que sempre espreitaram a porta do processo de construção da educação da infância no Brasil, buscando ampliar os meios de diálogo e de desenvolvimento de um trabalho significativo e articulado, considerando todos aqueles que compõem a realidade do atendimento à infância. Nesse sentido, os recursos tecnológicos digitais são potentes aliados. (OLIVEIRA; SOMMERHALDER, 2022, p. 72).

[...] para além dos cursos de nível médio e de educação ambiental, é urgente que todos os níveis de educação de todas as modalidades tenham acesso a conteúdos de sustentabilidade, que unifiquem os três grandes pilares: ambiental, social e econômico. Por meio desses tópicos, é possível debater questões como ética, empatia, equidade, paz, felicidade, inovação, resiliência e flexibilidade, por exemplo, que são abarcados pela transdisciplinaridade. (PEREIRA, MT, 2022, p. 7).

Pensar a aprendizagem constitui um desafio atual e urgente principalmente após as experiências vivenciadas no processo de pandemia provocada pela Covid-19. Muitas são as vozes de pesquisadores que apontam a necessidade de refletir sobre a escola, o sentido da educação na atualidade e a necessidade de consolidação da sociedade do conhecimento. Num mundo em transformação acelerada, onde a tecnologia impõe ritmos, regras, novos fluxos e processos, pensar sobre o papel da escola é uma necessidade não apenas para a comunidade escolar, mas para a sociedade. (PEREIRA; COSTA; SERPA, 2022, p. 21-22).

Pensando em todas as barreiras que envolvem o ensino em sua modalidade remota, que vai desde barreiras econômicas, passando por barreiras de falta de conhecimento tecnológico, chegando a barreiras causadas por planejamentos aligeirados em virtude da emergência, pode se dizer que a resposta para o questionamento de Saviani e Galvão (2021<sup>1384</sup>), possa estar mais perto de ser de fato, um engodo. Portanto, compreende-se como necessidade urgente programas e diretrizes que avaliem as condições de acessibilidade em suas diversas dimensões, visando a construção de recursos que eliminem as barreiras afim de garantir a qualidade mínima no ensino remoto. (PIAIA; ORLANDO; PICCHARILLO, 2022, p. 95).

---

1384 SAVIANI, D.; Galvão, A. C. Educação na Pandemia: a falácia do “ensino” remoto. *Universidade e Sociedade*. Ano XXXI. N° 67, jan. de 2021. ISSN 1517-1779. 2021.

[...] nesse momento, o trato da escola deve obrigatoriamente considerar em sua prática pedagógica ações que promovam o acolhimento, a escuta empática, e construir espaço às trocas sociais em meio à rotina escolar, muito mais do que o cumprimento curricular acadêmico. Se as competências morais são desejáveis em qualquer momento de nossas interações para a convivência em sociedades democráticas, dentro do contexto pandêmico em que nos encontramos elas são ainda mais urgentes. (PINHEIRO; ZAMBIANCO; MORO, 2022, p. 14-15).

[...] é urgente uma ação pedagógica que fortaleça as narrativas dos grupos que secularmente foram estigmatizados pelo poder eurocêntrico dominante. Buscando reconstruir perspectivas, destacamos nesse trabalho o discurso decolonial que viabiliza possibilidades para ouvir, refletir e socializar as narrativas indígenas a partir do próprio indígena, que evidencia a importância dessa população no processo histórico, social, político e cultural do Brasil. (PINHO; SILVA; RODRIGUES, 2022, p. 346).

[...] acreditamos que os campos de estágio do professor em formação inicial são os espaços da Educação Básica, como se referencia nos documentos legais e, em especial, a sala de aula, para o exercício da regência, prática de ensino, docência. Privar-se desse espaço, por imposição de medidas sanitárias e de preservação da vida, exigiu uma tomada de decisão que contemplasse as possibilidades de sua realização na condição de ensino remoto, não presencial. Essa tarefa não foi nada fácil, mas era urgente e, ao mesmo tempo, necessária. (ROCHA; KANASHIRO; MIRANDA, 2022, p. 28).

Entendendo que essa volta à “normalidade” não se dará da mesma forma para todos, pois os empregos e os salários não estarão mais à disposição e para alguns a volta será ainda mais dolorosa, pois não terão mais algum familiar para reencontrar, vítima da Covid-19. Para tanto, urge pensarmos na situação vivenciada para aprendermos que estratégias didáticas de EA [Educação Ambiental] são necessárias e urgentes de serem contempladas no ambiente escolar numa perspectiva cultural, social e política. (SCHWAN; UHMANN; SCHWAN, 2022, p. 13).

[...] apesar de os profissionais de educação em geral concordarem que o modelo de ensino ideal para a educação básica é o presencial, uma escola que tenha uma equipe qualificada e uma estrutura tecnológica de ponta é capaz de manter a qualidade de suas aulas, avaliações e projetos, mesmo diante de uma situação de emergência de saúde pública. Assim, faz-se urgente mais do que nunca o investimento em formação docente, a democratização das ferramentas tecnológicas de ensino e o acesso à internet para todas as escolas do país. (SOARES; SILVA; LOPES, 2022, p. 20).

Os resultados [da pesquisa] reforçam o urgente redesenho da organização pedagógica no que tange às intencionalidades ou objetivos. Neste sentido, Saviani e Galvão (2021<sup>1385</sup>) ressaltam inúmeras

---

1385 SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, v. 67. p. 36-49, 2021. Disponível em: <https://www.sintese.org.br/2021/03/16/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-ensino-remoto/>. Acesso em: 13 mar. 2021.

possibilidades que poderiam ter sido adotadas no âmbito da educação que não comprometessem o processo de desenvolvimento de crianças e das finalidades educativas dos professores e da etapa de ensino. Alertam ainda para os riscos que estamos correndo, em especial à educação, no sentido de se adaptar ao que vem sendo chamado de “nova modalidade de ensino”, bastante desejada no sistema capitalista que vivemos. (SOMMERHALDER; POTT; ROCCA, 2022, p. 10).

É urgente a reflexão sobre as escolhas, buscando o que é relevante e o que poderá oportunizar situações de ensino que possibilitem aos alunos um avanço qualitativo no processo de apropriação da linguagem escrita. Considerando o exposto, não poderíamos deixar de nos posicionar com relação aos impactos da pandemia e do ensino remoto no processo escolar de alfabetização das crianças e firmar nossa convicção a respeito das possibilidades de as crianças aprenderem a ler e a escrever. (TASSONI; BRITO, 2022, p. 18).

[...] o conhecimento se faz no ato de perguntar e não no ato de responder, de fornecer respostas prontas, acabadas, certas, absolutas. *A pedagogia da pergunta*, conforme nos ensinam Freire e Faundez (1985<sup>1386</sup>), envolve risco entre falar, agir e refletir, articulando-se com a *pedagogia da liberdade ou da criação*. É preciso “ousar-se ao risco, deve provocar-se o risco, como única forma de avançar no conhecimento, de aprender e ensinar verdadeiramente” (FREIRE & FAUNDEZ, 1985, p. 27). Assim, entendemos que nas práticas pedagógicas cotidianas, as “verdades” sobre gênero e sexualidades podem e devem ser provocadas, abaladas, desestabilizadas, tendo, como horizonte, várias finalidades, tais como questionar visões preconceituosas para que essas não motivem diversos tipos de violência no ambiente escolar. (AMARO; SILVA; MATOS, 2022, p. 48).

A noção de “verdade” pode ser compreendida como aquilo que alguém interpreta dos fatos; cada sujeito, portanto, pode construir a sua própria verdade sobre algo. Porém, existem pessoas que preferem não elaborar uma verdade subjetiva, mas seguir outras versões compartilhadas e identificadas com suas crenças e valores [...]. Castilho (2016<sup>1387</sup>) classifica a expressão “pós-verdade” como “cognição preguiçosa”, ao perceber certa morosidade nas pessoas para interpretar fatos, dados e eventos que demanda esforço adicional do nosso cérebro. A noção de “verdades concorrentes”, proposta por MacDonald (2019<sup>1388</sup>), pode iluminar outra percepção para o fenômeno das Fake News. Segundo o autor, toda história tem vários lados, o que permite deduzir mais de um tipo de verdade. (ANDRADE; CAVALCANTI, 2022, p. 171).

[...] desafiamos os professores alfabetizadores, a partir das narrativas dos professores participantes, em articulação com os estudos de pesquisadores da área da educação, a *pensar de outros modos* as múltiplas dimensões do aprender e a potência da heterogeneidade, em especial no retorno às aulas presenciais. Esse exercício de problematização não significa apenas ir contra algo, mas desnaturalizar as verdades constituídas sobre a infância, sobre ensino e aprendizagem, sobre a docência e sobre a *transição* da EI [educação infantil] para o EF [ensino fundamental]. (BAHIA; LIMA, 2022, p. 323).

---

1386 FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

1387 CASTILHO, C. **Apertem os cintos: estamos entrando na era da pós-verdade**, 2016. Disponível em: <http://observatoriodaimprensa.com.br/imprensa-em-questao/apertem-oscintos-estamos-entrando-na-era-da-pos-verdade/>. Acesso em março de 2021.

1388 MACDONALD, H. **Verdade: 13 motivos para duvidar de tudo o que te dizem**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.

Se quisermos ser inspiração para uma nova consciência democrática, ajudar na restauração daquilo que tem sido obstrução à justiça, esperança e paz, necessário se faz, amarrar nossos pensamentos nas asas da verdade, expulsando para longe toda forma de tirania, agressividade e desejo de vingança (BARBALHO & ALMEIDA, 2019<sup>1389</sup>). Bolsos cheios de dinheiro desonesto é uma das formas mais grosseiras de destruição do espírito democrático contemporâneo. Quantos casos não têm sido divulgados nos telejornais e redes sociais, alguns acompanhados de inquéritos policiais, denunciando o superfaturamento ou não entrega, na compra de respiradores e outros equipamentos dos hospitais de campanha, nesse período de crise pandêmica. (BARBALHO, 2022, p. 41-42).

Recorremos a Foucault (1987<sup>1390</sup>) para compreendermos como as tecnologias de poder agem sobre os sujeitos com o objetivo de docilizá-los, deixando-os à mercê da vontade de verdade de quem está no controle das instituições públicas e privadas. Mas, isso não significa que nesse processo não houve e há lutas e resistências contra o controle das práticas sociais nesse período de pandemia. Analisar esse recorte histórico, também nos permitirá compreender os dispositivos tecnológicos de poder, numa perspectiva foucaultiana que estão em disputas no contexto atual, excluindo aqueles sujeitos que estão à margem do uso das tecnologias digitais ou tem pouco acesso a alguns deles como internet, computador, celular, tablet, conhecimento de informática, leitura e escrita, entre outros. (BARBOSA, ZJ, 2022, p. 5).

[...] a docência para ensinar Matemática estava comprometida com a transmissão de uma verdade universal, com práticas voltadas, muitas vezes, à resolução de “listas de exercícios sempre tão ‘iguais’. Afinal, ao fazer repetidamente a resolução desses exercícios semelhantes o estudante estaria supostamente aprendendo” (MONTEIRO; SENICATO, 2020, p. 327<sup>1391</sup>). Como dissemos, não julgamos as estratégias usadas por alguns professores para ensinar Matemática, porém tensionamos a utilização majoritária dessas mesmas práticas, o “mesmo do mesmo”, ponderando sobre o desafio de entender a docência como um exercício de pensamento, de partilha, de discussão no coletivo, em que a preocupação seja o bem comum [...]. (BOFF; POZZOBON; OLIVEIRA, 2022, p. 383).

[...] as imagens, compreendidas como um artefato produzido pela cultura anunciam o jogo das relações sociais e essas visualidades demarcam territórios de identidade e a perpetuação de certas “verdades” [...]. Essas imagens, provenientes das redes sociais da internet se revelam na maneira como os/as estudantes falam, andam, pensam e se comportam [...]. Entretanto, as imagens de referência [das crianças e adolescentes] estão imersas nas relações de poder/saber e em regimes de verdades

1389 BARBALHO, José Ivamilson Silva; ALMEIDA, Giseliene Medeiros. (orgs.). **Educações & Resistências**: diálogos, rupturas e alternâncias. Curitiba: Editora CRV. 2019.

1390 FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

1391 MONTEIRO, Alexandrina; SENICATO, Renato Bellotti. Educação (matemática) em tempos de pandemia: efeitos e resistências. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, Popayán, v. 13, n. 1, p. 317-33, 2020. Disponível em: <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/607/509>. Acesso em: 20 nov. 2021.

que conduzem a sociedade e, de tal modo, operam subjetivações sutis e complexas. Nesse sentido, o universo imagético dos/as estudantes que habitam o cenário escolar é disseminador de informação, entretenimento, signos, conceitos, política e discursos sobre eles/as (Tourinho, 2011<sup>1392</sup>). (BRUM; MAGALHÃES; LEITE, 2022, p. 201-202).

Autores que antes mesmo da emergência da pandemia já trabalhavam com a chamada educação museal on-line preconizam o que a prática nos demonstrou: a interatividade que emerge nesse modelo desafia a tendência unidirecional de comunicação, característica das mídias de massa e dos processos educativos “tradicionais” que insistem numa única versão e emissão da “verdade”, e nos chama para um espaço conversacional que permite a troca de informações, simultânea ou não, entre todos os seus usuários. (CHIOVATTO et al., 2022, p. 38).

Revitalizar as forças é preciso! Despir-se de verdades estabelecidas e dar espaço a outras possibilidades de pensar. Distanciar-se do modelo de educação cartesiano que engessa, limita, entristece para abrir-se à possibilidade da criação. Experimentar para fazer cortes nas formas, liberar forças e mobilizar a diferença, como nos propõe Paraíso (2015<sup>1393</sup>). Experimentar pensar a escola como espaço público de natureza plural e coletiva, onde há espaço para a constituição de um comum entendido como proliferação de atividades criativas, relações ou formas associativas diferentes, conforme nos propõe Carvalho (2011<sup>1394</sup>). (GABRIEL; SILVA, 2022, p. 11).

O negacionismo, que colocou o conhecimento científico sob suspeita e estimulou o surgimento de uma militância antivacina, cresceu enormemente ao redor do mundo nos últimos anos, muito alimentado pela proliferação das *fake news* e das práticas narrativas alcunhadas de pós-verdade (TEIXEIRA, 2022<sup>1395</sup>; CARRIÓN, 2020<sup>1396</sup>). A pós-verdade não é uma ficção, no sentido da criação artística. É uma estratégia discursiva que relativiza os fatos para dar a eles contornos que sirvam aos interesses de determinados grupos sociais. Não dialoga com a ciência, nem com a história. Ao contrário, rejeita. Espalha a desinformação e encoraja a circulação irresponsável, sem precedentes, de visões distorcidas da realidade, causando uma infinidade de danos que ainda não sabemos calcular. (MADDALENA; NOLASCO-SILVA, 2022, p. 11).

1392 TOURINHO, I., & MARTINS, R. (2011). Circunstâncias e ingerências da Cultura Visual. In Martins, & I. Tourinho (Orgs.), **Educação da Cultura Visual: Conceitos e contextos** (pp. 51-68). Editora da UFSM.

1393 PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 49-58, jan./abr. 2015.

1394 CARVALHO, Janete Magalhães. O currículo como comunidade de afetos/afecções. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, UERJ, v. 13, 2011.

1395 TEIXEIRA, Marcelle Medeiros. **Na pandemia, nem tudo que reluz é ouro: discutindo fake news e o fenômeno da pós-verdade em tempos de necropolítica no Brasil**. 2022. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2022.

1396 CARRIÓN, Jorge. **Lo viral**. Barcelona: Galáxia Gutemberg, 2020.

[...] para [Paulo] Freire, conhecer é algo de belo! O ato de conhecer, de criar e recriar faz da educação uma arte que não dispensa a imaginação criadora no processo de “desocultação da verdade”. Afinal, o ser humano quando cria, atua com toda sua inteireza, com razão e sensibilidade, com ciência e arte. Acrescenta-se que a educação ainda é ato de amor e coragem que pode sustentar um “momento de prazer, de alegria” (FREIRE, 1996, p. 52<sup>1397</sup>). Na sala de aula esse processo diz das ações pedagógicas, da comunicação, dos gestos que participam da “natureza estética do ato do conhecimento”, num somatório que tem muito impacto sobre a formação dos estudantes (FREIRE, SHOR, 1986, p. 145<sup>1398</sup>). (MAGALHÃES, 2022, p. 23).

[...] os professores têm dificuldade em discriminar informações corretas e incorretas sobre o cérebro a que estão expostos em sua profissão [...]. A descoberta de que os participantes [da pesquisa] não diferiam o conhecimento do cérebro ou neuromitos pode sugerir que esses profissionais não tenham tido acesso a este conteúdo na sua Formação Inicial Docente como haviam retratados. Nesse sentido, concordo com Dekker et al. (2012<sup>1399</sup>) ao recomendar a incorporação de cursos para alfabetização de neurociência aos programas de Formação Inicial e Continuada de professores. A adoção de alguns conhecimentos básicos podem ser úteis para que esses profissionais evitem a propagação e manutenção de falsas verdades. (MENEZES, 2022, p. 191).

Entendemos que uma das concepções amplamente aceitas e difundidas é que a educação deve ser um direito de todos e que ela deve ser de qualidade. Dentre as muitas funções da escola uma delas é a de auxiliar que essas “verdades” sejam cumpridas. O dever de que esses princípios sejam observados é do Estado e da família, segundo a Constituição de 1988. O que foi mencionado anteriormente pode ser reconhecido como verdades culturalmente atribuídas, mas cada sujeito as interpreta de acordo com as próprias relações que estabelece com sua cultura, com a cultura em que está inserido, com sua identidade constituída diante da diversidade cultural, com seus valores, padrões econômicos, sociais, políticos e ainda de influência da comunicação. (PENA; GONÇALVES; OLIVEIRA, 2022, p. 1675).

Foucault (1996<sup>1400</sup>) explica que a verdade está sempre ligada a sistemas de poder-saber que a produzem, e a resultados de poder-saber que ela induz e que a reproduz. Dessa forma, os discursos conservadores podem ser vistos funcionando como regimes de verdade e se baseiam em um sistema de exclusão, pois nem todos possuem o direito ou a possibilidade de dizer tudo, assim como nem todos são reconhecidos em seus discursos; ou seja, para os conservadores só o seu discurso está autorizado, assim como sua forma de pensar é a correta, excluindo os demais discursos e pensamentos que são produzidos na arena social. Para tanto, algumas instâncias, técnicas e procedimentos passam a ser

1397 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: 45. ed. Paz e Terra, 1996.

1398 FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

1399 DEKKER, Sanne et al. Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers. **Frontiers in psychology**, v. 3, p. 429, 2012.

1400 Referência não localizada no original.

valorizados no alcance da verdade, assim como o status daqueles que estão autorizados a dizer o que é considerado como verdadeiro. (SEPULVEDA; MENDONÇA, 2022a, p. 8).

[...] as relações de poder funcionam por meio de regimes de verdade, compreendidos por Foucault (2008a<sup>1401</sup>) como formas de racionalidades históricas que permitem operar um corte entre o verdadeiro e o falso numa dada época. A verdade é deste mundo, lembra Foucault (2008a). Quer dizer, não se trata de uma abstração filosófica e intangível, mas de uma instância ordenada no interior de uma grade de inteligibilidade específica, de acordo com uma política da verdade engendrada através de técnicas e procedimentos valorizados para a obtenção da verdade e de sujeitos que são autorizados para enunciar o verdadeiro de uma época. Na voz de Foucault (2008a, p. 12): “O importante, creio eu, é que a verdade não existe fora do poder ou sem o poder [...]”. (SILVA, FV, 2022a, p. 474).

[...] o ensino de leitura e compreensão crítica dos textos/discursos emergentes podem fomentar a sabedoria do leitor para produção e veiculação do conhecimento genuíno. Principalmente na superação dos efeitos de sentidos dos textos e discursos difusores de inverdades e pós-verdades (o discurso *fake*, entre outros tipos de discurso) sobre pessoas, culturas, políticas e fatos sociais hodiernos tal com a pandemia da Covid-19. O que é essencial no campo da formação geral de pessoas para o convívio e participação social, especificamente no que concerne à realização das atividades profissionais requeridas no mundo do trabalho. (SILVA, VS et al., 2022, p. 401).

Cadê o Brasil na aula de história? De que forma ensinar História por meio das questões socialmente vivas, diante de um currículo excludente? A resposta parte dos próprios estudantes. De forma que ao fomentar as discussões e ao questioná-los estamos possibilitando a desconfiança daquilo que foi dito, lido e tomado com uma única verdade. Seguindo a perspectiva de Le Goff, não seremos ingênuos em acreditar no monumento/documento, pois é imprescindível o exercício do questionamento por parte do Outro. (SILVA; LUCINI, 2022, p. 13).

[...] o jargão disseminado durante a pandemia que “estamos todos do mesmo lado” não revela verdade. Harvey (2020<sup>1402</sup>) discorre em relação a tal constatação que há um “mito conveniente que as doenças infecciosas não reconhecem classes sociais”. Desse modo, o contexto de isolamento social mostra as disparidades das classes sociais de acesso e recursos de cuidados para com a vida, o isolamento inviabilizou o pouco acesso das pessoas privadas de liberdade, tornando medidas de assistência jurídica, médica, psicológica e educacional, ainda mais restritas. (SOUZA; LOPES, 2022, p. 4).

---

1401 FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 25. ed. Trad. Roberto Machado. São Paulo: Graal Edições, 2008a.

1402 HARVEY, David. Política anticapitalista em tempos de coronavírus. Trad. Cauê Seigner Ameni. **Jacobin**. São Paulo, 21 mar de 2020. Disponível em: <<https://jacobin.com.br/2020/03/politica-anticapitalista-em-tempos-decoronavi-rus/#:~:text=Como%20argumenta%20o%20ge%C3%B3grafo%20marxista,p%C3%ABblica%20na%20escala%20do%20coronav%C3%ADrus>> Acesso em: 14 de out de 2020.

No pensamento aristotélico, a verdade identifica-se como ausência de contradição, pois, “se uma coisa é igual a si mesma e diferente de si mesma, se ela é igual a si mesma e igual a outra coisa, trata-se de uma contradição, indicação insofismável de uma falsidade” (SADER, 2007, p. 09<sup>1403</sup>). A revolução nessa forma de pensamento veio com a obra de Hegel, responsável por colocar luzes na importância da contradição a fim de apreender as dinâmicas essenciais de cada fenômeno. “Captar a contradição passa a ser sintoma da apreensão do movimento real dos fenômenos” (SADER, 2007, p. 09). (VELOSO; MILL, 2022, p. 14).

[...] as inferências construídas pelas neurociências, graças aos avanços tecnológicos que possibilitam o escaneamento cerebral, não revelam o que faz o cérebro funcionar de um modo e não de outro, não diz das causas de seus funcionamentos, e, portanto, não possui um valor universal. Diante dessa estagnação, como forma dos neurocientistas não serem desacreditados pelas ciências médicas, muitos migraram para áreas inusitadas – pedagogia, sobretudo. Tomada como discurso de verdade nessas áreas, notam Vidal e Ortega (2019<sup>1404</sup>), pouco se questiona a real eficácia da adoção de uma perspectiva neural nessas searas de saber. Por essa razão, necessitamos nos valer dessas descobertas do campo neural com cautela [...]. (VINCI; RODRIGUES, 2022, p. 357).

---

1403 SADER, Emir. Apresentação. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Tradução de Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 09-15.

1404 VIDAL, Fernando; ORTEGA, Francisco. **Somos Nosso Cérebro?** Neurociências, subjetividade, cultura. São Paulo: Hedra, N-1 Edições, 2019.

# VIOLÊNCIA



[...] [o confinamento social] colocou as mulheres numa situação de maior vulnerabilidade, tendo em vista que tiveram que passar mais tempo ao lado de seus potenciais agressores no ambiente doméstico: seus parceiros afetivos. De acordo com a ONU Mulheres de 2020, o confinamento acabou por gerar o que denominou como “Pandemia das Sombras”. Ou seja, a violência doméstica se intensificou: mais de 243 milhões de mulheres e meninas (de 15 a 49 anos) em todo o mundo foram submetidas à violência sexual ou física por um parceiro íntimo; no entanto, com a dificuldade de comunicação das mulheres com amigos, familiares e com os órgãos de denúncia, os registros sofreram redução considerável. (AMARO; SILVA; MATOS, 2022, p. 44).

A partir dos dados da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos, no Brasil, “apenas em abril, foram registradas 19.663 denúncias de violência sexual contra menores, o que representa um aumento de 47% em relação ao mesmo período do ano passado. Em março, o aumento foi de 85% em relação a 2019” (INSTITUTO UNIBANCO, 2021, s.n.<sup>1405</sup>). À vista disso, a escola é “uma das instituições que compõem a chamada rede de proteção à infância e adolescência” (INSTITUTO UNIBANCO, 2021, s.n.). Assim, pelo fato de não estarem frequentando-as, existe a dificuldade de os professores identificarem essas situações. (CHERUTTI; ZUCCHETTI, 2022, p. 685).

As Histórias dos povos indígenas brasileiros são marcadas por inúmeras formas de violência, primeiramente por parte dos colonizadores europeus e posteriormente por parte do Estado Brasileiro, esse último fundado e construído tendo como princípio o racismo dos colonizadores e seus descendentes. Esses processos de violência também refletiram na educação dos povos indígenas, de modo que toda forma de ser, conhecer, saber e existir foram ignoradas e reprimidas pelos colonizadores, que por sua vez impuseram um modelo de educação homogeneizadora (em especial a educação escolar) que nasce “a serviço da unificação da cultura de acordo com o modelo dos dominantes, da dita civilização do indígena e da conversão religiosa desse ao catolicismo” (QUARESMA; SILVA, 2013, p. 238<sup>1406</sup>). COSTA; TRINDADE; BEZERRA, 2022, p. 3).

1405 INSTITUTO UNIBANCO. **Escola desempenha papel importante na rede de proteção a crianças e adolescentes**. 2021. Disponível em: <<https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/escola-desempenha-papel-importante-na-rede-de-protecao-a-criancas-e-adolescentes/>>. Acesso em: 6 nov. 2021.

1406 QUARESMA, F. J. P.; SILVA, M. N. O. F. Os povos indígenas e a educação. **Revista Práticas de Linguagem**, São Paulo, v. 3, n. 2, 2013. Disponível em: <<https://www.ufrf.br/praticasdelinguagem/files/2014/01/234-%e2%80%9393-246-Os-povosind%3%adgenas-e-a-educa%3%a7%c3%a3o.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2021.

Além dos impactos diretos na saúde/doença, observa-se o aumento da violência doméstica contra mulheres, crianças e adolescentes. As medidas para ficar em casa têm um risco aumentado das crianças testemunharem ou sofrerem violência e abuso. As mesmas condições necessárias para combater a doença – isolamento, distanciamento social, restrições à liberdade de movimento – são, perversamente, as mesmas condições que alimentam as mãos de agressores que agora encontram circunstâncias sancionadas pelo Estado, sob medida, para desencadear abusos. (CRUZ; CRUZ, 2022, p. 305).

Silva (2018, p. 15<sup>1407</sup>), em seus estudos, já ressaltava a situação de invisibilidade e vulnerabilidade e a expressiva condição contraditória da sociedade perante os/as catadores/as de material reciclável durante a realização de seu trabalho: “[...] tal invisibilidade não se dá durante as vinte e quatro horas do dia, mas em determinados momentos, [...]”. São inúmeros os relatos de violência verbal expostos pel@s catador@s ao transitarem pela cidade e ao buscarem seu material de trabalho” (SILVA, 2018, p. 15). Na concepção de Valles (2020<sup>1408</sup>), a situação de vulnerabilidade econômica de catadores/as se agrava pelas condições sociais desses/as trabalhadores/as, já que em sua maioria são pretos ou pardos, com grau baixo de escolaridade, renda próxima de um salário mínimo. (ELIAS; MARCOMIN; BECKER, 2022, p. 317).

[...] as violências que ocorrem nos espaços de interação física vão se reconfigurando para a virtualidade, assumindo formas específicas de agressão o que, segundo Dempsey *et al.* (2011<sup>1409</sup>), tem o objetivo de gerar danos intencionais a uma pessoa, humilhando et al. a ou ridicularizando-a através de plataformas digitais. Em função de suas especificidades, as situações de ciberagressão são bastante danosas ao bem-estar psicológico de crianças, adolescentes e jovens, ocasionando sofrimento e dor aos envolvidos, impactando negativamente em diversas dimensões do desenvolvimento, incluindo na saúde mental. Isso porque, como destaca Avilés (2013<sup>1410</sup>), as violências interpessoais se tornaram comuns nos ambientes digitais, adotando formas e espaços mais cruéis e de difícil enfrentamento. (FARHAT; GONÇALVES, 2022, p. 4).

[...] Emcke (2020<sup>1411</sup>) apresenta que tais manifestações de ódio acontecem sob o pretexto de conter o diferente e manter a “normalidade”. Dessa forma, grupos minoritários, que divergem da

1407 SILVA, Rafael Cardoso da. **Uma “admiração” do ser no mundo d@s catad@res de material reciclável**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2018.

1408 VALLES, Eronaldo Assunção. Catadores de esperanças: reciclando possibilidades. In: SATO, Michèle et al. **Os condenados da pandemia**. (livro eletrônico). Cuiabá/MT: GPEA/UFMT, 2020. p. 124-126. Disponível em: <<https://gpeaufmt.blogspot.com/p/textos-escolhidos.html>>. Acesso em: 27 out. 2020.

1409 DEMPSEY, A. G. et al. Has Cyber Technology Produced a New Group of Peer Aggressors? **Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking**, v. 14, n. 5, 2011. Disponível em: <https://www.liebertpub.com/doi/abs/10.1089/cyber.2010.0108>. Acesso em: 23 ago. 2021.

1410 AVILÉS, J. M. M. **Bullying: Guia para educadores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

1411 EMCKE, Carolin. **Contra o ódio**. 1. ed. Tradução de Maurício Liesen. Editora Âyiné, 2020.

norma dominante, são alvos de violência com maior frequência do que outros. Por vezes, o ódio aparece camuflado em convenções sociais, em outras, escancarado e apresentado com orgulho. De acordo com a autora, o ódio é uma construção, sendo “formado coletiva e ideologicamente.” (EMCKE, 2020, p. 18). Sobre isso, aquelas/es que são expostos ao ódio tendem a se calarem e perderem a confiança. Porém, Emcke defende que não devemos nos habituar com tais violências. (KURIHARA; BALISCEI, 2022, p. 284).

Instituições que estudam o tema da violência contra crianças e adolescentes alertaram sobre o possível aumento de violações no período de isolamento social. A nota técnica do The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action (2020<sup>1412</sup>). intitulada “COVID-19: proteção de crianças contra a violência, o abuso e a negligência no lar”, publicada no início do isolamento, presumiu que haveria um aumento de 30% nos casos de violência doméstica envolvendo crianças e adolescentes no contexto da pandemia, gerado, inclusive, pelo aumento da pobreza, de problemas com álcool e drogas, estresse pela falta de emprego e outras situações de ordem social. (LAHR; CASTRO-CARRASCO; OLIVEIRA, 2022, p. 4).

Com esta lógica cultural, o homem toma a posse pelo direito, determina as condições de confinamento, o uso ou não da violência física ou psíquica, a coação sexual com ou sem o consentimento. Assim, o matrimônio oscila entre flores e silêncio, amparado no direito contratual contrastado na desigualdade naturalizada como se nada pudesse ser feito. Na apropriação concreta e material do casamento têm-se as flores, o culto, a religião e, se nada disso for suficiente, a lei garante a apropriação do corpo e o culto religioso a alma (GUILLAUMIN, 2003<sup>1413</sup>). É importante compreender a dinâmica de violência imbricada no gênero como algo amplo, construído socialmente (AKOTIRENE, 2019<sup>1414</sup>). (LEITE; HOLANDA, 2022, p. 12).

Em muitos encontros os estudantes [em situação de refúgio] falaram que o cansaço os acompanha e dificilmente dá trégua. Esse cansaço não diz respeito apenas às horas de trabalho e de estudos, mas também aponta para efeitos da violência institucional e individual que marcam a inserção universitária destes estudantes. Vimos que a xenofobia e o racismo estruturalmente incorporados em espaços universitários formais, como as instâncias burocráticas e a sala de aula, e informais, como a casa do estudante, ratificam as violações de direitos e reiteram aos estudantes uma experiência de fronteira. O estudante em situação de refúgio precisa não apenas adentrar em uma nacionalidade diferente, como também se adaptar às marcas dos diferentes traços de violência que estruturam a nossa sociedade para, então, seguir o rumo dos estudos. (LUZ; SILVA, 2022, p. 200).

---

1412 THE ALLIANCE FOR CHILD PROTECTION IN HUMANITARIAN ACTION. Covid-19: Protecting Children from Violence, Abuse and Neglect in the Home. UNICEF, May 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/media/68711/file>. Acesso em: 8 fev. 2021.

1413 GUILLAUMIN, C. **Racism, sexism, power and ideology**. Nova York: Taylor & Francis e-Library, EUA, 2003.

1414 AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

Incorporada nas diversas classes sociais e etnias, ainda que mais vívida nas vidas de pessoas pobres e não-brancas, a violência contra a mulher é um dos tipos de violência com fim à dominação melhor aceita culturalmente [...]. Dessa forma, ao banalizar e tornar normal a violência contra mulheres, intensifica-se os papéis sexuais e de gênero, reforçando as oposições binárias, inclusive biológicas, para identificar o pólo masculino como essencialmente detentor do poder e, portanto, forte, viril e dominador, e o pólo feminino como frágil, fraco e passível de submissão (PRIORI, 2007<sup>1415</sup>). A transposição desses ideais para a realidade doméstica resulta em abusos físicos, sexuais, psicológicos, materiais, etc., podendo desencadear no ato mais extremo, o feminicídio. (MENEGUETTI; BAGGENSTOSS, 2022, p. 71-72).

No contexto educacional brasileiro, a violência da infotécnica é evidenciada pelas desigualdades e assimetrias quanto ao seu uso nesse lócus, pois, além da falta de equipamentos para o uso pedagógico das TICs e da internet, há inúmeros professores(as) que não conseguiram acompanhar as constantes mudanças tecnológicas em curso na atualidade. Embora à época em que escreveu sobre a “cibercultura”, em fins dos anos 90, o próprio Pierre Lévy (2005<sup>1416</sup>) apostasse no aumento do número de pessoas conectadas à internet, face ao gradual barateamento dos serviços e otimização do acesso, ele não ignorava os riscos da exclusão virtual. (PEREIRA, ACR, 2022, p. 192).

[...] mulheres, crianças, jovens, adolescentes, idosas/os podem viver situações de abusos dentro desse mesmo ambiente [doméstico]. As causas e consequências estão longe de conseguirem ser listadas, mas as angústias, medos e feridas são marcadas nos corpos que sofrem com a violência, seja ela: física, sexual, psicológica, moral e patrimonial. Ou seja, falamos de situações e corpos marcados por violências anteriores a pandemia, e que durante o isolamento, sofrem com a precarização de atendimento e acesso a centros de apoio, o que é extremamente danoso nesse contexto. Afinal, é nesses espaços, mesmo com as dificuldades identificadas, que encontram-se profissionais especializados, por ser um tipo de trabalho necessita de sensibilidade já que a violência doméstica se configura enquanto um fenômeno multifacetado [...]. (SANTOS; CORRÊA, 2022, p. 99).

[...] os impactos produzidos pela doença não se revelaram da mesma forma para toda a população brasileira. Diante da crise sanitária e política que assolou o país desde 2019, certas parcelas da população ficaram ainda mais expostas às desigualdades e necessitaram da ação do Estado para que não fossem deixadas à própria sorte. No entanto, registra-se aqui que, caso brasileiro, a gestão do governo federal na pandemia se revelou tão trágica quanto a própria ação do vírus. Segundo Minayo

1415 PRIORI, Claudia. **Retratos da violência de gênero**: denúncias na Delegacia da Mulher em Maringá (1987-1996). Maringá: Eduem, 2007.

1416 LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** 7. reimp. São Paulo: Editora 34, 2005. ISBN 857326036.

(2011:29<sup>1417</sup>) as desigualdades afetam principalmente a população jovem, manifestando-se na economia, na educação, na cultura e na cidadania. Para a autora, essas desigualdades são encaradas como uma “violência estrutural”. (SILVA; PEREIRA; SARINHO, 2022, p. 405).

Apoiada na análise sociológica de Pierre Bourdieu, Mello (2015<sup>1418</sup>) argumenta sobre a existência de uma violência simbólica exercida pela universidade sobre a escola e, conseqüentemente, sobre o professor supervisor que o destitui de autonomia. Embora o estágio contribua para o desenvolvimento profissional dos docentes supervisores, a autora evidencia uma dependência desses professores em relação aos conhecimentos produzidos pela universidade que precisa ser rompida, uma vez que tal dependência caracterizam-se como relações tecnicistas e pouco autônomas. (SILVA; PORTELA, 2022, p. 13).

[...] verifica-se o acirramento das discussões acerca da redução da maioridade penal no país, impulsionadas pela espetacularização da violência pela mídia, que costuma valer-se de figuras de linguagem que tomam a parte pelo todo para justificar as políticas de encarceramento juvenil, como a exploração dos crimes contra à vida praticados por adolescentes, que em 2017 representavam apenas 8,4% dos atos infracionais cometidos pelos que cumpriam medidas de internação (BRASIL, 2019<sup>1419</sup>). (SOUZA, LG, 2022, p. 3).

De modo geral, quando se observam as características das pessoas privadas de liberdade revela-se uma população que vive às margens sociais. Comumente pessoas na sua grande maioria negras, pobres, com índices baixos de escolarização [...]. Na pesquisa desenvolvida da base desta produção constatou-se que nenhuma das mulheres havia trabalhado de carteira assinada e que nas circunstâncias de suas detenções exerciam atividades subalternas. Inclusive no tráfico, tornando-se evidente a verificação das condições de submissão impostas por violências de gênero a que essas mulheres são submetidas. Via de regra, inferiorizadas. Quer seja no tráfico ou em suas jornadas domésticas de vida. (SOUZA; LOPES, 2022, p. 8-9).

Para Burin (2010<sup>1420</sup>), os fatores de risco dessa população [feminina] consistem em um conjunto de situações que oferecem o aumento da probabilidade de adoecimento. A autora elenca, em sua pes-

1417 MINAYO, MCS. A condição juvenil no século XXI. In: MINAYO, MCS., ASSIS, SG., and NJAINE, K., orgs. **Amor e violência: um paradoxo das relações de namoro e do ‘ficar’ entre jovens brasileiros** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2011, pp. 17-43

1418 MELLO, Ana Cecilia Romano de. **Desenvolvimento profissional do professor supervisor de estágio durante a socialização com os estagiários de ciências biológicas**. Curitiba 2015. 10/12/2015 202 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DO SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS.

1419 BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público. **Panorama da execução dos programas socioeducativos de internação e semiliberdade nos estados brasileiros**. Brasília: CNMP, 2019.

1420 BURIN, Mabel, **Género y salud mental: construcción de la subjetividad femenina y masculina**. Instituto de Altos Estudios en Psicología y Ciencias Sociales, IAEPICIS, p. 1-33, 2010. Disponível em: [http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/1529/Burin\\_2010\\_Preprint.pdf?sequence=1](http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/1529/Burin_2010_Preprint.pdf?sequence=1) Acesso em: 10 maio 2021.

quisa, diversos fatores e todos estão inseridos em questões de gênero feminino: maternidade, ser dona de casa e pelos padrões estabelecidos. Ao se propor analisar a saúde mental feminina, por uma perspectiva de gênero, esta autora observa o quanto alguns paradigmas médicos (como o assistencialista) podem exercer uma violência sutil, ao colocá-las como mais fragilizadas e não as reconhecer como sujeitos ativos passíveis de medidas protetivas como políticas públicas em prol da igualdade de gênero. (STUMPF; SOUZA; SILVA, 2022, p. 9-10).

[...] os resultados deste estudo dialogam com Tomás (2007<sup>1421</sup>), quando esclarece que a criação e a implementação de contextos nos quais as crianças tenham o direito de fazer escolhas informadas, de tomar decisões relativas à organização dos seus cotidianos e de influenciar a tomada de decisões dos adultos são aspectos fundamentais para a construção de competências democráticas e cidadãs desde a infância [...]. Contudo, apesar deste estudo ter identificado o compartilhamento de significações sobre as crianças, oriundas de movimentos da ampliação dos direitos delas, observa-se, ainda, a permanência e a força do enraizamento de significações que sustentam a violência infantil, aspecto que nos alerta sobre a manutenção da condição social da criança como um grupo em vulnerabilidade. (TEIBEL; ANDRADE, 2022, p. 135).

Em São Paulo, em 2019, os dados disponibilizados pela Secretaria de Educação Pública [...] nos possibilitam reiterar o quanto não é verdade que as escolas paulistas têm muitos “problemas de violência” como diferentes reportagens alardeavam antes da pandemia. [...] os números de Registros de Ocorrências Escolares (ROEs) do primeiro trimestre de 2019 preenchidos por diretores e enviados ao antigo SPEC (Sistema de Proteção Escolar e Comunitária) mostram com clareza a diferença entre as “situações de indisciplina, incivildades, transgressões às regras”, cuja frequência é muito maior do que o que se pode classificar como violência. (TOGNETTA; ABDALLA, 2022, p. 3).

---

1421 TOMÁS, Catarina. Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. **Media & Jornalismo**, Portugal, v. 11, p. 119-134, 2007. Disponível em: <http://fabricadesites.fcsh.unl.pt/polocidigital/wpcontent/uploads/sites/8/2017/04/n11-07-catarina-tomas.pdf>. Acesso em: 03 de julho de 2021.

[...] cursos de capacitação para o uso dos diferentes recursos encontrados no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), como os fóruns, quiz, wikis e, também, para a compreensão dos variados aspectos relacionados à docência *online*. O AVA [ambiente virtual de aprendizagem] funciona como uma ampla sala de aula no contexto *online*, se estabelecendo entre a dimensão do ciberespaço e a materialidade da sala presencial (KENSKI *et al.*, 2009<sup>1422</sup>). Esses espaços oferecem ferramentas que permitem a troca de ideias, informações e experiências, como também apoiam a produção colaborativa entre seus usuários. Dentre essas ferramentas, o chat e os fóruns são recursos potenciais para organizar trocas no ambiente virtual. (BACHETTINI; MONTONE, 2022, p. 257).

Percebemos assim, o sentido dado por Lévy (1999a<sup>1423</sup>), se comunicar não é apenas transmitir mensagens, mas partilhar história, experiência, cultura, dando sentido ao processo comunicativo, ideias em comum em compartilhamento em processo de construção. No virtual, essa compreensão é transformada pelo espaço-tempo do estar juntos – desterritorialização e o aqui e agora. Essa dimensão, talvez, nem percebida pelas professoras, quando relatam as experiências de ensino virtual, mas entendem porque as falas mostram isso, sobre a necessidade da educação flexível, híbrida, digital, ativa e diversificada, do que nos diz Moran (2017<sup>1424</sup>). (BUSQUETS *et al.*, 2022, p. 146).

Mas o que difere o virtual do *on-line*? Para responder a essa questão, nos apoiamos na discussão de Levy (1999, p. 47<sup>1425</sup>) quando ele diz que “virtual é toda entidade ‘desterritorializada’, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo, estar ela mesma presa a um lugar ou a um tempo em particular”. O referido autor afirma ainda que a cibercultura encontra-se ligada ao virtual de forma direta e indiretamente. Diretamente a digitalização da informação que se aproxima da virtualização, os códigos de computadores são quase virtuais, visto

---

1422 KENSKI, Vani Moreira; *et al.* Ensinar e aprender em ambientes virtuais. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n.2, p. 223-249, jun. 2009.

1423 LÉVY, Pierre. Entrevista: Árvores de Saúde: uma conversa com Pierre Lévy. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Vol 3, N.4, 1999a. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/icsa/a/YPnb5sGjDV8zyCqnwdX4tnG/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 13 de Jan. de 2021.

1424 MORAN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEGASHI, S. *etc al* (Orgs). **Novas tecnologias digitais: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017, p. 23-35. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2018/03/Metodologias\\_Ativas.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf). Acesso em: 14 de Jan. 2021

1425 LEVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa, São Paulo: Ed. 34, 1999.

que são independentes de coordenadas espaços-temporais. Indiretamente, segundo ele, o desenvolvimento das redes digitais interativas favorece outros movimentos de virtualização que não o da informação propriamente dita. (CRUZ; COELHO, 2022, p. 129).

Ao sermos jogados no mundo virtual, percebemo-nos em estado de desequilíbrio. Um desequilíbrio manifesto de forma extrapessoal, que não possui materialidade, e nos afeta, e nos sufoca, e nos coloca em risco tanto quanto o vírus que nos acomete nesta pandemia. Este lugar de desequilíbrio que nos coloca em estado de fragilidade, por sua vez também é de onde operamos o nosso corpo vibrátil que aumenta o nosso grau de suportabilidade para viver o presente (ROLNIK, 2007<sup>1426</sup>), nos põe em movimento, e tensiona nossa capacidade inventiva. (DIAS; PINTO; BUSQUET, 2022, p. 14).

Esse amplo alcance à virtualização na convivência infantil e juvenil e, ainda, a falta de orientação para uma ciberconvivência positiva pelos educadores (pais e professores) para crianças e adolescentes, potencializa formas nefastas de convivência cibernética, vulnerabilizando meninos e meninas às diversas formas de violência: Sexting, shaming, cancelamento virtual, cyberbullying, discurso de ódio, linchamentos, entre outros. Avilés (2021<sup>1427</sup>) nos chama atenção para o fato de que crianças e adolescentes precisam de ajuda para estruturar uma comunicação que ainda não consolidaram de forma positiva, como é o caso da que ocorre nas plataformas virtuais. (FARHAT; GONÇALVES, 2022, p. 14).

[...] a reprodução da sala de aula, onde o educador fala, dita, passa tarefas, pergunta, seleciona quem fala ou não, se torna evidente: o virtual se faz com base em uma comunicação tradicional e unidirecional que parte dos educadores para os alunos. Assim, as mesmas lógicas bancárias tão denunciadas por Freire (1987<sup>1428</sup>) presentes no ensino presencial agora se manifestam em um sentido de tentar fazer educação utilizando-se dessas tecnologias. Todavia, as suas potencialidades interativas são inteiramente perdidas, mantendo apenas uma comunicação estritamente unidirecional, onde os educadores emitem os seus conteúdos e os educandos passivamente os recebem. (FERNANDES et al., 2022, p. 268).

A discussão acerca do uso dos dispositivos digitais tem ganhado muita força nos debates atuais. Miller e Horst (2015<sup>1429</sup>) sinalizam para o uso continuado do termo virtual em um contraste com o termo real. Os autores discutem que mundos online são apenas outra arena, concomitantemente aos mundos offline, para dar sentido a práticas, e não há motivo para privilegiar um em detrimento do

1426 ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, 2007.

1427 AVILÉS, J. Pandemia y convivencia escolar: Incertidumbres y retos. **Revista Tópicos Educacionais**, v. 27, n. 1, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6727/672770961001/672770961001.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

1428 FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

1429 MILLER, D.; HORST, A. O digital e o humano: Prospecto para uma antropologia digital. **Parágrafo**, v. 3, n. 2, p. 91-112, 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/334>. Acesso em: 12 jul 2021.

outro. Eles defendem que “somos igualmente humanos em cada uma das diferentes e diversas arenas de quadros comportamentais dentro dos quais vivemos” (p. 98) e tal separação entre tais mundos enfraquece o próprio aprofundamento de estudos na arena mediada por dispositivos digitais. (LARA et al., 2022, p. 235).

A potência de afetar-se e compor com esse novo mundo, e suas mais estranhas contradições, nos colocou frente às exigências das virtualidades: agora os encontros podem se dar por meio de imagens, entre textos de diversas naturezas, por dentro de músicas ou circulando em documentários, compartilhando imagens de vídeo, entre áudios quase anônimos [...]. Um novo regime de sensibilidades tem se estabelecido no território da educação e a nós, educadoras, cabe a tarefa de nos deixar afetar pelo desconforto dos instituintes, provocando e sendo provocados por vibrações entre elementos contraditórios e difíceis, que mesclam potências múltiplas e afetos [...]. (LISBOA; VICENTIN; GRAMKOW, 2022, p. 4).

Com o ensino remoto, por exemplo, a tão almejada “ordem” na sala de aula, passa a ser mais facilmente alcançada, já que os microfones e câmeras podem ser desligados, enquanto o/a professor(a) expõe sua aula, compartilha telas e distribui os momentos de fala entre os estudantes. A educação bancária, que se fundamenta na suposta transferência de conhecimentos do(a) professor(a) para o estudante, impõe o uso das TICs para potencializar sua dominação. A virtualização do ambiente escolar passa a oferecer novas possibilidades de controle para o aprofundamento das relações hierárquicas entre educadores/educadoras e educandos/educandas, reproduzindo e contribuindo para as relações de poder na sociedade baseadas na dominação. (MELO; VASCONCELOS; FONSECA NETO, 2022, p. 210).

[...] estudos mostram que o tempo excessivo de exposição às telas fazem com que as crianças evoluam com alterações comportamentais, atrasos na escrita e leitura, impaciência, irritabilidade, dificuldade na socialização. Na entrevista, ele [CAMPOS, 2019<sup>1430</sup>] ainda fala sobre as causas dessas consequências e atribui os problemas ao fato de as crianças ficarem de forma passiva frente às telas, apenas recebendo informações e estímulos visuais de forma constante. Diz também que a superficialidade das informações não estimula a reflexão, o raciocínio e isso atinge a forma como o cérebro funciona. O mundo virtual acaba sendo conveniente por sempre adaptar-se ao que precisamos, sendo assim confortável, o que causa um choque quando as crianças se deparam com o mundo real. (NAVARRO; MALAVASI, 2022, p. 176-177).

---

1430 CAMPOS, R. C. Como o excesso de telas pode afetar o comportamento de crianças e adolescentes. [Entrevista concedida a] Marina Dias. **Revista Encontro**, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <[595](https://www.revistaencontro.com.br/canal/revista/2019/02/como-o-excessode-telas-pode-afetar-o-comportamento-dascri-an-cas.html#:~:text=Para%20o%20neuropediatra%20Rodrigo%20Carneiro,atera%C3%A7%C3%B5es%20no%20funcionamento%20do%20c%C3%A9rebro.></a> – Acesso em: 03 de out. de 2020.</p></div><div data-bbox=)

Aqui podemos nos reportar ao questionamento de Sibilía (2012<sup>1431</sup>): para que precisamos da escola hoje, se vivemos numa sociedade na qual a informação está disponível, acessível, na *Internet*? Após a experiência do ERE, um ensino mediado pelas tecnologias digitais nunca experimentado antes, temos mais subsídios para refletirmos sobre essa questão. A virtualização do ensino não consegue abarcar todas as necessidades de formação e desenvolvimento dos estudantes, uma vez que a escola é mais que o ensino de um rol de temas e conteúdos. (NEUENFELDT; OLIVEIRA; BAUMGARTEN, 2022, p. 14-15).

A virtualização permite a transmissão da imagem, do som, mas não podemos sentir o cheiro. Essa expressão do professor nos faz pensar em outra direção: que cheiros são estes que caracterizam uma sala de aula presencial? A sala de aula é um lugar de trocas entre professor e estudantes, que estão num mesmo tempo e espaço, com um objetivo de aprendizagem. Conhecer o outro, porém, faz parte do processo de ensinar, assim como eu me dispor corporalmente a uma relação que se constrói. Esse “cheiro da sala de aula” não está presente no ensino virtual, da mesma forma que o estudante pode ocultar-se nas videoconferências, além de ser um ensino sem contato físico. (NEUENFELDT; SCHUCK; PAVAN, 2022, p. 125).

O contexto da pandemia inseriu todos em uma rede tecida pelos fios das tecnologias. Estamos todos em “telas”. Alguns participando e dando prosseguindo ao seu fazer formativo, outros inseridos em todas as precariedades de acesso que emergem para sinalizar as dificuldades de transitar na rede, outros, por fim, estão inseridos, mas nunca conseguiram atuar nessa rede. Estamos todos em “tela”, mas não da mesma maneira e nem reduzidos a isso. A vida mudou, mas também é preciso tecer fios que intermedeiam o virtual e o real sem desconsiderar nossas históricas precariedades. (NORONHA; LACERDA JUNIOR, 2022, p. 11).

O conceito de educar ubique refere-se à ideia de que a virtualização do indivíduo pode e deve estar em qualquer lugar. Quando aplicado à educação, esse conceito implica em disponibilizar oportunidades de aprendizado em todos os lugares, a qualquer momento e para qualquer pessoa. No caso de um país como o Brasil, com extenso território e de difícil acesso geográfico em alguns estados, a educação ubique busca superar as barreiras físicas e geográficas, utilizando a tecnologia e as plataformas digitais para levar o conhecimento a qualquer pessoa, independentemente de sua localização. Isso é especialmente importante em um mundo cada vez mais conectado, em que a informação precisa estar amplamente disponível “na ponta dos dedos”. (PENALBER, 2022, p. 64-65).

[...] as TD [tecnologias digitais] são tomadas como transversais ao currículo com interessantes virtualidades para fomentar e dinamizar as experiências educativas movidas pelos conteúdos e articuladas aos objetivos de aprendizagem propostos pelas diferentes disciplinas, abrindo-se possibilidades

---

1431 SIBILIA, P. (2012). **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Contraponto.

de deslocamentos conceituais e metodológicos entre elas ou desestabilizando suas fronteiras, o que é viabilizado pelo diálogo interdisciplinar como abordagem para a criação e inovação de conhecimentos. O professor é mediador e instiga a capacidade investigativa do aluno, ao passo que este assinala para hipóteses, faz descobertas, experimenta. (REIS; NEGRÃO, 2022, p. 180).

Sobre a interatividade em ambientes virtuais, destacamos a concepção da educadora Edméa Santos (2005<sup>1432</sup>). Esta, segue na direção de evidenciar o potencial de virtualização que caracteriza este ambiente. São ambientes comunicacionais potencialmente capazes de gerar modificações mútuas entre os interagentes, durante o processo de ensino aprendizagem. Para a autora, o AVA é um “[...] espaço fecundo de significação onde seres humanos e objetos técnicos interagem, potencializando assim a construção de conhecimentos, logo a aprendizagem” (SANTOS, 2005, p. 91). Desse modo, um ambiente de comunicação interativo é compreendido, principalmente, pela combinação de vários modos e gêneros semióticos bastantes ricos [...]. (ROCHA; MENEZES; SOUZA, 2022, p. 94).

Foucault (2009<sup>1433</sup>) usa a analogia do espelho para discutir a heterotopia, pois esse objeto está entre um lugar que permite ao sujeito ver o que está longe de si, dando uma visibilidade em um lugar que não se ocupa. Entretanto, é por meio do espelho que o sujeito se vê nesse lugar distante, uma realidade até então não concreta. O autor chama o espelho de espaço virtual, um lugar e um não lugar ao mesmo tempo, algo real e irreal, que possibilita a constituição do sujeito em termos espaciais e temporais. Foucault não viveu a era da internet, essa que é mais facilmente vista como um espaço virtual, que não pode ser entendido como simplesmente off-line, uma vez que as fronteiras entre o que é off-line e on-line, real e irreal foram borradas. Vimos isso na pandemia, quando as aulas presenciais ocorreram de forma síncrona. (ROSA; DUQUE, 2022, p. 818).

Conforme Santaella (2008<sup>1434</sup>), rompemos a dicotomia entre o físico e o virtual/digital, passando ao que a autora denomina espaços “intersticiais”, nos quais o deslocamento físico não mais se apresenta como requisito para a promoção do contato entre seres humanos e o acesso a informações diversas. Dessa forma, não podemos desconsiderar as potencialidades comunicacionais engendradas pelas tecnologias digitais conectadas à internet (COUTO JUNIOR; FERREIRA; OSWALD, 2017<sup>1435</sup>), ainda mais em tempos de pandemia, quando precisamos fortalecer nossos vínculos sociais e afetivos

---

1432 SANTOS, E. O. **Educação online**: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

1433 FOUCAULT, M. Outros espaços. In: FOUCAULT, M. **Estética**: literatura e pintura, música e cinema. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 411-422. (Ditos e Escritos, 3).

1434 SANTAELLA, Lúcia. A ecologia pluralista das mídias locativas. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, v. 15, n. 37, p. 28-35, 2008. Disponível em: <<https://bit.ly/3dY8rGE>>. Acesso em: 16 mai. 2020.

1435 COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino; OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos. Compartilhando experiências sobre o “armário”: as conversas online como procedimento metodológico da pesquisa histórico-cultural na cibercultura. **Interfaces Científicas** – Educação, Aracaju, v. 6, n. 1, p. 23-34, out. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2zRX7KV>>. Acesso em: 18 mai. 2020.

com outras pessoas, trocando afetos e intercambiando experiências diversas. (RUANI; TEIXEIRA; COUTO JUNIOR, 2022, p. 137).

[...] o conceito de presença, pode ser substituído pelo conceito de presencialidade, que contém o melhor dos dois mundos, o presencial e o virtual, e isso funde a presença virtual à física, conceitos cujas fronteiras já estão translúcidas, como afirmam Silva e Conceição (2013, p. 140<sup>1436</sup>), fundamentados no sociólogo Manuel Castel e em estudos de Sherry Turkle sobre a vida no ecrã: “As relações offline (face a face) e online tendem a ser complementares no desenvolvimento da sociabilidade, influenciando-se mutuamente”, estes autores discutem a erosão destas fronteiras entre o real e o virtual apontando o caráter de complementaridade e coerência entre o que se passa nos mundos real e virtual. (SALES; SILVA; LENCASTRE, 2022, p. 151).

[...] organização social atual, imersa na lógica do digital, da rede hipertextual, situada no ciberespaço de forma ubíqua, tendo em vista que os dispositivos móveis têm alta mobilidade e são pervasivos, possibilitando o acesso ao ciberespaço na palma da nossa mão. A comunicação agora é fluida – líquida, imediatista, veloz, volátil, ininterrupta, nos levando cada vez mais para uma vida onlife. Uma sociedade híbrida e algorítmica, que dilui a oposição entre off e online, utilizando o imenso volume de dados produzidos diariamente no mundo virtual para delinear interações nas redes sociais e na web, como um todo (MEDEIROS, 2020<sup>1437</sup>). (TAVARES; PAIXÃO, 2022, p. 17).

---

1436 SILVA, B.; CONCEIÇÃO, S. Desafios do B-learning em tempos da cibercultura. In: ALMEIDA, M. E.; DIAS, P.; SILVA, B. **Cenários para a inovação para a educação na Sociedade Digital**. São Paulo: Editora Loyola, 2013, pp. 137-161.

1437 MEDEIROS, R. de A. **Ser docente universitário em tempos digitais: (trans)formar é preciso**. 2020. 280 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020.

# FONTES/REFERÊNCIAS



ABREU, W. N.; BELLOCHIO, C. R. Estágio supervisionado em tempos de pandemia: trilhas de uma estudante-estagiária em música. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, n. 1, e27055, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/39101/25554>

AGUIAR, E. B. F.; AGUIAR, K. G. M. Orientação psicológica como apoio à saúde mental para pessoas surdas em período de Covid-19. **Revista Cocar**, Belém, v. 17, n. 35, p. 1-14, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3334/2703>

ALBUQUERQUE, N. F.; ROCHA FILHO, J. B. As pandemias contemporâneas e a ética da vida no ensino de ciências. **Debates em Educação**, Maceió, v. 14, n. 34, p. 324-349, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12097/9553>

ALMEIDA, F. J.; SILVA, M. G. M.; SOSTER, T. Construção social do currículo: o que os alunos fazem. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 15, n. 3, p. 1-14, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/64673/37643>

ALMEIDA, I. S.; FERREIRA, J. B.; CARVALHO, Y. M. Como tornar mais real uma existência em tempos (pós) pandêmicos. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 25, n. 47, p. 1-26, 2022. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/6888/4383>

ALVES, A. C. O.; SILVA, H. D. S.; ALVES, L. F. S. Desordem planejada como política para a educação: análise das ações e silenciamentos da SEEDUC-RJ para a EJA na pandemia (2020). **Revista Cocar**, Belém, Ed. Esp., n. 11, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4758/2247>

ALVES, E. J. Desenho didático de curso de formação continuada de professores durante o ensino remoto emergencial. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 5, p. 210-229, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/65998/pdf>

ALVES, J. P. C.; CRISPIN, D. S.; SOUZA, A. P. V. A educação em Macapá, AP no cenário pré-pandêmico: indicadores de acesso e permanência de alunos com necessidades específicas a partir da Meta 4 do PNE. **Horizontes**, Itatiba, v. 10, e022058, 2022. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1368/677>

ALVES, P. T. A.; SILVA, S. A.; JUCÁ, S. C. S. Flexibilização, adaptação e transformação: a atuação do setor privado na educação pública. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 6, p. 828-839, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2887/2124>

- ALVES, S. P. F.; ORLANDO, R. M. Política de educação especial no Brasil no contexto de pandemia da COVID-19. **Comunicações**, Piracicaba, v. 29, n. 2, p. 259-283, 2022. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/41704474/2694>
- AMARO, I.; SILVA, L. T.; MATOS, V. S. Conversas sobre feminilidades na pandemia: práticas pedagógicas antissexistas a partir da série “Confissões de Adolescente”. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 41-68, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/62637/41960>
- AMBRÓSIO-ACCORDI, A.; ACCORDI, I. A. Atividades não presenciais durante a pandemia de Covid-19: a percepção de alunos de dois Institutos Federais. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 22, e13204, 2022. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13204/3294>
- AMORIM, D. C.; COSTA, C. J. S. A. Produtos educacionais digitais para auxílio em aulas remotas de biologia no contexto de (pós) pandemia COVID-19. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 5, p. 303-317, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/65983/pdf>
- AMORIM, G. B.; FINARDI, K. R. The road(s) not taken and internationalization in Brazil: journey or destination? **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 44, e55211, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/55211/751375154741>
- ANDRADE, L. A.; CAVALCANTI, L. Escudos contra Fake News: um método para combater a desinformação nos ambientes de ensino. **Interritórios – Revista de Educação**, Caruaru, v. 8, n. 16, p. 165-183, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/253497/40920>
- ANDRADE, S. S. et al. Entre máscaras, ansiedades e expectativas: desafios enfrentados por professoras no retorno ao ensino presencial. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 66, e176622, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/4144/3420>
- ANJOS, H. V. M.; CARDOSO, A. D. Covid-19, desigualdades e privilégios na educação profissional brasileira. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e109351, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/YmRmyC7rgMcVrtwWnRHgNxc/?format=pdf&lang=pt>
- ANTUNES, J.; PORTO, B. S.; QUEIROZ, Z. F. Análise do desenvolvimento temático de estudos relacionando educação e Covid-19. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e253710, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/6NfLcVzLYVDVrz769stztVx/?format=pdf&lang=pt>
- ANTUNES, R. Crise do capitalismo e regressão social para a classe trabalhadora. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 22, e13840, 2022. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13840/pdf>
- AQUINO, O. F. Trabajo colaborativo y desarrollador: una experiencia de formación docente online en el período de la pandemia de Covid-19. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 22, n. 47, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1530/1598>

ARAÚJO, C. H. D.; BORGES NETO, H. Trilha didática para o ensino de matemática: uma proposta realizada em contexto de ensino remoto no município de Canindé, CE. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 180-201, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/66745/43441>

ARAÚJO, M. P. M.; CORTE, V. B.; GENOVESE, C. L. C. R. Alfabetização científica e popularização da ciência: contribuições e desafios à valorização da educação científica. **Quaestio – Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 24, e022044, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/4853/4712>

ARAÚJO, M. S.; TRINDADE, R. A. C.; FARIA, D. T. B. Entre redes e coletivos docentes latino-americanos: tecituras em experiências formativas. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 66, p. 31-46, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/13468/9828>

ARRUDA, G. A.; DIKSON, D. Pandemia e merenda escolar: silenciamentos, dissimulações e efeitos de sentido nas normas de distribuição dos kits de alimentação nas escolas públicas. **Dialogia**, São Paulo, n. 40, e20505, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20505/9440>

ARRUDA, R. L.; NASCIMENTO, R. N. A. Além da sala de aula: desafios e (im)possibilidades do ensino remoto emergencial. **Momento – Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 31, n. 03, p. 278-297, 2022. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14067/9895>

ASTUDILLO, M. V. et al. Educación Remota Emergencial: satisfacción y competencias de los profesores. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e110781, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/pcc5RGP8F53WQyrBB8Kw3gR/?format=pdf&lang=es>

AVELINO, W. F.; ALMEIDA, E. M. A.; CARVALHO, K. M. Educação do campo: reflexões acerca dos fundamentos históricos e sociológicos. **Inter-ação**, Goiânia, v. 47, n. 3, p. 1046-1063, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/71498/39327>

ÁVILA, A. C. A.; MACEDO, M. S. A. N. Alfabetização na pandemia da Covid-19: um estudo etnográfico de uma turma do primeiro ano. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 66, e126622, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/23938/14786>

AZEREDO, L. A. S.; MASCIA, M. A. A.; FRANCO, W. E. J. Subjetividades de professores no ensino remoto e híbrido emergenciais: uma análise discursiva. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 25, n. 45, p. 8-30, 2022. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/6414/3966>

BACHETTINI, A. L.; MONTONE, A. C. Relato sobre a docência: criação da disciplina Seminários de Estudos Dirigidos – recomendações e protocolos voltados ao patrimônio cultural, em tempos de pandemia – COVID-19-2020. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 4, p. 252-265, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/64398/pdf>

BAHIA, S. B. M. H.; LIMA, S. D. A docência dos professores alfabetizadores: a relação entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 15, n. 2, p. 299-327, 2022. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/20403>

- BALADELI, A. P. D. Identidades profissionais em reconfiguração no estágio supervisionado remoto. **Revista Educere et Educare**, Cascavel, v. 17, n. 42, p. 43-57, 2022. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/29024/21161>
- BAPTISTA, M. C.; SÁ, A. L. Educação Infantil no contexto da pandemia: a literatura como direito das crianças. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 64-88, 2022. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/22023/14387>
- BAPTISTA, T. N.; COLARES, M. L. I. S.; MEDEIROS NETA, O. M. Desafios e reflexões sobre a prática educativa transformadora em tempos de pandemia da Covid-19. **Educa – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 9, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/6579/4348>
- BARBALHO, J. I. S. Amor à vida ou amor à morte, reflexão sobre a pedagogia do coronavírus. **Interritórios – Revista de Educação**, Caruaru, v. 8, n. 16, p. 36-54, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/253435/40918>
- BARBOSA, E. F. V.; VERSUTI, A. C. Práticas docentes em territórios digitais durante a pandemia de COVID-19: uma cartografia. **Textura**, Canoas, v. 24, n. 57, p. 206-227, 2022. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/6714/4307>
- BARBOSA, M. D. S.; SANDES, M. B.; FERNANDES, M. N. A realidade do Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) de Palmas – TO: a limitação do direito familiar no contexto pandêmico. **Revista Cocar**, Belém, Ed. Esp., n. 12, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4787/2319>
- BARBOSA, R. C. Quando quem ensina de repente aprende: relato de experiências de mestres aprendendo “o novo”. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 151-175, 2022. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/1037402/8557>
- BARBOSA, Z. J. Impactos da pandemia no trabalho docente no ensino superior no Recife/PE. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/61939/41956>
- BARROS-MENDES, A.; SILVA, D. K. C.; MOTA, S. Alfabetização no contexto de isolamento social no Amapá: um mapeamento. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 66, e166622, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/22908/14790>
- BARROS, B. C.; MARINI, C.; REALI, A. M. M. R. Práticas de ensino na pandemia: uma visão a partir do desenvolvimento bioecológico. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 37, n. 119, e12114, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/12114>
- BARROS, M. D. M. R. N.; BRITO, A. E. Atividades não presenciais na educação infantil: refletindo sobre as orientações e ações pedagógicas. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 5, p. 50-68, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/66439/pdf>
- BARROS, R. A. Estágio supervisionado em tempos de isolamento físico: relato de experiência em um curso de Psicologia. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, Guarulhos, v. 10, n. 1, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/13339>

- BASEI, A. P. As percepções dos gestores de escolas públicas de educação infantil diante das atividades remotas. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 11, n. 2, p. 49-68, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/43488/27340>
- BASTOS, A. R. B.; NUNES, L. S. N. Formação médica e processos inclusivos: práticas interdisciplinares de ensino balizadas pelos saberes da educação especial. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 36, n. 76, p. 313-334, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/60452/33885>
- BATISTA NETO, J. B.; REIS JÚNIOR, S. H. Uso de sequência didática como metodologia ativa para o ensino remoto do conteúdo “Reparo Tecidual” para o curso de enfermagem. **Revista Cocar**, Belém, v. 17, n. 35, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5322/2483>
- BATISTA, M. T. O.; MAIA, F. A. A.; SANTOS, S. C. M. Ensino de ciências humanas e sociais no ensino médio: estudo exploratório da organização do trabalho pedagógico na pandemia. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 24, p. 1-26, 2022. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/7094>
- BATTISTELLI, B. M.; CÉSAR, J. M.; CUEVAS, M. R. C. Fiando processos de formAÇÃO: entre pontos, gestos e conversas. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 25, n. 47, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/6911/4416>
- BELONI, W. C. Evviva! Diálogos interculturais no estágio de italiano em ambiente remoto. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/66158/42713>
- BERGAMASCHI, C. L. et al. O uso da metodologia STEAM em sala de aula na dimensão da educação ambiental no currículo: reflexões iniciais. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 24, p. 1-26, 2022. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/7168>
- BERINO, A.; SANDIM, R. Pandemia, travessias e mídias em diálogo com Paulo Freire e a Pedagogia da Esperança. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 31, p. 1-10, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/13394/11104>
- BERKENBROCK-ROSITO, M. M. et al. “Colcha de retalhos digital”: uma experiência estética das narrativas (auto) biográficas à luz das representações sociais. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 139-160, 2022. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/10003/47968303>
- BERNARDO, J. C. O.; KARWOSKI, A. M. O ensino híbrido no contexto da pandemia. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 15, n. 2, p. 187-199, 2022. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistatriangulo/article/view/6290/6191>
- BERNARTT, R. M. Educação em tempos de pandemia, implicações do ensino on-line. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 45, p. 170-185, 2022. Disponível em: <https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/2434/2366>

- BISPO, I. Q. Cultura digital no processo de ensino e aprendizagem do ensino remoto. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/redoc/article/view/65980/41954>
- BOFF, D. S.; POZZOBON, M. C. C.; OLIVEIRA, C. J. O exercício da docência para ensinar matemática: o “mesmo do mesmo” e o “imperativo da falta”. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 27, n. 61, p. 369-389, 2022. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1672/1233>
- BOGO, M. N. R. A.; FERREIRA, M. J. L.; CARVALHO, L. F. O. Educação do campo e formação de educadoras (ES): projetos e práxis em tempos de pandemia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Brasil. **Inter-ação**, Goiânia, v. 47, n. 2, p. 598-616, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/72139/38634>
- BOLFE, M.; PORTILHO, E. M. L. Formação de professores da EJA em tempos de pandemia: interação, criatividade e aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 22, n. 72, p. 222-246, 2022. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/28735/25448>
- BONATTO, M. P. O. et al. Museu da Vida Fiocruz e COVID19: educação, ciência e cultura na promoção da saúde. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 4, p. 93-119, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/64441/pdf>
- BONFIM, L. C. S. S.; CASTRO, J. F. S.; RODRIGUES, A. C. Educação infantil no contexto da educação online no município de Palmas-TO em tempos de pandemia de COVID-19. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 5, p. 69-88, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/66616/pdf>
- BORBA, R. C. N.; RABELO, L. B.; MORAIS, L. P. P. Ensino de Ciências e Biologia na EJA em tempos de crise pandêmica: interrogações e inquietações emergentes em narrativas docentes. **Revista Cocar**, Belém, Ed. Esp., n. 11, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4700/2238>
- BORGES, K. P.; ARAÚJO, C. H. S.; OLIVEIRA, A. S. Intensificação do trabalho docente: uma análise do contexto do ensino remoto em Goiás. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 15, n. 1, p. 133-151, 2022. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistatriangulo/article/view/6165/6009>
- BORGES, P. B. P.; GOI, M. E. J. Impressões dos estudantes da Educação Básica sobre a articulação da metodologia de resolução de problemas e experimentação no ensino de química. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 6, p. 990-1013, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2966/2149>
- BORTOLIN, L. C.; NAUROSKI, E. A. Desafios e emergências da avaliação da aprendizagem no contexto de pandemia: impactos na profissão docente. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 7, e8252, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/8252/8227>
- BORTOLOZZI, A. C.; CORDEIRO, C. M.; CARVALHO, L. R. S. A sexualidade em tempos de Covid-19: o uso de mídias sociais por homossexuais na pandemia. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 37, n. 117, p. 140-153, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/12879>

- BRAGA, F. C.; ROSA, J. E. Movimento entre concreto e abstrato na formação de conceitos matemáticos por estudantes privados de liberdade. **Roteiro**, Joaçaba, v. 47, e30051, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/30051/18336>
- BRANCO, J. C. S.; PÁDUA, K. C.; AMARAL, C. T. Reverberações da pandemia no cotidiano de estudantes de mestrado em educação: um estudo em duas universidades públicas. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 14, n. 31, p. 61-76, 2022. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/637>
- BRITO, A. F.; BRITO, C. A. M. Ensino remoto de história por meio do Whatsapp. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/64480/42711>
- BRITO, C. A. F.; COSTA, N. M. L.; DINIZ, S. N. Novos gestos didáticos no ensino remoto emergencial: lições aprendidas na docência em tempos de Covid-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 53-71, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14989/12528>
- BRITO, E. N. S.; CALBINO, D. C.; TAMEIRÃO, C. R. Avaliação da efetividade do Programa Nacional de Assistência Estudantil: o caso da UFVJM. **Revista Praxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, e9611, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9611/6986>
- BRITO, L. T. “Enfrentar o vírus como homem e não como moleque”: quando a masculinidade tóxica se torna genocida. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 150-162, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/62923/41966>
- BRITO, M. C. R.; SENRA, R. E. F.; LUIZ, T. C. Educomunicação como forma de resistência às adversidades atuais e integração da comunidade escolar da periferia. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 27, p. 347-360, 2022. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/71785/226332>
- BRUM, L. P.; MAGALHÃES, M. V. S.; LEITE, M. C. L. Imagens de referência: a cultura visual como perspectiva da educação em artes visuais em tempos de pandemia. **Revista Imagens da Educação**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 200-214, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/56971/751375154412>
- BRUSCHI, G. F. J.; ANDRADE, L. L. C.; SANTOS, B. S. Ensino remoto emergencial: percepções iniciais de docentes e o papel da tecnologia e da família em um contexto pandêmico. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, e41550, 2022. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/41550/27649>
- BUENO, M. B. et al. Ensino remoto para estudantes do público-alvo da Educação Especial nos Institutos Federais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, e33814, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/HVbpYScg5kWBDg4Q6QsnnKc/?lang=pt#>

- BUSQUETS, M. V. et al. Comunicação virtual e ensino: diálogos e experiências docentes no contexto educacional remoto. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 5, p. 128-153, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/66560/pdf>
- CABRAL, G. G.; FARIA, L. R. A. Perspectiva dos estudantes sobre o ensino de didática no modo remoto. **Roteiro**, Joaçaba, v. 47, e30270, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/30270/17542>
- CALDAS, C. M. P.; SILVA, J. P.; SANTOS, K. D. A. Impactos da pandemia da Covid-19 na saúde mental do professor: uma revisão integrativa de literatura. **Roteiro**, Joaçaba, v. 47, e27751, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27751/17610>
- CALIXTO, H. R. S.; BRASILEIRO, T. S. A. Ações da rede estadual de ensino no Pará voltadas à educação especial em tempos de pandemia do COVID-19. **Horizontes**, Itatiba, v. 10, e022078, 2022. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1412/697>
- CALLAI, C.; MAIA, M. N. V. G.; SERPA, A. O brincar livre em contexto de pandemia: gestos para pensar o currículo da Educação Infantil. **Debates em Educação**, Maceió, v. 14, n. esp., p. 534-545, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12667/9673>
- CÂMARA, I.; JIMÉNEZ, A. C.; MASCARENHAS, S. A. N. Dilemas de docentes sobre la enseñanza remota durante la emergencia sanitaria internacional (Covid-19) en el sistema escolar (Brasil y México) 2020-2021. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 31, p. 1-23, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/14193/11678>
- CAMARGO, B. M.; AMARAL, M. H.; MONTEIRO, M. I. B. A escolarização de uma criança cega diante de um vírus invisível: diálogos com uma professora especializada. **Horizontes**, Itatiba, v. 10, e022054, 2022. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1411/673>
- CAMINI, P.; FREITAS, A. T. Ensino remoto na pandemia de Covid-19: alfabetização em risco na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 68, p. 250-264, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/60952/41473>
- CAMPOS, R. C. L. S. M.; AZEVEDO, G. X. Processos educativos em tempos de pandemia. **Revista de Estudos em Educação**, Quirinópolis, v. 8, n. 1, p. 562-589, 2022. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/12769/8986>
- CANDAU, V. M. F. Didática hoje: entre o “normal”, o híbrido e a reinvenção. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 40, n. 3, p. 1-14, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/85552/51248>
- CANDIDO, T. S.; BITTENCOURT, R. L.; ASSUNÇÃO, V. K. Os impactos da pandemia de Covid-19 no trabalho docente universitário. **Debates em Educação**, Maceió, v. 14, n. 35, p. 566-585, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13293/9948>
- CARDOSO, F. S.; SOARES, G. M.; GONÇALVES, B. C. L. A percepção de professores sobre as consequências da pandemia da COVID 19 na Educação Básica. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 29, e051, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/67368/34891>

- CARDOSO, M. B. S.; ROCHA, G. O. R. Orientações oficiais da Rede Municipal de Educação de Belém para as práticas curriculares em tempos de pandemia de COVID-19 nos anos 2020 e 2021. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 15, n. 3, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/64675/37711>
- CARDOSO, M. B. S.; SOUZA, E. J.; SANTOS FILHO, A. S. Protagonismo juvenil e mídias digitais: o período pandêmico da Covid-19 no sudeste do Pará sob a perspectiva docente. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 15, n. 2, p. 116-142, 2022. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/20394/11418>
- CARDOZO, R. D. Acesso à Internet nas escolas públicas em tempos de pandemia: mensurando a desigualdade regional brasileira. **Revista Amazônica**, Manaus, v. 7, n. 1, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/10213/7996>
- CARNEIRO, F. F.; ZOIA, A. O ensino remoto na educação básica na comunidade indígena Feijoal – Amazonas. **Revista da Faculdade de Educação**, Cáceres, v. 37, n. 1, p. 85-92, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/6584/7237>
- CARVALHO, A. L.; SZPAKOWSKI, J.; SOUZA, M. I. A prática pedagógica do pedagogo/a: uma perspectiva freiriana. **Revista da Faculdade de Educação**, Cáceres, v. 37, n. 1, p. 155-163, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/6074/7243>
- CARVALHO, C.; CAMPOLINA, G. Aproximação em tempos de distanciamento: museus em contextos virtuais durante a pandemia. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 4, p. 21-33, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/62958/pdf>
- CARVALHO, J. M.; ZOUAIN, A. C. S.; LIMA, J. C. Na produção da existência à necessária composição entre currículos e tecnologias. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 15, n. 3, p. 1-13, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/64373/37644>
- CARVALHO, L. C. S.; ASSIS, O. Z. M. O trabalho docente com a produção de textos durante a pandemia da COVID-19. **Educação em Revista**, Marília, v. 23, n. 1, p. 133-148, 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/13056/9811>
- CASAGRANDE, A. L.; ALONSO, K. M. Ensino remoto emergencial, juventude e BNCC: processo de ensino-aprendizagem no Ensino Médio. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 65, p. 188-200, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/10287/9527>
- CASTARDO, A. P. B.; ALMEIDA, I. C.; FORNO, L. F. D. Métodos e ferramentas da gestão do conhecimento aplicados em cursos de graduação no período da pandemia da COVID-19. **Revista Imagens da Educação**, Maringá, v. 12, n. 4, p. 118-136, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/63145/751375155084>
- CASTILLO, C. M. Educación Pública, Bioética de Intervención, narración y pandemia por Covid-19. **Interterritorios – Revista de Educação**, Caruaru, v. 8, n. 16, p. 94-113, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/253436/40919>

- CAVALCANTI, L. M. R.; GUERRA, M. G. G. V. Os desafios da universidade pública pós-pandemia da Covid-19: o caso brasileiro. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 114, p. 73-93, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/JbyKTD99g9Pwcky5n5cyXDg/?format=pdf&lang=pt>
- CAVALCANTI, P. R. C. Reforma trabalhista e pandemia: movimentações contratuais dos/as docentes do ensino básico privado de Pernambuco (2017-2021). **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 36, p. 917-942, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1657/1143>
- CERDAS, L. Ser professor na pandemia: “aula ao vivo está longe de ser nossa sala de aula”. **Cadernos de Educação, Pelotas**, n. 66, e196622, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/23032/14793>
- CERQUEIRA, A. B. S. et al. Educação infantil em tempos de pandemia: o papel da formação continuada dos professores para garantir o percurso educativo. **Criar Educação**, Criciúma, v. 11, n. 1, p. 172-192, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/6536/6448>
- CHERUTTI, T.; ZUCCHETTI, D. Educação e pandemia: um estudo comparado entre a realidade educacional do Brasil e Uruguai. **Momento – Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 31, n. 02, p. 671-692, 2022. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13971>
- CHIOVATTO, M. et al. Educação museal em tempos pandêmicos: o que aprendemos? **Revista Docência e Ciberultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 4, p. 34-56, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/64144/pdf>
- CLARO, A. L. A.; SILVA, L. B. B.; PORTILHO, E. M. L. Prática educativa: reflexão do professor na perspectiva freiriana no contexto da pandemia. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 37, n. 116, p. 76-89, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/12670>
- COELHO, L. A.; CRUZ, L. M.; MOURA, E. M. Ensino superior em contexto pandêmico: contradições, tensionamentos e enfrentamentos. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, n. 1, e27028, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36519/24846>
- COLACIQUE, R. C.; GONÇALVES, L. C.; AMARAL, M. M. Acessibilidade na cibercultura: usos do audiovisual como dispositivo de inclusão de surdos na pandemia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 630-684, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/69657/44064>
- CORREIA, F. G. M. R.; CRUZ, J. A. S. Gestão de conflitos na escola em tempos de pandemia. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 15, e022012, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/1162>
- CORROCHANO, M. C.; ARANCIBIA, M.; MIRANDA, A. Transições juvenis na Argentina e no Brasil: trabalho, educação e família. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 22, e022058, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8671757/30809>
- CORTE, M. G. D.; MOROSINI, M. C.; FELICETTI, V. L. Internacionalização da educação superior na perspectiva sul-sul: movimentos e contextos emergentes em tempos pandêmicos. **Revista Internacional de Educa-**

**ção Superior**, Campinas, v. 8, e022035, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8663797/28031>

CORTELINI, V. G.; ROSA, G. A.; DAROS, D. A. Do normal a um novo normal, onde a educação precisa estar? **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 15, n. 1, p. 14-46, 2022. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/19139/239>

COSTA-RENDERS, E. C.; SOUS, D. L. S.; VALVERDE, A. C. B. O ensino remoto e a educação inclusiva: aproximações com o Desenho Universal para Aprendizagem. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 15, n. 34, e17508, 2022. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/17508/13158>

COSTA, D. M. et al. O uso de recursos educacionais digitais no ensino de biologia: contribuições em tempos de pandemia. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 5, p. 374-388, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/66602>

COSTA, D. M.; TRINDADE, J. S.; BEZERRA, L. C. S. Educação escolar indígena e pandemia da Covid-19: percepções de uma professora da 'Terra Indígena Arara da Volta Grande do Xingu'. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 24, p. 1-24, 2022. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/6954>

COSTA, E. A. S.; ASSIS, A. C. L.; FREITAS, B. M. Os Centros de Educação de Jovens e Adultos no Ceará: caminhada em tempo de crise e defesa do direito à educação. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp. 4, e022107, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/17121/14351>

COSTA, I. A. R. et al. Condições do trabalho docente na educação infantil: uma análise crítica em tempos pandêmicos na cidade de Londrina/PR. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 981-994, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16320/12713>

COSTA, M. A. Coreografias de aprendizagem no ensino remoto emergencial: formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 65, p. 156-173, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/11313/9525>

COSTA, M. O.; OLIVEIRA, C. B.; AIKAWA, M. S. BNC – Formação e cuidado de si: a (im)possibilidade de professorar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 71, p. 98-112, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/70227/43957>

CRUZ, C. F.; MIRANDA, F. S. Na corda bamba e de sombrinha: práticas docentes na Rede CEJA/RJ em tempos pandêmicos. **Revista Cocar**, Belém, Ed. Esp., n. 11, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4738/2244>

CRUZ, K. S.; CRUZ, M. H. S. Construindo pontes e diálogos: diversidade na produção do conhecimento no trabalho em odontologia no contexto da COVID-19. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 27, p. 295-317, 2022. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/78716/226329>

CRUZ, L. M.; CARVALHO, C. S.; COELHO, L. A. Processos reflexivos formativos na pandemia: interface entre um programa de mentoria e a iniciação na docência. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 47, p. 197-214, 2022. Disponível em: <https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/2874/2471>

CRUZ, L. M.; COELHO, L. A. Roda de conversa on-line: perspectivas e desafios da técnica. **Momento – Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 31, n. 03, p. 126-143, 2022. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14008/9887>

CUNHA JÚNIOR, H. B.; MOURA NETO, L. G. Sentinela: desenvolvimento de um software para web visando a otimização do monitoramento das atividades a partir do Google Classroom. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 5, p. 389-405, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/66048/pdf>

CUNHA, L. M. P. et al. A relação entre professores e museus de ciência na pandemia: experiências da Casa da Ciência da UFRJ. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 4, p. 152-172, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/64535/pdf>

CUNHA, V. M.; SANTOS, J. M. C. T.; MEDEIROS, E. A. Formação continuada de professores em tempo de pandemia: contribuições da coordenadoria de formação docente e educação a distância do estado do Ceará. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp. 4, e022106, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/17120/14348>

CZERNISZ, E. C. S.; MELLO, A. C. T. A educação escolar no contexto da pandemia: entre as orientações e a realidade. **Educação**, Santa Maria, v. 47, e75, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/61347/48845>

DAHMOUCHE, M. S.; PINTO, S. P. Museu Ciência e Vida e os vínculos estabelecidos durante a pandemia. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 4, p. 77-92, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/64430/pdf>

DANTAS, A. M. M.; SOARES, V. P.; TOLEDO, E. J. L. Clube de ciências remoto: proposta motivadora em tempo de pandemia. **Revista Exitus**, Santarém, v. 12, e022070, 2022. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1763/1283>

DARCOLETO, C. A. S.; FLACH, S. F. Educação e a panaceia do ensino remoto em tempos de crise sanitária. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 29, n. 1, p. 311-338, 2022. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/18983/10319>

DARSIE, C.; FURTADO, R. A. Covid-19 e educação básica: reflexões sobre riscos e controle espacial no retorno às aulas presenciais. **Roteiro**, Joaçaba, v. 47, e25047, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/25047/17272>

DAVID, E. F. P.; SILVA, D. M. Um convite às crianças para fazermos uma experiência com suas visualidades no contexto pandêmico. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/63154/43801>

DEIMLING, N. N. M.; REALI, A. M. M. R. Ensino remoto emergencial e a docência na educação superior: tendências de pesquisas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 22, n. 72, p. 441-471, 2022. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/28821/25457>

DIAS, M. D.; SILVA, N. R.; SILVA, M. L. Saúde Mental e qualidade de vida de universitários em etapa inicial do ensino remoto. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 27, n. 3, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/8687/pdf>

DIAS, M. J. S. Na contramão: reflexões sobre o ensino remoto emergencial e implicações na prática docente. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 1-14, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/61430/41953>

DIAS, R. O.; PINTO, L. S.; BUSQUET, L. Educação remota e pandemia em close-up. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, e9121, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9121/6615>

DINIZ, M.; LOPES, L. P. A formação inicial de professoras marcada pela interseccionalidade e o impacto na saúde física e mental das docentes. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 14, n. 31, p. 45-60, 2022. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/656>

DUTRA-PEREIRA, F. K.; TINÔCO, S. #BNCC: carta aberta sobre políticas educacionais e e-narrativas no Twitter. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 15, n. 2, p. 1-7, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/62654/36154>

ECHALAR, A. D. L. F.; ALONSO, K. M. Educação superior pública e o ensino remoto emergencial: desafios, dilemas e possibilidades. **Roteiro**, Joaçaba, v. 47, e30120, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/30120/17583>

ELIAS, T. S.; MARCOMIN, F. E.; BECKER, L. G. Mídia e resíduos sólidos em tempos de pandemia: caminhos para a educação ambiental na escola. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 6, p. 308-325, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2683/2008>

ESPER, M. V. et al. Atuação do professor de educação especial no cenário da pandemia de Covid-19. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 28, e0092, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/JxgS8pmK3RgD3dP3t4mnJZx/?format=pdf&lang=pt>

ESPÍNDOLA, M. A.; PEREIRA, F. C. M. Desafios de implantação da educação remota no período da Covid-19: uma análise a partir da percepção de docentes do nível técnico. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 39, p. 101-107, 2022. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/975/372>

EUZÉBIO, P. M.; ZAN, D. D. P. Jovens mulheres estudantes e a escola pública de Ensino Médio no contexto da pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 41, e22396, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/22396/9794>

- FAHEINA, E. F. A.; SILVA, A. C. V. Educação em tempos de Covid-19 e o ensino remoto emergencial: o que dizem os professores da Escola Municipal José Ribeiro Bessa? **Dialogia**, São Paulo, n. 40, e20853, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20853/9480>
- FARHAT, F. I. B.; GONÇALVES, C. C. A convivência digital e seus problemas: um estudo com adolescentes de escolas públicas paulistas. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp. 3, e022097, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16957/13596>
- FARIA, D. C. et al. Desafios dos anos iniciais do ensino fundamental no ensino remoto: experiências educativas mediadas por tecnologias digitais. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 5, p. 89-107, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/65691>
- FARIAS, B. D. M.; CAZETTA, V.; LIMA, A. L. G. The dematerialization of school in the yet to come education: an analysis of contemporary discourses. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, e34836, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Z7ct7qPJRLtQ6xJfPC5FhLR/?lang=en#>
- FARIAS, I. M. S. et al. O trabalho didático do professor na atualidade: entre disputas, resistências e possibilidades. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 40, n. 3, p. 0-17, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/86797/51754>
- FARIAS, I. M. S.; LIMA, W. S. L.; VIANA, M. A. P. Estágio de docência no Ensino Superior: experiências e contribuições no processo de ensino-aprendizagem. **Momento – Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 31, n. 01, p. 253-271, 2022. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13798/9442>
- FARIAS, I. M. S.; VIANA, M. A. P.; COSTA, C. J. S. A. Ensino Remoto: relato de experiências da interação em contexto digital. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 14, n. 34, p. 564-581, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1249/1043>
- FARIAS, L. A.; AVELAR, M. S.; SANTOS, R. Os fenômenos da cibercultura: como as narrativas pandêmicas se entrelaçaram às práticas curriculares de professores de Química da Educação Básica. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 15, n. 3, p. 1-10, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/64679/37704>
- FÁVERO, A. A.; FARIA, T. L.; CONSALTÉR, E. A prática pedagógica e o ensino de filosofia no contexto da pandemia da COVID-19. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 23-37, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8668599/30061>
- FÁVERO, A. A.; ROCHA, B. E.; MIKOLAICZIK, D. R. Do paradigma do ensino ao paradigma da aprendizagem: um estudo de caso sobre o ensino universitário em tempos de pandemia. **Horizontes**, Itatiba, v. 10, e022019, 2022. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1219/637>
- FELDKERCHER, N.; NÖRNBERG, L. Ensino remoto emergencial de didática em Cursos de Licenciaturas do Sul do Brasil. **Roteiro**, Joaçaba, v. 47, p. 30118, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/30118/17581>

FERNANDES, A. N. et al. O uso das tecnologias digitais em atividades extensionistas num contexto pandêmico do Leste Fluminense. **Inter-ação**, Goiânia, v. 47, n. 1, p. 264-279, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/71180/38303>

FERNANDES, C. J. S. C.; MERCADO, L. P. L. Identidade, diferença e personalização no ensino híbrido: reflexões em tempos de pandemia, mas para além dela. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 113-132, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8665573/28040>

FERNANDES, F. L.; CABRAL, L. V. C.; SOUZA, M. H. F. A (des)construção da didática: relatos de docentes no ensino remoto. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 3, p. 1-10, 2022. Disponível em: <https://revista.ufr.br/rep/article/view/7350/3722>

FERNÁNDEZ, S. J.; DELGADO, A. P. Reinventando a roda: arranjos institucionais na coordenação do curso de pedagogia (UFRJ) durante a pandemia de Covid 19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 4, p. 3117-3134, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16702/15304>

FERREIRA, A. A.; FIGUEIRÓ, L. C. G.; MATOS, S. A. Vivências docentes em tecnologias digitais educacionais em tempos de distanciamento social em um colégio de aplicação de educação básica. **Poiesis Pedagógica**, Catalão, v. 20, e-72761, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/72761/38809>

FERREIRA, A. A.; MATOS, S. A.; SILVEIRA, G. C. F. Indicadores de avaliação do Ensino Remoto Emergencial em uma escola pública brasileira durante a pandemia de Covid-19. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 29, e041, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/63005/34524>

FERREIRA, A. V. As “encruzilives” das práticas educativas não escolares em tempos (pós) pandêmicos. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 15, n. 3, p. 1-14, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/64490/37641>

FERREIRA, A. G.; AZEVEDO, G. X. O hibridismo educacional na pandemia. **Revista de Estudos em Educação**, Quirinópolis, v. 8, n. 1, p. 424-441, 2022. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/12619/8852>

FERREIRA, C. F. L. et al. Uma experiência formativa no ensino remoto: possibilidades para pensar o processo de formação docente para o uso das tecnologias digitais. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 5, p. 177-193, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/66564/pdf>

FERREIRA, C. R. G.; MICHEL, C. B.; NOGUEIRA, G. M. O “novo normal” no cotidiano das escolas: desafios para alfabetização na perspectiva de duas professoras. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 112-139, 2022. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/22025/14390>

FERREIRA, C. R. G.; NOGUEIRA, G. M. Alfabetizadoras em início de carreira e os desafios das relações com pais/responsáveis no ensino remoto. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 17, n. 1, e9756, 2022a. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/9756/5820>

- FERREIRA, C. R. G.; NOGUEIRA, G. M. Os desafios do ensino remoto para alfabetizadoras em início de carreira. **Horizontes**, Itatiba, v. 10, e022006, 2022b. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1190/624>
- FERREIRA, E. B.; CYPRIANO, A. M. C. O Novo Ensino Médio no Espírito Santo: os desafios de diretores/as escolares. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 443-461, 2022. Disponível em: <https://retratos-daescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1471/1116>
- FERREIRA, L. D.; COSTA, R. D. S.; COELHO, E. G. Estratégias metodológicas em tempos de pandemia: perspectivas de uma docente em formação. **Revista Amazônida**, Manaus, v. 7, n. 1, p. 1-13, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/11400/8423>
- FERREIRA, L. G.; FERRAZ, R. C. S. N.; FERRAZ, R. D. Educação como direito público: reflexões sobre a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, e11810, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/11810/7227>
- FERREIRA, S. M.; EMILIÃO, S. V. “Não é um ano perdido graças à resistência das professoras”: temporalidades e invenções em cotidianos escolares pandêmicos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 70, p. 403-412, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/60458/43077>
- FIALHO, L. M. F.; NEVES, V. N. S. Professores em meio ao ensino remoto emergencial: repercussões do isolamento social na educação formal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e260256, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/F9qCnFrgWnhtkpgjZcpSfS/?format=pdf&lang=pt>
- FIGUEIREDO, L.; SOUSA, M. R.; SILVA, V. V. A. Ensino de sociologia no contexto pandêmico: relato de uma prática educativa na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. **Revista Cocar**, Belém, v. 16, n. 34, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5217/2392>
- FIGUEIREDO, N. N.; MENDONÇA, A. L. O espaço casa em poética: tempo de pandemia e um convid-e à re-flexão do corpo descolonizado. **Interritórios – Revista de Educação**, Caruaru, v. 8, n. 17, e256008, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/256008/43617>
- FIGUEREDO, G. C. S.; BERLESE, D. B.; SANFELICE, G. R. Percepções do profissional de educação física sobre a sua atuação docente em APAES durante a pandemia do Coronavírus SARS COV 2. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 15, n. 34, e17380, 2022. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/17380/13061>
- FILIPAK, S. T.; GUEBERT, M. C. C.; BORGES, V. Educação no Brasil em tempos de pandemia. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 45, p. 187-207, 2022. Disponível em: <https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/2553/2367>
- FIM, M. M. S.; CÉSAR, J. M. As práticas adultocêntricas nas políticas públicas destinadas às infâncias no Brasil: pistas para aproximações de um devir-erê. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 1-26, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/67615/44410>

- FISCHER, M. L. et al. Ensino por competência e metodologias ativas: repercussão na efetivação das aulas remotas adotadas durante a pandemia Covid-19. **Educação**, Santa Maria, v. 47, e93, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/61401/49277>
- FLÓRIO, V.; SANTOS, K. K. P.; MARTINS, A. D. Exposição virtual “O céu que nos conecta”: o público infante juvenil ocupa o Museu de Ciências. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 4, p. 120-151, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/68260/pdf>
- FONSECA, B. C. D.; AGUIAR, B. C. L. A atuação do professor mediador escolar e comunitário em Londrina, PR, frente à pandemia da COVID-19. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, Guarulhos, v. 10, n. 1, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/14518/10342>
- FONSECA, M. P. S.; SANTOS, M. L. M.; OLIVEIRA, K. M. A. Ensino remoto e formação docente em Educação Física: percepções de licenciandos com deficiência. **Horizontes**, Itatiba, v. 10, e022070, 2022. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1458/689>
- FORTUNATO, I.; PORTO, M. R. S.; BARROS, F. C. O. M. A pedagogia de Célestin Freinet em tempos de pandemia. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 28, e43217, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/43217/34388>
- FRANÇA, F. F.; SILVA, K. V. M.; ZANCO, P. T. S. Escolarização no CENSE no contexto da COVID-19: percepções dos adolescentes sobre a privação de liberdade. **Revista Cocar**, Belém, Ed. Esp., n. 12, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4772/2317>
- FRANCO, P. L. J.; PEREIRA, M. T. A. Os meios mediacionais na formação de licenciandos durante o ensino remoto: uma análise dos impactos afetivo-cognitivos sob enfoque histórico-cultural. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 22, n. 47, p. 01-30, 2022. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1443/1567>
- FRANCO, S. R. K.; FRANCO, M. E. D. P.; LONGHI, S. M. Política e gestão da educação superior, tecnologia e possibilidades em tempos de Covid-19. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 8, e022039, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8663799/28116>
- FRANZOI, M. A. H.; LEITE, R. V. Diálogos entre dois programas de mentoria de pares em tempos de ensino remoto: desafios e possibilidades para cursos das ciências da saúde. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 25, n. 45, p. 110-129, 2022. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/6412/3976>
- FREITAS JUNIOR, L. F.; PAIXÃO, G. A. M.; ROCHA, R. S. Utilização de tecnologias digitais da informação e comunicação na educação especial e inclusiva: uma pesquisa descritiva em tempos de pandemia da Covid-19. **Horizontes**, Itatiba, v. 10, e022072, 2022. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1436/691>

FREITAS, A. P.; PIZZI, F. C. O que as narrativas de crianças com deficiência revelam sobre suas vivências escolares no cenário da pandemia da Covid-19? **Horizontes**, Itatiba, v. 10, e022053, 2022. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1431/672>

FREITAS, A. P.; SARMENTO, T. Narrativas de crianças com deficiência: vivências escolares no contexto da pandemia do coronavírus. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 15, e022020, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/1189/994>

FREITAS, J. C.; BOFF, A. P. Autismo e práticas de cuidados durante a pandemia de Covid-19. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 28, e43037, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/43037/34732>

FREITAS, M. F. R. L.; MALTEZ, A. L. S.; FERNANDES, M. O. A dupla dimensão da monitoria na formação de professores: percepções de uma experiência pandêmica em Psicologia da Educação. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 31, n. 3, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo/article/view/63209/36335>

FUMAGALLI, L. M. R. et al. Desenvolvimento profissional docente através de intervenções colaborativas em tempos de pandemia. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 29, e034, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/62243/34130>

FURCIN, H. C.; SOUZA, F. M. S. O ensino não parou: o papel do monitor em uma disciplina de análise do comportamento durante a pandemia de COVID-19. **Educação em Análise**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 557-571, 2022. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/45661>

GABRIEL, A. S.; SILVA, S. K. De repente, uma pandemia: criação curricular e resistências coletivas como afirmação da vida. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 15, n. 3, p. 1-13, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/64595/37649>

GALINDO, V.; MESCUA, K.; VEZZARO, V. A educação por meio do ensino remoto com turmas do 1º ao 5º ano em tempos de pandemia de COVID-19. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 6, p. 59-73, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2609/1952>

GARBIN, C. A. S. et al. Pandemia da Covid-19 e implicações à prática e(m) formação: uma análise das percepções do discente de odontologia. **Debates em Educação**, Maceió, v. 14, n. 34, p. 234-248, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12027/9548>

GARCIA, K. S. P.; SILVA, F. F. A pandemia na educação: vivências de professores da educação básica de Uruguaiana. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 6, p. 1059-1077, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2939/2170>

GARCIA, T. S. G. C.; GARCIA, C. M.; SCHINAIDER, J. Uma análise de algumas práticas pedagógicas executadas nas aulas do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), campus caçador, durante um período da pandemia da Covid-19. **Revista Educação On-line**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 39, p. 59-78, 2022. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1028/370>

GASPAR, Y. E.; GUEDES, M.; CLÉRICO, G. M. Aprendizagens interculturais: a percepção dos estudantes argentinos de uma experiência de internacionalização curricular em casa em tempos de pandemia. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 25, n. 45, p. 93-109, 2022. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/6406/3975>

GOBBI, M. “Nóis” é ponte e atravessa qualquer rio: notas sobre mulheres, crianças, coletivos periféricos e o comum (ou, quando a pandemia é apenas mais um elemento). **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 42, n. 118, p. 359-372, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/czDzHhHsDHQBjT77ML84PXD/?format=pdf&lang=pt>

GOMES, C. B. T. et al. Um projeto educativo em (dez)encontros interdisciplinares: ressignificando os sentidos do ser, pensar e agir com estudantes em isolamento social. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 206-219, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8663575/28048>

GOMES, J. S.; LUCENA, N. L. Desafios da docência no ensino superior remoto: uma experiência em morfologia e sintaxe. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/65842/43311>

GOMES, L. L.; GUIMARÃES, M. H. U.; CRUZ, L. H. C. A formação continuada de professores em tempos da pandemia do COVID-19: contribuições da neurociência aplicada à educação. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 14, n. 30, p. 197-210, 2022. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/564>

GOMES, L. V. Pandemia, psicodelfação e educação estética. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 25, n. 45, p. 130-156, 2022. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/6413/3978>

GOMES, R. C. S. et al. Desenvolvimento de competências colaborativas na residência multiprofissional no enfrentamento à COVID-19. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 123-132, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/40087/31710>

GOMES, R. M. S.; PEREIRA, G. R.; CARVALHO, G. M. D. A educação a distância e aprendizagem no ensino superior brasileiro e português em tempos de pandemia. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 60, n. 65, e30363, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/30363/16315>

GOMES, S. S.; ZEN, G. C.; D’ÁVILA, C. Desafios e perspectivas do ensino do componente curricular didática em meio a pandemia da Covid-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1453-1475, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16330/14123>

GOMES, T. C.; COLARES, M. L. I. S. Ações educacionais na pandemia (Covid-19) no sistema estadual de ensino-Pará. **Revista Amazônica**, Manaus, v. 7, n. 1, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/10451/7997>

GOMES, Y. L. et al. A prática docente em aulas remotas do ensino médio: potencialidades e fragilidades. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 27, n. 1, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/8820/pdf>

GOMES, Y. L.; KRETZMANN, C.; PEDROSO, D. S. Aulas remotas nas licenciaturas durante a pandemia: fragilidades e potencialidades. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 29, n. 1, p. 33-58, 2022. Disponível em: <http://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/15344/10301>

GOMES, Y. L.; PEDROSO, D. S. Os desafios da complexidade para a educação no pós-pandemia: uma reflexão a partir dos sete saberes de Edgar Morin. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 25, n. 47, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/5734>

GOMIDES, P. A. D.; RODRIGUES, L. R. B.; PONTES, T. P. A. Condições de trabalho e formação docente em tempos de Covid-19: problematizações sob a ótica freireana. **Revista Cocar**, Belém, v. 17, n. 35, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5343/2482>

GONÇALVES, E.; BORBA, R. C. N. Educação sexual em tempos pandêmicos: analisando narrativas docentes e experiências curriculares na docência em Ciências e Biologia. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 15, n. 3, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/64633/37709>

GONÇALVES, F. M. S.; CARDOSO, L. A. O processo de aprendizagem no ensino remoto na perspectiva de estudantes universitários com NEE. **Revista Educere et Educare**, Cascavel, v. 17, n. 43, p. 410-427, 2022. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/29691/21124>

GONÇALVES, F. M. S.; FERNANDES, T. S. M. P.; ROCHA, M. L. C. Os desafios do ensino remoto emergencial e a atuação do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Pernambuco. **Horizontes**, Itatiba, v. 10, e022080, 2022. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1380/699>

GONÇALVES, G. I.; COSTA, R. L. Ensino remoto no período da pandemia de COVID-19. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 25, n. 1, p. 24-41, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/61374/751375154259>

GONÇALVES, J. R. et al. Comunicação e educação em saúde: o COVID-19 na Folha de São Paulo. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 6, p. 704-717, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2888/2102>

GONÇALVES, L. C.; CASTRO, L. H. M.; SANTOS, R. Ideias desviantes e incertezas como elementos para pensar as lives musicais como redes educativas. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 11, n. 1, p. 119-134, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/45639/26694>

GONÇALVES, R. C.; SOBANSKI, A. Q. Educação histórica, pandemia e ensino de história: validação do conhecimento histórico em tempos de internet/revisionismo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 2, p. 1037-1048, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16981/13953>

GONÇALVES, R. P. N.; GOI, M. E. J. Experimentação investigativa na formação de professores de ciências em tempos de pandemia. **Comunicações**, Piracicaba, v. 29, n. 1, p. 131-156, 2022. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/41704435/2663>

GONÇALVES, S. F.; MAGALHÃES, B. S. B.; BUNGENSTAB, G. C. A natureza da (pseudo)ciência e a educação científica: uma conversa necessária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 28, e41699, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/41699/32917>

GRANJA, T.; BARRETO, F. O. Ensino remoto na pandemia, práticas curriculares e cotidianos escolares – da sala de aula à “sala de casa”: recontextualização, criações e inventividades. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 15, n. 3, p. 1-9, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/64683/37663>

GUACH, H.; VETTORASSI, A. Ensino Remoto Emergencial no Brasil: reflexões teóricas à luz da teoria dos habitus de Pierre Bourdieu. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 29, n. 1, p. 921-943, 2022. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14155/114116976>

GUEDES, A. O.; SALUTTO, N. Percursos entretecidos: a docência entre narrativas, autoria e pertencimento. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 57, p. 363-385, 2022. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/9236/47968249>

GUIMARÃES, J. M. M. Serviço essencial? Tensões em torno do direito à educação no Brasil em tempos de Covid-19. **Revista Cocar**, Belém, v. 16, n. 34, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5060/2311>

GUIMARÃES, L. P.; CASTRO, D. L. Fiocruz e pandemias: a importância da História da Ciência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Dialogia**, São Paulo, n. 41, e21804, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/21804/9743>

GUIMARÃES, L. T.; SECATTI, K. K. G.; SOUZA, E. G. A. Educação e desenvolvimento humano no ensino superior: os desafios da permanência das mulheres estudantes durante a pandemia. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 13, n. 38, p. 615-633, 2022. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/7117/5152>

GUIMARAES, R. S. Da metapresencialidade ao ensino remoto emergencial: como será o ensino superior num mundo pós-pandemia? **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 8, e022019, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8660639/27515>

HIORES, P. M.; LUNARDI, E. M. Formação de educadores em contexto: construção dialógica na Educação Infantil em tempos de Pandemia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 38, e111910, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/111910/84920>

HORA, D. L.; CORRÊA, I. M.; OLIVEIRA, N. C. M. Os reflexos da pandemia no cotidiano escolar paraense. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 38, e111575, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/111575/84485>

IJJIMA, M. H. W. et al. Banco Mundial: pandemia de Covid-19 e educação no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 22, e022055, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8667948/30771>

JANUARIO, P. C. S.; MORAIS, M. P. P.; RODRIGUES, G. M. Desafios e possibilidades da Educação Física no ensino remoto: experiências docentes sob a perspectiva inclusiva. **Horizontes**, Itatiba, v. 10, e022069, 2022. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1459/688>

JARDILINO, J. R. L. et al. Condições educacionais e a exclusão digital na pandemia – 2020-2021: o caso da educação pública na Região dos Inconfidentes, MG. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 91-112, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8665898/28039>

JEFFREY, D. C.; SIQUEIRA, I. C. P. A política educacional: análise de orientações oficiais durante a pandemia de Covid-19. **Revista Exitus**, Santarém, v. 12, e022030, 2022. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1862/1184>

JESUS, D. L. N.; GONÇALVES, D. F.; SILUS, A. Competências socioemocionais do professor universitário na pandemia da Covid-19: um estímulo ao “novo” normal? **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 27, n. 60, p. 215-239, 2022. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1524/1210>

JORGE, L. S.; SILVA, C. C.; ALMEIDA, L. S. Construindo uma universidade internacionalizada: um estudo sobre a permanência estudantil na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 69, p. 204-217, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/65948/42218>

JORGE, R. S.; LIMA, C. D. Os princípios da educação online e suas implicações no processo ensino-aprendizagem em contextos informáticos. **Revista Cocar**, Belém, v. 17, n. 35, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5033/2494>

JOST, I.; DRUZIAN, L. B.; FERREIRA, N. L. A efetividade da implantação do ensino remoto com as disciplinas organizadas em ciclos no Ensino Médio Integrado. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 2, n. 22, e12736, 2022. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/12739/3366>

JUNQUEIRA, F. G. C. O acirramento das desigualdades sociais no contexto pandêmico e seus efeitos na educação escolar. **Educativa**, Goiânia, v. 25, p. 1-10, 2022. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/12994/6239>

JUNQUEIRA, N. S. T.; ROSA, G. A.; LUCHESE, T. A. Educação e saúde: reflexões e possíveis olhares ao cuidado centrado no paciente em tempos de pandemia. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 29, n. 1, p. 265-283, 2022. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/11667/114116689>

KASTRUP, V.; CALIMAN, L. V.; GURGEL, V. T. As artes da atenção conjunta: formação e cuidado na Universidade. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 25, n. 47, p. 1-26, 2022. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/6906/4387>

KENSKI, V. M.; KENSKI, J. M. Planejamento didático no Ensino Superior em tempos de pandemia. **Roteiro, Joaçaba**, v. 47, e30226, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/30226/17544>

KLAUS, V. L. C. A.; GÓES, E. P.; BONDEZAN, A. N. Inclusão no Ensino Superior e pandemia: alguns trabalhos realizados pelo PEE/Foz do Iguaçu. **Revista Educere et Educare**, Cascavel, v. 17, n. 43, p. 247-267, 2022. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/29652/21115>

KOSCHECK, A.; FUSSINGER, N.; TIMM, J. W. Tecnologias digitais na educação infantil: possibilidades a partir de uma proposta de formação docente continuada. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 25, n. 45, p. 280-297, 2022. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/5859/3984>

KOSCHECK, A.; TIMM, J. W. Formação docente no contexto da pandemia: ressignificação da prática pedagógica. **Horizontes**, Itatiba, v. 10, e022067, 2022. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1350/686>

KOSLINSKI, M. C. et al. Ambiente de aprendizagem em casa e o desenvolvimento cognitivo na educação infantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, e249592, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RM3W99FxDTKHCjWqyhQHmn/?format=pdf&lang=pt>

KOSLINSKI, M. C.; XAVIER, R. S. S. F.; BARTHOLO, T. L. Implementação do ensino remoto: percepções dos professores e das famílias na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 3, p. 2365-2385, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16723/14994>

KRAEMER, G. M.; LOPES, L. B.; GIORDANI, L. F. Educação de sujeitos escolares em contexto de isolamento social: princípio político da escola e da docência. **Horizontes**, Itatiba, v. 10, e022050, 2022. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1456/669>

KRAEMER, G. M.; ZILIO, V. M. Educação de surdos na pandemia: a lógica contábil do sacrifício. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 27, n. 3, p. 1-12, 2022. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/10198/pdf>

KURIHARA, J. T.; BALISCEI, J. P. “Japonesa, abre o olho”: racismo, xenofobia e misoginia contra mulheres amarelas. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 69, p. 273-293, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/65978/42223>

KÜSTER, E.; VIEIRA, A. M. D. P. Memória e subjetividade: a percepção de profissionais da educação infantil frente à pandemia de Covid-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 2, p. 1021-1036, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15884/13949>

LAHR, T. B. S.; CASTRO-CARRASCO, P. J.; OLIVEIRA, V. H. H. Quem educa e protege para garantia de direitos de crianças e adolescentes: a convivência na escola e a rede de proteção. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp. 3, e022093, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16953/13584>

LARA, J. S. et al. Entre telas e teclas: pesquisa-intervenção com crianças e adolescentes na pandemia. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 42, n. 118, p. 232-247, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/kQDXsWjYkMJf6cCp9rt8Nx/?format=pdf&lang=pt>

- LEAL, F. L. A.; AMORIM, A. L. N.; LIMA, M. B. B. S. Currículo da educação infantil no contexto da pandemia: problematizando concepções e relações. *Debates em Educação*, Maceió, v. 14, n. Esp., p. 109-126, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12676/9653>
- LECHAKOSKI, A. C. P. S; VIEIRA, A. M. D. P. O ensino remoto durante a pandemia: desafios, aprendizagens e expectativas de alunos de um Programa de Pós-Graduação. *Revista Cocar*, Belém, v. 17, n. 35, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5360/2573>
- LEITE, L. P.; PAPARELLA, D. S.; SOUZA, A. V. Avaliação do ensino remoto para estudantes do Ensino Superior com deficiência no contexto da pandemia. *Horizontes*, Itatiba, v. 10, e022051, 2022. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1440/670>
- LEITE, M. C. S. R.; HOLANDA, P. H. C. (Des) politização: mulher, mãe e professora no ensino remoto em tempos de crise. *Revista On Line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 26, n. esp. 4, e022102, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/17116/14336>
- LESSA, B.; LEITÃO, D.; SILVA, T. Tecnologia digital e educação continuada: o projeto de extensão sala aberta em tempos pandêmicos. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 24, n. 1, p. 171-186, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8664912/28045>
- LIBÂNIO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; ALMEIDA, R. B. Didática no ensino remoto emergencial na visão de estudantes de licenciaturas do Centro-Oeste brasileiro. *Roteiro*, Joaçaba, v. 47, e30221, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/30221/17546>
- LIBERMAN, F.; POZZANA, L.; DOMINGUES, A. R. “Eu não quero mais pensar a não ser com o meu corpo”: práticas para aterrar e cultivar presença(s). *Educação em Foco, Belo Horizonte*, v. 25, n. 47, p. 1-27, 2022. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/6891/4385>
- LIMA, C. C.; RAMOS, M. E. N.; OLIVEIRA, A. L. R. Implementação de uma política educacional no contexto da pandemia de Covid-19: o REANP em Minas Gerais. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 38, e78237, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VRLQXGLcfR3hz8HckkzdBjf/?lang=pt#>
- LIMA, M. A. M. et al. A percepção dos docentes do PARFOR sobre a aprendizagem no ensino remoto: avaliação do uso das tecnologias. *Revista On Line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 26, e022124, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15766/14409>
- LIMA, P. H. T.; RIBAS, S. R. S.; RIBEIRO, L. P. Relato de experiência de um projeto de extensão com universitários/as camponeses/as em tempos de pandemia: formação para pesquisa. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, Tocantinópolis, v. 7, e13812, 2022. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/13812/20559>
- LIMA, P. R.; OLIVEIRA, G. F.; AZEVEDO, M. R. C. A atuação de professores de Educação Física no ensino remoto em um CEJA do interior do Ceará. *Horizontes*, Itatiba, v. 10, e022043, 2022. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1345/662>

- LIMA, P. V.; NOVATO, T. S.; CARVALHO, M. P. Desafios e medidas de enfrentamento na educação dos surdos e deficientes auditivos em tempos de pandemia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 28, e0055, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/6ByqzqrCt3ZctvJ73rRYKwc/?format=pdf&lang=pt>
- LIRA-DA-SILVA, R. M. et al. A educação museal do Núcleo de Ofiologia e Animais Peçonhentos da Bahia durante a pandemia de COVID-19. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 4, p. 57-76, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/62998/pdf>
- LISBÔA, E. S.; SPECK, R. A. Políticas e práticas de formação na educação básica no contexto da pandemia. **Revista Amazônica**, Manaus, v. 7, n. 1, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/11578/8493>
- LISBOA, M. L.; VICENTIN, M. C. G.; GRAMKOW, G. Experiências extensionistas e formação: território, cuidado e resistências. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 25, n. 47, p. 1-25, 2022. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/7070/4441>
- LOPES, A. C. M.; KNAPP, C.; SANGALLI, A. Território Mitã Kuera: o cenário multiétnico do ser criança indígena. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 67, p. 268-287, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/14416/10067>
- LOPES, A. O. B.; NOGUEIRA, E. G.; SANTIAGO, M. S. Ineficiências de leitura e avaliação de fluência no ano (pandêmico) de 2021. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 8, n. 26, p. 382-397, 2022. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3912/3059>
- LOPES, A. V. F. et al. A geometria gráfica no ensino remoto: a percepção dos estudantes sobre o aprendizado. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 39, p. 158-177, 2022. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1088/377>
- LOPES, M. R.; RODRIGUES, H. B. C. Refletindo sobre educação em saúde em tempos de pandemia – rabiscos, riscos e discretas ousadias. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 577-594, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/66426/43377>
- LOPES, P. M. S.; GUEDES, D. T.; CASTRO, K. M. S. Trilhando caminhos alternativos de formação no contexto da pandemia da COVID-19: um relato de experiência sobre uma ação de extensão solidária e colaborativa. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 492-504, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/64448/pdf>
- LOPES, R. A.; VIEIRA, M. C. Trilhas calcadas na pandemia: o ensino remoto e o novo normal na Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal. **Revista Cocar**, Belém, Ed. Esp., n. 11, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4766/2250>
- LOPES, R. O.; MESQUITA, P. J. P.; LÜDKE, E. A escola em tempos de pandemia sob o olhar de professores em formação inicial: vivências e desafios. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 29, e053, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/67371/34895>

LOPES, R. P.; COIMBRA, F. R. Trabalho pedagógico com TDIC na educação básica de Goiás durante a suspensão das aulas presenciais na pandemia de COVID-19. **Inter-ação**, Goiânia, v. 47, n. 3, p. 1248-1269, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/72873/39339>

LOUREIRO, J. O.; LOPES, L. A. Desigualdade entre ensino público e privado: análise do uso de TIC na pandemia de COVID-19. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/65963/pdf>

LUCAS, R. E.; VERGARA, L. L. G. Percepção dos docentes da rede pública quanto a carga mental de trabalho no ensino remoto de emergência. **Educa – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 9, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/6657/318>

LUIMBI, D.; SANTOS, E. A.; COSTA, F. Justiça e desempenho acadêmico: um estudo com pós-graduandos em tempos de Covid-19. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 32, n. 1, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo/article/view/64711/36463>

LUMERTZ, F. D. S.; NUNES, A. P.; MENEGOTTO, L. M. O. Educação em tempos de pandemia: uma reflexão acerca da pobreza, opressão e humanização. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, Guarulhos, v. 10, n. 1, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/12621/9594>

LUZ, S. F.; SILVA, R. L. Acolhimento de estudantes refugiados no ensino superior por meio do acompanhamento terapêutico: uma aprendizagem das “co-moções”. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 69, p. 194-203, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/65941/42217>

MACHADO, D. V.; LISBÔA, T. J. Inclusão e letramento digital docente: políticas públicas e desigualdades de acesso no período de ensino remoto emergencial. **Revista Cocar**, Belém, v. 16, n. 34, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5127/2375>

MACHADO, E. M.; OLIVEIRA, L. R. P. F. Leitura de telas e escrita digital: perspectivas de ensino da língua materna em contexto de pandemia. **Revista Cocar**, Belém, v. 17, n. 35, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5083/2570>

MACIEL, J. M. B. M.; SANGALLI, A. Residência pedagógica na educação do campo: reflexões sobre ações educativas em tempos de COVID-19. **Inter-ação**, Goiânia, v. 47, n. 2, p. 523-545, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/72171/38630>

MADDALENA, T. L.; NOLASCO-SILVA, L. Pandemia ilustrada: criações curriculares a partir da contação de histórias digitais. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 15, n. 3, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/64553/37645>

MAGALHÃES JUNIOR, A. G.; LIMA, M. C. W. Diálogos, tensões e desigualdades no processo de implementação do ensino remoto nas escolas indígenas Tremembé. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 31, p. 1-24, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/12751/10725>

- MAGALHÃES, N. R. S.; NASCIMENTO, F. S. C.; PASSOS, L. S. Currículo e trabalho docente: relatos em um contexto pandêmico. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 15, n. 3, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/62420/37715>
- MAGALHÃES, S. M. O. Educação hegemônica do silêncio? O sentido e o poder da palavra dos professores. **Poiesis Pedagógica**, Catalão, v. 20, e-73598, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/73598/39033>
- MAGALHÃES, S. M. O.; BALDINO, J. M.; MOURA, S. A. T. Política educacional sobre a educação do campo e a formação de seus educadores: o papel da universidade pública em tempos de pandemia da COVID-19. **Inter-ação**, Goiânia, v. 47, n. 3, p. 1234-1247, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/71731/39338>
- MAGRIN, N. P.; REIS, L. A.; MOREIRA, W. W. A (in)visibilidade do corpo nos guias de ensino remoto: educação, tecnologia, pandemia. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 28, e40369, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/40369/32472>
- MAIESKI, A.; CASAGRANDE, A. L.; ALONSO, K. M. A didática em um novo tempo: a pandemia e estratégias de ensino-aprendizagem na educação superior. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 688-708, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8666606/31885>
- MAIESKI, A.; CASTRO, M. M. M.; MACIEL, C. Colaboração online em tempos de pandemia: prototipando soluções em rede. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 11, n. 3, p. 264-281, 2022. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/10550/5192>
- MAINIERI, C. M. P. et al. Análise das postagens em torno de surdez e educação realizadas na plataforma YouTube®, durante o período de pandemia decorrente da COVID-19. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, e30, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/68357/48745>
- MALACARNE, V. et al. O tradutor e intérprete de libras na Unioeste: da criação da central de TILS à atuação na pandemia Covid-19. **Revista Educere et Educare**, Cascavel, v. 17, n. 43, p. 444-464, 2022. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/29661/21126>
- MANTOVANI, J. P. Educação pós-pandemia: propostas decoloniais para enfrentamento da desumanização. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 572-588, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/49471/39950>
- MARASCHIN, M. S.; BRANCHER, V. R.; ROBAINA FILHO, C. A. Educação especial nas escolas federais de EPT de Santa Maria: desafios da pandemia Covid. **Horizontes**, Itatiba, v. 10, e022075, 2022. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1381/694>
- MARINGOLO, C. C. B.; GALVÃO, S. R. J. C.; PEREIRA, R. S. Pré-acadêmico afirmação na pós: ações afirmativas e fortalecimento para o ingresso na pós-graduação. **Poiesis**, Tubarão, v. 16, n. 30, p. 524-542, 2022. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/12654/12197>

- MARKS, E. et al. A educação infantil durante o período da pandemia da COVID-19 no Brasil e em Portugal: adequações às legislações e normativas educacionais. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 44, n. 88, p. 9-25, 2022. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/82874>
- MARQUES, J. E.; PASSOS, K. E. S.; AZEVEDO, G. X. Aspectos da evasão escolar na educação de jovens e adultos. **Revista de Estudos em Educação**, Quirinópolis, v. 8, n. 1, p. 394-423, 2022. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/12618/8851>
- MARQUES, T. M.; ALVES, W. M.; FRANCO, M. L. Avaliação da tutoria remota como recurso à aprendizagem em contexto de pandemia. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, e08235, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/8235/4423>
- MARTI, F. M. et al. 'Natureza na pele': o potencial das narrativas em um contexto de educação museal online e popularização da ciência. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 4, p. 173-192, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/66020/pdf>
- MARTINEZ, F. W. M. et al. Professores iniciantes e o trabalho docente no período de isolamento social devido à Covid-19: busca de possibilidades nas impossibilidades. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 40, n. 4, p. 01-17, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/85718/51985>
- MARTINS, A. D. F.; GESSOLI, J. B. Impactos do isolamento social nas crianças em idade escolar. **Horizontes**, Itatiba, v. 10, e022077, 2022. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1422/696>
- MARTINS, A. M.; MACHADO, C.; PASSONE, E. Diálogos com gestores escolares: desafios e oportunidades no contexto pandêmico. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 38, e119509, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/119509/86995>
- MARTINS, A. P. S.; SOUSA, A. C. A língua brasileira de sinais no ensino regular: uma proposição inclusiva para educação bilíngue de alunos surdos e ouvintes no contexto de ensino remoto. **Horizontes**, Itatiba, v. 10, e022079, 2022. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1392/698>
- MARTINS, D. P.; SOUZA, P. B. M. The return to in-person classes and the feelings experienced by academics during the covid-19 pandemic. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, n. 62, p. 1-15, e21441, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/21441/9865>
- MARTINS, N. et al. Tarefas investigativas nas aulas de matemática dos anos iniciais no contexto do ensino remoto. **Criar Educação**, Criciúma, v. 11, n. 1, p. 249-270, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/6531/6452>
- MARTINS, R. E. M. W.; MAURICIO, S. S.; MICHIELIN, C. A. Estágio Curricular Supervisionado em Geografia: desafios da aprendizagem docente em tempos de pandemia. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 29, e e032, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/66144/34124>
- MARTINS, V.; QUATTRER, M. A educação de surdos durante o ensino remoto emergencial: artes e visuais em uma pesquisa-formação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 186-209, 2022. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/10077/47968339>

MATOS, C. C.; CAETANO, V. N. S.; COSTA, E. M. Entre teoria e prática: desafios do estágio curricular no curso de pedagogia da UFPA no Marajó em tempos de pandemia. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 14, n. 31, p. 171-182, 2022. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/600>

MATOS, C. S. R. et al. Instrumentos científicos históricos do MAST e mediação online: um relato de experiência de ações de educação museal em contexto pandêmico. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 4, p. 214-233, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/64541/pdf>

MATOS, L. S.; ALVES, E. J. Um relato de experiência no ensino de química em turma do 9º ano no ensino remoto emergencial de 2020. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/66623/43299>

MATTOS, K. R. C.; AMESTOY, M. B.; TOLENTINO-NETO, L. C. B. Ensino remoto e pandemia: apontamentos sobre a construção de um Currículo Emergencial de Ciências da Natureza. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 15, n. 3, p. 1-12, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/62523/37708>

MEDEIROS FILHO, A. E. C.; SILVA, L. S.; MAGALHÃES JUNIOR, A. G. Estágio curricular supervisionado em educação física no ensino remoto emergencial. **Revista Cocar**, Belém, v. 16, n. 34, p. 1-21 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4850/2268>

MELLO, M. B.; SANTOS, C. C. F.; PEREIRA, R. S. A outra face da era digital: nova Gestão Pública e controle do trabalho docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 36, p. 899-916, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1642/1142>

MELO, A. L. C. D.; FLORÊNCIO, P. C. S.; MERCADO, L. P. P. Aprendizagem baseada em problemas no ensino híbrido: perspectivas para o ensino superior. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 5, p. 267-287, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/63576/pdf>

MELO, A. P.; VASCONCELOS, N. A. F.; FONSECA NETO, J. C. O papel da tecnologia na educação em tempos de pandemia: concepções sobre o legado de Paulo Freire. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 1, p. 201-216, 2022. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/16011>

MELO, K. M. S.; GAMA, C. N. Reformas curriculares no Brasil: limites e possibilidades de um curso de extensão realizado durante a pandemia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1594-1613, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15447/13436>

MELO, M. M. R.; HOEPERS, I. S.; MARTINS, F. S. Organização dos processos educativos em tempos pandêmicos: desafios e possibilidades do ensino com pesquisa. **Revista Cocar**, Belém, v. 16, n. 34, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4240/2334>

MELO, R. S. Ensino da escrita na cultura digital em aulas de Língua Portuguesa durante a Covid-19. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 15, n. 3, p. 110-118, 2022. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/6278/6594>

MELO, S. D. G.; SOUSA, J. F. A.; VALE, A. A. A reorganização do trabalho docente na educação superior no contexto da pandemia de Covid-19. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 38, e122790, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/122790/86628>

MENDES, C. L.; EVANGELISTA, R. M. F. A formação e o trabalho docente, as tecnologias móveis e a UNESCO. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 151-170, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8665923/28043>

MENDES, L. A. C. et al. Relatos de estudantes universitários acerca das tecnologias da educação durante a pandemia da Covid-19 nas redes sociais. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 60, p. 240-259, 2022. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/9966/47968364>

MENEGALDI-SILVA, C. et al. Saúde mental e recursos de enfrentamento em estudantes universitários brasileiros em tempos de pandemia. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 27, n. 3, p. 632-650, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/XygxmHShDGtgfz7Vc4QtpHr/?format=pdf&lang=pt>

MENEGUETTI, A. C. G.; BAGGENSTOSS, G. A. A tardia e fragmentada atuação do estado brasileiro no combate à violência contra as mulheres em período pandêmico. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 69-85, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/59502/41961>

MENEZES, E.; SCHWERTNER, S. F.; HATTGE, M. D. H. Por uma escuta da infância: inclusão escolar e as demandas pós-pandemia. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 29, e050, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/67367/34889>

MENEZES, E.; SILVA, A. S. R. Ensino remoto emergencial nas instituições de ensino superior e as tecnologias adotadas: uma revisão integrativa. **Dialogia**, São Paulo, n. 40, e20579, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20579/9481>

MENEZES, F. M.; GIL, M. O. G. Crianças, pandemia e escola: recomeçar é um ato político. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/63184/41742>

MENEZES, J. B. F.; CARVALHO, J. L. M.; MARTINS, J. E. Jogos didáticos virtuais como instrumento auxiliar no ensino de educação ambiental dentro do contexto pandêmico. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 5, p. 478-491, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/65883/pdf>

MENEZES, J. B. F.; MARTINS, J. E.; MOURA, F. N. S. Expectativas e dificuldades dos estágios supervisionados docente remoto: percepção de professores em formação. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 14, n. 30, p. 151-164, 2022. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/627>

MENEZES, J. P. C. Neurociência e formação docente: prevalência de mitos em licenciandos e professores no ensino de ciências. Um estudo de caso no Distrito Federal. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 14, n. 30, p. 181-195, 2022. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/561>

- MESQUITA, N. L.; MORAIS JÚNIOR, J. T. Ensino remoto emergencial na rede básica de ensino do estado de Mato Grosso: conceitos, práticas e perspectivas. **Revista da Faculdade de Educação**, Cáceres, v. 38, n. 2, p. 33-43, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/6079/7557>
- MESQUITA, S. S. A.; SOUZA, M. I. G. F. M. Lógicas de ação docente em tempos de pandemia: entre inovações pedagógicas e a manutenção da forma escolar. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 22, n. 73, p. 934-959, 2022. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/28949/25599>
- MIGUEL, C. M.; ESTEVÃO D. C.; ROGGERO, R. Inclusão escolar na pandemia: estereótipos e outras barreiras. **Dialogia**, São Paulo, n. 40, e20618, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20618/9476>
- MILL, D.; OLIVEIRA, A. A.; FERREIRA, M. Jornadas formativas mediadas por tecnologias digitais no ensino superior: aportes para pensar atividades assíncronas. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 65, p. 201-224, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/11572/9528>
- MILLIET, J. S.; DUARTE, R.; CARVALHO, J. M. A. Letramento midiático de professores e o ensino emergencial remoto na pandemia da COVID 19. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 32-52, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8665894/28037>
- MIRANDA, K. A. S. N.; LOPES, C. V. A.; RAMOS, R. S. Os desafios da socioeducação em tempos de pandemia. **Revista Cocar**, Belém, Ed. Esp., n. 12, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4771/2316>
- MIRAPALHETA, T. S.; DENTZ, V. V. Ensino remoto emergencial e os impactos da pandemia no vínculo dos estudantes com a escola: o caso de uma escola da periferia de Florianópolis. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 25, n. 3, p. 162-179, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/64169/751375155232>
- MOLINA, L. P. et al. “Pane no sistema, alguém me desconfigurou”: a conceitualização do ensino remoto e a educação a distâncias nas vivências escolares. **Revista Educere et Educare**, v. 17, n. 41, p. 181-200, 2022. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/28643/21142>
- MOLL, S. G.; SOUSA, C. P.; ALMEIDA, L. R. Desafios de ser professor durante a pandemia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 179-192, 2022. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/10466/47968312>
- MOLON, J. et al. Avaliação em tempos de ensino remoto emergencial. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, e08961, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/8961/4397>
- MONTEIRO, J. L.; DIAS, V. F.; LINHARES, A. C. L. O ensino remoto no contexto da pandemia da Covid-19: um estudo sobre os estudantes com deficiências sensoriais no Ensino superior. **Horizontes**, Itatiba, v. 10, e022076, 2022. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1414/695>

MORAIS, J. K. C. “Vocês estão ouvindo?”: desafios de um doutorando em contexto de pandemia da Covid-19. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 8, n. 27, p. 837-851, 2022. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/4196/3344>

MORAIS, J. S.; BRAGANÇA, I. F. S. Narrativas de professores/as iniciantes na constituição de si e suas possibilidades emancipatórias em uma pesquisa-formação. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 15, n. 3, p. 227-253, 2022. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/20563/11535>

MOREIRA, A. D.; BICALHO, R. Educação do campo em tempos de pandemia no município de Riacho de Santana. **Roteiro**, Joaçaba, v. 47, e27913, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27913/17297>

MOREIRA, A. D.; SANTOS, A. R.; SOUZA, M. S. Educação do campo: panorama dos impactos da COVID-19 frente às desigualdades educacionais no estado da Bahia. **Revista Cocar**, Belém, v. 17, n. 35, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3912/2564>

MOREIRA, L. C.; FERNANDES, S.; DAMASCENO, A. R. Inclusão nas universidades federais: desafios e perspectivas dos núcleos de acessibilidade para além da pandemia. **Revista Cocar**, Belém, Ed. Esp., n. 13, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4661/2357>

MOREIRA, M. W. L.; ARAÚJO, A. C.; GALLINDO, E. L. Avaliação do programa institucional de assistência estudantil de uma instituição federal de ensino superior. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 44, n. 88, p. 26-44, 2022. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/83130>

MORESI, E. A. D.; PINHO, I. Análise bibliométrica da pesquisa em educação durante a pandemia da COVID-19. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 238-256, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8666120/31786>

MOTA, A. P. A.; MOTA, L. A.; SANTOS, G. C. S. O ensino dos estudantes da Educação Especial na pandemia: estudo da realidade de um município cearense. **Horizontes**, Itatiba, v. 10, e022068, 2022. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1466/687>

MOURA, T.; SILVA, M. Narrativas escritas sobre a docência com crianças na pandemia. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 25, n. 47, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/6361/4412>

MULLER, J. C.; FANTIN, M. Mediações familiares e escolares entre crianças e tecnologias digitais. **Pro-Posições**, Campinas, v. 33, e20200085, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/KgLKTbDyVnTwd4jwdG4zKB7N/?format=pdf&lang=pt>

NAKAMURA, S. R. et al. Formação e atuação de professores da educação infantil em tempos de pandemia: uma análise crítico-dialética. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 953-966, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16328/12711>

NARDIM, T. L. et al. Educação on-line e colaboração: processos em torno da “Palmas Home School”. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 5, p. 423-438, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/66652/pdf>

NASCIMENTO, D. M.; LINS, A. A. B.; SOUZA, M. A. N. Vivências pedagógicas durante o ensino remoto: o lugar das tecnologias na organização do trabalho pedagógico. **Revista Educere et Educare**, Cascavel, v. 17, n. 44, p. 35-60, 2022. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/29756/21269>

NASCIMENTO, F. E. M. et al. Entre metodologias ativas, ensino remoto e a formação do pedagogo. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 25, n. 2, p. 141-163, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/63657/751375154642>

NASCIMENTO, F. E. M.; FONTINELE, G. S. P.; PAULINO, L. R. F. M. Efeitos da pandemia na prática docente de professores do curso de Pedagogia. **Momento – Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 31, n. 03, p. 255-277, 2022. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14061/9894>

NASCIMENTO, G. R.; SOUZA, E. S.; BORGES, H. S. Escola da Terra no município de São Sebastião do Uatumã/AM: desafios na pandemia de Covid-19. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 7, e13836, 2022. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/13836/20214>

NASCIMENTO, I. C. A. O.; FELIZARDO, C. T.; BRAUN, P. Práticas educacionais pautadas no Plano Educacional Individualizado durante o ensino remoto. **Horizontes**, Itatiba, v. 10, e022056, 2022. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1400/675>

NASCIMENTO, I. V.; BORGES, W. M. S. O diálogo entre a implementação da BNCC, a formação continuada de professores e as tecnologias digitais no cotidiano de uma escola de São Luís. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 15, n. 3, p. 142-174, 2022. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/20560/11532>

NASCIMENTO, R. M.; FALCÃO, G. M. B.; EVÊNCIO, K. M. M. A educação dos alunos com deficiência no município de Sobral, CE: experiências e desafios em tempos de ensino remoto emergencial. **Horizontes**, Itatiba, v. 10, e022071, 2022. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1447/690>

NAVARRO, L. G. R.; MALAVASI, A. Implicações da exposição de alunos do Ensino Fundamental I às telas digitais na pandemia de COVID-19 durante o ensino remoto. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 3, p. 171-184, 2022. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/17223>

NEBOT, C. P.; BARROS, J. N. Educación de jóvenes y adultos en tiempos de crisis: reflexiones sobre los impactos de la pandemia. **Revista Cocar**, Belém, ed. esp., n. 11, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4583/2232>

NETTO, L. L.; CLASEN, J. R.; ACCORSSI, A. Reflexões urgentes: a construção de uma práxis emancipatória frente ao contexto brasileiro. **Inter-ação**, Goiânia, v. 47, n. 3, p. 979-993, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/71403/39323>

NEUENFELDT, D. J.; OLIVEIRA, E. S.; BAUMGARTEN, M. Educação física escolar: desafios, superação e retorno às aulas presenciais. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 28, e44216, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/44216/34823>

NEUENFELDT, D. J.; SCHUCK, R. J.; PAVAN, I. Aulas virtualizadas no ensino superior: ainda precisamos do corpo para ensinar e aprender? **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 37, n. 116, p. 111-129, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/12595>

NEZ, E.; FERNANDES, C. M. B.; WOICOLESKO, V. G. Currículo e práticas na educação superior no contexto da pandemia da COVID-19. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 8, e022020, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8663809/27519>

NIELS, K. M. L. et al. Ensino remoto emergencial: as dificuldades na perspectiva de mães e mães-professoras. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 32, n. 65, e14, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15627/12325>

NINA, M. M.; SANTOS, C. P.; COSTA, R. D. S. O ensino remoto e as práticas pedagógicas: vivências do estágio supervisionado de Ciências em uma escola pública na região Sul do Amazonas. **Revista Cocar**, Belém, v. 16, n. 34, p. 1-18, 2022. Disponível em <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4960/2276>

NOBRE, T. S. Ensino de História em tempos de ensino remoto emergencial: metodologia, avaliação e reflexão. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 65, p. 121-137, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/12306/9523>

NÓBREGA, D. S.; GALEGO, J. P. C.; CAIRES, L. R. Pandemia Covid-19, e agora? desafios e estratégias de residentes no ensino remoto de Química. **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 88-105, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/20153/9961>

NOGUEIRA, G. M. et al. A odisséia de uma alfabetizadora em tempos de pandemia da COVID-19. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 66, e136622, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/22888/14787>

NOLASCO-SILVA, L.; MADDALENA, T. L. Hiperescritas de si, currículos insurgentes e educação on-line: modos de fabular as docências na pandemia (e além dela). **Revista Entreideias**, Salvador, v. 11, n. 1, p. 101-118, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/45542/26689>

NONATO, E. R. S.; CAVALCANTE, T. R. Cultura digital, ensino remoto emergencial e formação continuada de professores da Educação Básica: as lições da pandemia da COVID-19. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 65, p. 19-4, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/13531/9517>

NONATO, K. J.; COSTA, N. M. L. Currículo experimentado por licenciandos: o uso educativo das TDIC. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 15, n. 3, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/64667/37706>

- NORONHA, E. L.; LACERDA JUNIOR, J. C. As Tecnologias Educacionais na Formação Docente. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 37, n. 118, e12674, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/12674>
- NOVAIS, J. O. S.; NASCIMENTO, M. E. P.; DIAS, P. G. Formação de professores em União dos Palmares para a utilização do Google Sala de Aula. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 5, p. 194-209, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/66547/pdf>
- NYARI, N. L. D.; JULIANI, M.; LEAL, L. A. Docência em tempos de pandemia no Ensino Superior: o desafio das aulas remotas síncronas e presenciais simultâneas. **Revista Cocar**, Belém, v. 17, n. 35, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5426/2525>
- OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente no Brasil pós-pandêmico: qual o destino dos recursos públicos? *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 15, n. 33, p. 713-732, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1362/1070>
- OLIVEIRA, E. A.; DUQUE, T. Pandemia e pandemônio no Brasil contemporâneo: reflexões sobre a produção das diferenças. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 8, Ed. Esp., p. 85-102, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/70978/43820>
- OLIVEIRA, H. G.; VERÍSSIMO, J. D. C. A relação “pandemia” e “cuidados com a beleza”: uma reflexão sobre o comentário da jornalista Ainsley Earhardt no Programa “Fox & Friends” e sua repercussão na opinião pública. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 102-116, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/57849/41963>
- OLIVEIRA, I. F.; PEREIRA, N. P.; FERREIRA, M. C. A. Travessias curriculantes: o ensino remoto e currículo continuum 2020-2021. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 8, n. 25, p. 172-186, 2022. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3850/3014>
- OLIVEIRA, J.; CAPELLINI, V. L. M. F. Recursos didáticos durante o ensino remoto: uma breve reflexão. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 46, p. 93-104, 2022. Disponível em: <https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/2609/2407>
- OLIVEIRA, K. N.; CARVALHO, M. A. O.; DOLZANE, M. I. F. O cenário pandêmico e suas implicações na educação básica: uma análise da experiência do Amazonas no ensino remoto. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 71, p. 171-184, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/69773/43962>
- OLIVEIRA, K. V. R.; SANTOS, S. K. S. L. Aprendizagem baseada em projetos como estratégia para o desenvolvimento de atividades não presenciais no ensino médio integrado em informática no IFB Campus Brasília. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 2, n. 22, e11815, 2022. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11815/3415>
- OLIVEIRA, N. C. M.; CORRÊA, I. M. A Educação paraense na pandemia da Covid-19: desafios e possibilidades para o ano de 2021. **Educa – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 9, p. 1119, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/6681/4349>

OLIVEIRA, R. F. B.; SOMMERHALDER, A. A Educação Infantil diante dos riscos da COVID-19: dilemas e desafios educacionais para bebês e crianças pequenas. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 65, p. 59-74, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/11426/9518>

OLIVEIRA, R. M.; CORRÊA, Y.; DIAS-TRINDADE, S. Avaliação formativa em contexto digital com tecnologias digitais interativas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, e08329, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/8329/4379>

OLIVEIRA, R. R.; OLIVEIRA, L. C. Relações étnico-raciais e formação de professores de biologia no contexto do ensino remoto emergencial. **Revista Exitus**, Santarém, v. 12, e022074, 2022. Disponível em: <https://portal-deperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1709/1288>

OLIVEIRA, T. L. C. et al. Campanha “Vozes de Outubro”: sensibilização junto ao público virtual do Museu da Vida. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 4, p. 193-213, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/63002/pdf>

OSTI, A.; ALMEIDA, L. S. A satisfação acadêmica em um grupo de estudantes universitários antes e durante a pandemia. **Revista Cocar**, Belém, v. 17, n. 35, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5240/2566>

OVELHA, I. A. et al. A redescoberta dos sons: questão curricular atual. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 15, n. 3, p. 1-10, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/64591/37636>

PAES, B. T.; FRESQUET, A. Algumas reflexões sobre a pandemia, as visibilidades, velocidade e suspensões possíveis em uma experiência audiovisual docente. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 53-70, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8666098/28038>

PAGAIME, A. et al. Educação especial na pandemia: estratégias e desafios no ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, e09665, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/whQCYPvw8Bnc6VTSCgtBHLDD/?format=pdf&lang=pt>

PAIVA, S. R. S.; SILVA, A. S. Contribuição à abordagem das competências socioemocionais em escolas públicas sob o olhar da psicopedagogia. **@rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte v. 10, n. 19, p. 49-73, 2022. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/29734/20496>

PAIXÃO, J. A.; FERENC, A. V. F.; NUNES, D. J. S. O ensino remoto emergencial de educação física frente às exigências do contexto de pandemia em escolas de educação básica. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 25, n. 45, p. 73-92, 2022. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/6310/3974>

PASSINI, E. S. et al. “Era imposição sem suporte”: organização e condições de trabalho na educação básica durante a pandemia de COVID-19. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 146-161, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/41563/32402>

- PASUCH, J. A educação das crianças brasileiras no contexto pós-pandêmico causado pelo COVID-19. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 23, n. 3, p. 26-41, 2022. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/4498/pdf>
- PAULA, A. S. N.; ARAÚJO, S. B.; OLIVEIRA, C. M. A mercoaprendizagem das EdTechs na educação brasileira a partir dos impactos da pandemia da Covid-19. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, e022001, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15230/12782>
- PEDRO, J. C.; PITANO, S. C.; STECANELA, N. Las Margaritas: germinando uma experiência de mulheres cooperadas ancorada na educação popular. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 1, p. 100-114, 2022. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/16009>
- PEINADO, J.; VIANNA, F. R. P. M.; MENEGHETTI, F. K. Perspectivas de retorno dos estudantes de uma Universidade Pública às aulas presenciais no pós-pandemia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 38, e121497, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpa/article/view/121497/87000>
- PEIXOTO, A. S. P.; BIZERRA, A. M. C.; SILVA, C. D. D. A vacina da Covid-19: um tema para discutir aspectos da natureza da ciência no ensino médio. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 8, n. 27, p. 819-836, 2022. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3429/3343>
- PEIXOTO, J. Tecnologias na mediação do trabalho pedagógico: uma nova perspectiva didática? **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 27, n. 59, p. 39-60, 2022. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1586/1186>
- PEIXOTO, J.; MARCON, M. A. C. Trabalho pedagógico remoto: questões emergentes e questões de sempre. **Educativa**, Goiânia, v. 25, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/9158/5719>
- PENA, G. B. O.; GONÇALVES, L. P. S.; OLIVEIRA, K. Análise do papel da escola em tempos de pandemia da Covid-19: sob a ótica do ciclo de políticas de Ball. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 1653-1681, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54879/41354>
- PENA, S. C.; CAETANO, V. G.; OLIVEIRA, D. A. Alfabetização e formação de professores/as alfabetizadores/as: a experiência do Grupo LEIAA. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 190-214, 2022. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/22028/14393>
- PENALBER, M. Educação Ubique: para além do broadcast. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 61-74, 2022. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/1037753/8716>
- PEREIRA-NETO, L. L.; FARIA, A. A. G. B. T.; ALMEIDA, L. S. Adaptação e evidências de validação do Questionário de Satisfação com a Experiência Acadêmica Remota (QSEA-R). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 4, p. 2626-2647, 2022a. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16756/15226>

- PEREIRA-NETO, L. L.; FARIA, A. A. G. B. T.; ALMEIDA, L. S. Satisfação acadêmica no contexto da pandemia da Covid-19 em estudantes do Ensino Superior. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 7, e8477, 2022b. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/8477/8030>
- PEREIRA, A. C. R. Os desafios do uso da tecnologia digital na educação em tempos de pandemia. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 187-205, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8665777/28047>
- PEREIRA, A. N. M.; SANTOS, L. F. O ensino remoto na universidade: desafios enfrentados por docentes surdos na pandemia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 826-846, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/69384/44076>
- PEREIRA, A. N.; LIMA, A. R. S. O retorno do presente: possibilidades para uma educação emancipadora que nos garanta um futuro vivo. **Inter-ação**, Goiânia, v. 47, n. 2, p. 812-824, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/71422/38646>
- PEREIRA, C. M. R. B.; COSTA, H. G.; SERPA, A. A. A. Educação geográfica e ensino remoto: a relação dos jovens escolares com a escola na atualidade. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 29, e028, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/65696/34114>
- PEREIRA, M. D. et al. Transtornos mentais comuns e adaptação ao ensino remoto em acadêmicos de saúde na pandemia COVID-19. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 6, p. 530-542, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2835/2068>
- PEREIRA, M. T. Sustentabilidade como práxis pedagógica para a transdisciplinaridade na educação profissional e tecnológica (EPT). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, e35849, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/GhGqRbM4D8C99RMwL9DDJdy/?lang=pt#>
- PETTEN, A. M. V. N. V.; BORGES, A. A. P.; NOGUEIRA, M. L. M. Alunos com deficiência na graduação em tempos de pandemia da Covid-19. **Horizontes**, Itatiba, v. 10, e022055, 2022. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1402/674>
- PIAIA, T. M.; ORLANDO, R. M.; PICCHARILLO, A. D. M. Acessibilidade, educação superior e ensino remoto: efetivação camuflada. **Revista Educere et Educare**, Cascavel, v. 17, n. 43, p. 81-98, 2022. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/29667/21107>
- PILARSKI, M. M. et al. A migração para o ensino público: uma análise do direito à educação no Paraná em tempos de pandemia de Covid-19. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 11, n. 3, p. 944-958, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/65291/34260>
- PIMENTEL, L. N. O.; ALBUQUERQUE, S. R. N.; AZEVEDO, G. X. Desenvolvimento da aprendizagem em crianças com TDAH. **Revista de Estudos em Educação**, Quirinópolis, v. 8, n. 1, p. 202-224, 2022. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/12610/8813>
- PINHEIRO, A. P.; SENA, L. S.; SERRA, I. M. R. S. Ensino híbrido na educação de surdos durante a pandemia: desafios da formação. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 7, e8312, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/8312/7393>

PINHEIRO, L. S.; CRUZ, D. M. Game Comenius e oficinas de ludoletramento: jogos digitais na formação de estudantes de Pedagogia no ensino remoto emergencial. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 5, p. 318-350, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/66053/pdf>

PINHEIRO, V. P. G.; ZAMBIANCO, D. D. P.; MORO, A. Educação em tempos sensíveis: contribuições das competências morais e socioemocionais no contexto da pandemia e do pós-Covid-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 3-20, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14935/12525>

PINHO, V. A.; SILVA, V. A.; RODRIGUES, E. Educação intercultural no ensino de história e cultura indígena em tempos de pandemia da Covid-19. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 67, p. 341-363, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/14031/10071>

PINTO, G. B.; MIGUEL, R. S. Estágio curricular supervisionado remoto em educação física escolar: desafios para a formação de professores/as. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, Guarulhos, v. 10, n. 1, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/13441/9896>

PINTO, R. C. B.; QUITERIO, P. L. Cotidiano escolar em tempos de pandemia: percepções dos profissionais de educação da rede pública do Rio de Janeiro. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 15, n. 34, e16900, 2022. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/16900/12601>

PIRES, F. F.; CARNEIRO, R. G.; SARAIVA, M. R. O. Covid-19, escolas e infâncias no Brasil: controvérsias científicas, políticas e emocionais em cena. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, e270119, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nG73SG3rpq74jw7KdmdgyRC/?format=pdf&lang=pt>

PISKE, M. L.; BOLZAN, M. S.; BATISTA, C. I. C. Importância da atividade física para a saúde em tempos de pandemia Covid-19: revisão de literatura. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 8, n. 26, p. 398-410, 2022. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3913/3081>

PITA-CARMO, M. et al. O ensino remoto participativo na pós-graduação: jogos como temática para discutir o ensino de Ciências. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 26, n. 51, p. 268-298, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2967/3151>

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. T. O impacto psicossocial da pandemia nos processos de escolarização: reflexões sobre a educação básica oferecida em escolas públicas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 19-34, 2022. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/10019/47968280>

POCAHY, F. A. O (des)governo da velhice: cartogenealogias de/em uma pandemia. **Educação**, Santa Maria, v. 47, e81, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/64068/49005>

PONTES, R. A. F.; GOMES, S. S.; LEITE, V. F. A. A didática no epicentro da formação de professores: crise e superação em contexto de pandemia. **Roteiro**, Joaçaba, v. 47, e30146, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/30146/17552>

PORTUGAL, J. F.; OLIVEIRA, S. S.; FREITAS, E. N. B. Biografização em tempos de pandemia: cartas, narrativas e experiências. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 8, n. 2, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/550/555>

PRESSATO, D. et al. Ensino remoto e trabalho docente no ensino superior: um estudo sobre ideias de sedução que permeiam as concepções de professores de Ciências Naturais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 22, e022040, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8661052/30501>

PRETTO, N. L.; BONILLA, M. H. S. Tecnologias e educações: um caminho em aberto. **Em Aberto**, Brasília, v. 35, n. 113, p. 141-163, 2022. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/5085/4128>

PROENÇA, M. C.; LUZ, J. A.; MENDES, L. O. R. Ensino remoto na escola: análise das dificuldades de professores de matemática. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 29, e057, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/67375/34903>

QUADROS, J. E. Perfil e estratégias de famílias de escolas privadas de Belo Horizonte durante a pandemia de COVID-19. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 11, n. 2, p. 7-24, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/49282/27336>

QUEIROZ-NETO, J. P. et al. Avaliação formativa: estratégia no ensino remoto na pandemia de Covid-19. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, e08463, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/8463/4343>

QUEIROZ, F. M. M. G.; RAMOS, A. C.; MELO, M. H. S. Atuação dos profissionais de apoio escolar junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia da Covid-19. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 723-741, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/69871/44070>

QUEIROZ, T. T. M. et al. Entre vivências e sobrevivências: a qualidade de vida dos formandos em Psicologia durante o período pandêmico (2020-2021). **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 26, n. 50, p. 105-134, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2899/2766>

QUINELATTO, R. F.; CAMPOS, R. G. Ensino remoto, socioeducação e direitos humanos: desafios atuais e futuros na concretude de políticas públicas. **Revista Cocar**, Belém, Ed. Esp., n. 12, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4785/2318>

RABELO, J. J.; FRERES, H. A.; LEMOS, A. T. L. A retomada das metas da educação para o século XXI no contexto da pandemia Covid-19: desafios e orientações internacionais para o Brasil. **Revista Educere et Educare**, Cascavel, v. 17, n. 44, p. 206-225, 2022. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/29205/21278>

RAIMANN, A.; FARIAS, R. H. S.; GOMES, V. D. O trabalho docente em Goiás e Mato Grosso: o gerencialismo em tempos de pandemia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 37-52, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15536/12527>

- RAMOS, D. K.; CAMPOS, T. R.; PIMENTEL, F. S. C. Aprendendo sobre pandemia: um estudo a partir do jogo Plague inc e seus jogadores. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 15, n. 34, e17847, 2022. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/17847/13473>
- RAMOS, R. S.; FRANCO, J. R. C.; SILVA, M. F. S. Educação ambiental crítica e emancipatória: pandemia e ambiente nas encruzilhadas do olhar político. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 32, n. 65, e06, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15299/12331>
- RANGEL, K. C. S. G.; AMARAL, S. R. Desafios da prática educativa dos professores de história no ensino remoto emergencial de um Instituto Federal do Estado de Minas Gerais. **Debates em Educação**, Maceió, v. 14, n. 35, p. 279-293, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12729/9934>
- RATUSNIAK, C.; SILVA, V. P. “Deus abençoe o nosso Brasil” – recomendações para o retorno às aulas presenciais das crianças: a travessia da biopolítica à necropolítica. **Educação**, Santa Maria, v. 47, e21, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/67915/49262>
- RAVALLEC, C. T. G. L.; CASTRO, M. M. Ensino remoto como uma alternativa obrigatória: escola pública sob ameaça? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, e270108, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/7FZm8KnnqxnxxXySKQd4sMj/?format=pdf&lang=pt>
- RECH, G. Z.; PESCADOR, C. M. Ensino remoto em tempos de pandemia: COVID-19 suas implicações na interação professor-estudante – uma perspectiva freireana. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 2, p. 1264-1278, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16075/14019>
- REIKAVIESKI, S. B. P.; SIMÃO, V. L.; TOMIO, D. A formação continuada de professores nas premissas da Ecoformação e suas implicações em uma escola: desafios em tempos pandêmicos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 22, n. 72, p. 34-60, 2022. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/28731/25460>
- REIS, D.; NEGRÃO, F. C. O uso pedagógico das tecnologias digitais: do currículo à formação de professores em tempos de pandemia. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 65, p. 174-187, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/11392/9526>
- REIS, M. G. L.; SOUSA, D. D. C.; GOMES, A. R. Desafios vivenciados no ensino remoto/questões tecnológicas: reestruturando o planejamento pedagógico. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 5, p. 108-127, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/66309/pdf>
- RENGIFO-HERRERA, F. J.; MIETTO, G. S. M.; ALENCAR, A. C. C. Relato de experiência: transições durante o surto de Covid-19 e o fechamento das escolas infantis. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 15, n. 34, e18101, 2022. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/18101/13391>
- RIBEIRO, F. D.; VENTORIM, S.; OLIVEIRA, D. R. Educação em Prisões no Espírito Santo: condição docente e formação continuada. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 36, p. 873-898, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1636/1141>

RIBEIRO, J. L.; LUSTOSA, A. V. M. F. Tecnologia assistiva: atendimento educacional especializado de alunos com autismo na pandemia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 667-688, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/69691/44066>

RIBEIRO, L. S.; RIBEIRO, M. S. S. A pandemia como uma via hermenêutica para os sentidos: do apressamento à poiesis narrativa. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 564-576, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/60179/43376>

ROBERTO, L. S.; ROBERTO, M. S. “Digitalização da educação” na pandemia de Covid-19: uma análise à luz do conceito foucaultiano de periculosidade. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 32, n. 65, e26, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15194/12390>

ROCHA, J. D. T. Arranjos curriculares do trabalho didático pedagógico na pandemia em escolas e universidades na Amazônia Tocantina. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 15, n. 1, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/59861/37696>

ROCHA, P.; KANASHIRO, D. K.; MIRANDA, A. K. P. Resignificando os estágios obrigatórios do curso de Letras/EAD/UFMS: os desafios impostos pela pandemia, as estratégias e as possibilidades. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 37, n. 116, p. 23-35, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/12686>

ROCHA, R. C. M.; CORRÊA, R. P.; FERREIRA, R. R. A Tecnologia Digital de Comunicação e Informação (TDIC) e suas possibilidades na educação durante a pandemia de Covid-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 4, p. 2526-2543, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15695/15208>

ROCHA, T. B.; MENEZES, K. M.; SOUZA, L. G. Estudo do perfil sócio digital de estudantes do curso de pedagogia da UFBA no contexto da Covid-19. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 11, n. 1, p. 81-100, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/45463/26699>

RODOVALHO, J. X.; PERES, V. L. A. Subjetividade e educação em espaços virtuais: a aprendizagem e o desenvolvimento em tempos de pandemia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 21-36, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16617/12526>

RODRIGUES-SILVA, J.; ALSINA, A. Predisposições dos professores sobre a aprendizagem lúdica: implicações para a formação docente. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 7, e8325, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/8325/7701>

RODRIGUES, L. C.; MENDES, F. A. G.; NOVAES, D. Narrativas de professoras de estudantes com deficiência sobre o ensino remoto emergencial em decorrência da pandemia da Covid-19. **Horizontes**, Itatiba, v. 10, e022049, 2022. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1464/668>

RODRIGUES, M. P. L. et al. Conexão ComCiência: divulgação científica em tempos de pandemia. **Revista Educere et Educare**, Cascavel, v. 17, n. 42, p. 206-221, 2022. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/educereteducare/article/view/26047/21171>

ROGRIGUES, C. A. Educação escolar em tempos de pandemia: direito à educação, ensino remoto e desigualdade social. **Roteiro**, Joaçaba, v. 47, e27430, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27430/17283>

ROMÃO, J. E.; EVANGELISTI, P. Educação na pandemia: perspectiva das pedagogias de Paulo Freire e Waldorf. **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 5-17, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/19794/9714>

ROSA, C. O. P.; ROJAS, A. C. P. A.; GONÇALVES, M. B. “A bolsa amarela”: tertúlias literário-performativas na escola em tempos de pandemia. **Revista Exitus**, Santarém, v. 12, e022058, 2022. Disponível em: <https://portal-deperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1982/1233>

ROSA, M. V.; DUQUE, T. Estudos culturais e educação: processo ensino-aprendizagem em Mato Grosso do Sul na pandemia da Covid-19. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 265, p. 808-822, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Nq4hPTYpBBSSm5MJPfQcxFQ/?format=pdf&lang=pt>

ROSA, R. M.; MORAES, M. C.; SOUZA, S. V. (Des)encantos da docência na pandemia e alegria como potência de vida. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 71, p. 160-170, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/70183/43994>

ROSSATO, B. C. L.; SOUSA, N. S.; BARRETO, R. C. V. Invenções cotidianas, formação de professoras e as audiovisuais: uma turma de pedagogia na pandemia. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, Guarulhos, v. 10, n. 1, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/14119/10340>

RUANI, R. M.; TEIXEIRA, M. M.; COUTO JUNIOR, D. R. “Isso já passou, tá geral se pegando já”: investigando os usos do Grindr em tempos de pandemia. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 134-149, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/62246/41965>

SÁ, G. Q. C.; VENÂNCIO, S. O. C. O ensino remoto no contexto de pandemia como experiência formadora no curso de história na UFT (Araguaína-TO). **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 5, p. 154-176, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/66549/pdf>

SAITO, L. M.; BATISTA, E. G. Connected to Nature: uma proposta de atividade avaliativa gamificada. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, e08171, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eaef/article/view/8171/4371>

SALA, G. S.; CALDAS, M. B.; VOLPATO, G. A Educação Superior na perspectiva do Plano Municipal de Educação de Criciúma: uma análise das metas, estratégias e da implementação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 26, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/23869/60749038>

SALES, G. L.; SILVA, B. D.; LENCASTRE, J. A. Capacitação docente em tempos de pandemia: gamificação, flipped classroom e avaliação formativa no Moodle. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 8, n. 25, p. 146-163, 2022. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3844/3012>

SALES, I. H.; TORRES, J. P. Inclusão de estudantes com deficiência visual em uma Universidade Federal Mineira. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, e20, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/66425/47619>

SALES, K. M. B.; ALBUQUERQUE, J. C. M.; SANTOS, E. O. Vivência aprendente no ensino remoto – o olhar do discente de graduação sobre o seu aprendizado. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 31, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/13385/11105>

SALLES, D.; SANTOS, D. S.; MALINVERNI, A. C. M. Relato de experiência: programa de aperfeiçoamento didático em patologia geral e sistemas na pandemia COVID-19. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 6, p. 523-529, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2836/2067>

SANGENIS, L. F. C.; PEREIRA, P. P. F. Estágios curriculares supervisionados em cursos de pedagogia a distância durante o período de ensino remoto emergencial no contexto da pandemia de COVID-19. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 15, n. 3, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/64662/37702>

SANT'ANA, I.; DAINEZ, D.; ALVES, T. C. L. S. O trabalho do professor de Educação Especial na escola pública em tempos de pandemia: o compromisso com o ensino. **Horizontes**, Itatiba, v. 10, e022052, 2022. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1434/671>

SANTANA, J. P.; LORDELO, L. R.; FÉRRIZ, A. F. P. Quanto tempo o tempo tem? O cotidiano das crianças durante a pandemia da COVID-19. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 42, n. 118, p. 335-346, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/mYyDVMRGpHrWgPFBPHKsCq/?format=pdf&lang=pt>

SANTANA, M. G.; CAPELLINI, S. A.; GERMANO, G. D. Habilidades preditoras de leitura em escolares em anos iniciais de alfabetização em tempos de pandemia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 4, p. 2513-2525, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16233/15205>

SANTANA, M. L. S.; SOUZA, D. D.; CHAMON, E. M. Q. O. Desafios da formação de professores no ensino remoto. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, n. 1, e27036, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/35992/24972>

SANTOS JÚNIOR, G. P.; FARIAS, M. A. F.; LUCENA, S. Ensino remoto emergencial e seus impactos nas oficinas de pensamento computacional e desenvolvimento de aplicativos do Lizard.4.Future. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 15, n. 34, e17629, 2022. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/17629/12775>

SANTOS, A. C. et al. Alfabetização e docência em tempos de pandemia: palavras em diálogo. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 66, e156622, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/22768/14789>

SANTOS, A. N. S. Educação e resistência no contexto pandêmico: um estudo de caso de uma faculdade particular na cidade de Horizonte, Ceará. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 15, n. 2, p. 193-214, 2022. Disponível em: <http://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/20399/11421>

- SANTOS, A. R. J.; GONÇALVES, J. A.; RODRIGUES, S. O. A educação básica na pandemia no Estado do Paraná: o que as pesquisas revelam? **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, Guarulhos, v. 10, n. 1, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/12968/9591>
- SANTOS, C. A educação e a narração da vida: por que temos que lembrar as experiências da pandemia? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 2, p. 1204-1220, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15905/14007>
- SANTOS, C. A.; FORNECK, K. L. Ensino de Libras em aulas remotas: uma reflexão sobre a docência. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 39, p. 77-93, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/44074/pdf>
- SANTOS, C. S.; CORRÊA, G. S. Dificuldade no acesso e uso das redes de apoio e atendimento à mulher durante a pandemia da COVID-19. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 86-101, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/62399/41962>
- SANTOS, D. P. et al. Os desafios da implementação dos ensinos remoto e híbrido na pandemia da COVID-19 em uma escola pública do Distrito Federal. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 5, p. 230-251, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/66552/pdf>
- SANTOS, E. C.; OLIVEIRA, E. M. F.; COELHO, S. O. Política do imprevisível: a intersetorialidade na implementação de ações na Educação Infantil durante a Pandemia. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 16, e85511, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/85511/46650>
- SANTOS, E. M.; ADINOLFI, V. T. S. Alfabetização científica e o Programa Saúde na escola. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 13, n. 38, p. 502-520, 2022a. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5652/5146>
- SANTOS, E. M.; ADINOLFI, V. T. S. O Programa Saúde na Escola e suas relações com a Base Nacional Comum Curricular. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 1, p. 217-234, 2022b. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/15968>
- SANTOS, E.; FERNANDES, T.; YORK, S. W. Dispositivos ciberfeministas no Instagram: as autorias educativas em contexto de Covid-19. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 11, n. 1, p. 59-80, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/45468/26687>
- SANTOS, E.; SALES, K. M. B.; VELOSO, M. M. S. A. Portfólios online no desenho didático da Pós-graduação Stricto Sensu. **Roteiro**, Joaçaba, v. 47, e30200, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/30200/17577>
- SANTOS, F. A. P.; CIRÍACO, K. T. Pesquisa netnográfica com famílias e o sentido de número no início da escolarização. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 63-89, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/62719/43439>
- SANTOS, F. F.; NUNES, C. M. F.; GOMES, V. A. F. M. As condições de trabalho dos professores da educação básica no ensino remoto emergencial: breve análise de pesquisas. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 25, n. 45, p. 31-51, 2022. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/6407/3972>

- SANTOS, J. C. Professores diante das câmeras o que temos a aprender com isso? **Educativa**, Goiânia, v. 25, p. 1-23, 2022. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/12988/6238>
- SANTOS, M.; MACEDO, E. Da responsabilidade ética do responder para que serve a escola. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e85999, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/M8xXNN5XL4Hg3Lw3FfP6JZm/?lang=pt>
- SANTOS, R. G. G.; SILVA, I. R. Empresas digitais: oportunidade em tempos de pandemia. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 8, n. 26, p. 411-426, 2022. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3914/3080>
- SANTOS, S. A. A.; NAKAMOTO, P.; RUFINO, H. L. P. A necessidade de aprender sobre as tecnologias digitais de informação e comunicação e os impactos na saúde mental dos professores. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 15, n. 1, p. 103-117, 2022. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/6105/6006>
- SANTOS, T. J. et al. Pesquisas metodológicas acerca da organização e desenvolvimento de um congresso virtual de Física na Amazônia Ocidental. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 6, p. 840-865, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2929/2125>
- SANTOS, V. C.; OLIVEIRA, J. M. S.; SANTANA, R. S. Ensino remoto emergencial (ERE) na educação pública baiana. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 13, n. 38, p. 557-577, 2022. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5957/5149>
- SANTOS, W. S. M.; MACHADO, C. T. Movimento sindical docente na Bahia: a luta contra a precarização na rede pública de ensino na pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 36, p. 959-983, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1639/1145>
- SATHLER, D.; VARAJÃO, G. F. D. C.; PASSOW, M. J. Educação a distância, ensino remoto e divulgação científica na pandemia. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, n. 1, e27002, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufff.br/index.php/edufoco/article/view/35786/24230>
- SCHERER, H. J.; ARAUJO, R. R. Repensando a prática docente a partir da experimentação investigativa. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 25, n. 3, p. 79-98, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/64324/751375155228>
- SCHERER, R. P.; CAETANO, M. R.; LOPONTE, L. N. Ensino Médio integrado no ensino remoto emergencial na percepção dos estudantes. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, n. 1, e27062, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufff.br/index.php/edufoco/article/view/38956>
- SCHLEMMER, E.; MOREIRA, J. A. M. Do ensino remoto emergencial ao HyFlex: um possível caminho para a Educação OnLIFE? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 65, p. 138-155, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/11767/9524>
- SCHNORR, J. M. “Da periferia à universidade”: a mídia e o ingresso de estudantes cotistas na educação superior. **Revista de Estudos em Educação**, Quirinópolis, v. 8, n. 1, p. 36-48, 2022. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/12582/8794>

SCHWAN, F.; UHMANN, R. I. M.; SCHWAN, G. Pandemia e educação ambiental: um olhar para as divulgações midiáticas de 2020/21. **Revista Cocar**, Belém, v. 16, n. 34, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5081/2366>

SCHWERTNER, S. F.; PEDERIVA, B. I.; HATTGE, M. D. E se a escola desaparecesse amanhã? **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 62-76, 2022. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/9847/47968350>

SEEMANN, V. C.; MENDES, G. M. L. Os desafios da docência no contexto da pandemia da COVID-19: estudo de caso de Florianópolis. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 5, p. 351-373, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/66556/pdf>

SENA, L. S.; SERRA, I. M. R. S.; LIMA, M. R. S. Ensino remoto emergencial e a mediação de intérpretes de Libras no município de Timon – Maranhão. **Roteiro**, Joaçaba, v. 47, p. 27745, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27745/17295>

SEPULVEDA, D.; YORK, S. W.; CORRÊA, R. Tessituras sobre o Seminário Internacional ‘Gêneros, sexualidades e educação na ordem do dia – interseccionalidades em (re)existências’. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 8, Ed. Esp., p. 8-20, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/70968/43814>

SEPULVEDA, J. A.; MENDONÇA, A. A. A experiência do II fórum do observatório da laicidade na educação/OLÉ: extensão universitária e inovação metodológica. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 15, n. 3, p. 1-12, 2022a. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/64599/37635>

SEPULVEDA, J. A.; MENDONÇA, A. A. Laicidade e pandemia em tempos conservadores. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 69, ap. 384-396, 2022b. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/58201/42237>

SERRÃO, B. O.; SARMENTO, M. J.; SANTANA, J. P. O ativismo digital das crianças em tempos de pandemia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, e257004, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/s4nD8H6p8TfhSY9WxRtnHrJ/?format=pdf&lang=pt>

SEVERO, C. E. P. O ensino remoto: desafios na educação profissional e tecnológica de um curso técnico em Informática. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 2, n. 22, e14013, 2022. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/14013/3418>

SEVERO, J. L. R. L.; TEIXEIRA, C. M. D.; MASCARENHAS, A. D. N. A didática como lugar de futuros possíveis: do ensino remoto ao pós-pandemia. **Roteiro**, Joaçaba, v. 47, e30185, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/30185/17548>

SHAW, G. S. L.; OLIVEIRA, L. M. Oficinas interdisciplinares remotas: o ensino de ciências para pessoas com transtorno do espectro autista e a busca pela inclusão. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 37, n. 116, p. 164-182, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/12427>

- SILVA, A. C., N.; LIMA JÚNIOR, A. F. C.; ANGELO, R. C. O. Impacto do ensino remoto emergencial na saúde mental dos docentes. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 40, p. 109-128, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/54907/pdf>
- SILVA, A. F.; ABREU, C. B.; MELO, L. S. Ensino remoto emergencial: percepções de professores da educação infantil em Palmas (TO). **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 5, p. 31-49, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/66188/pdf>
- SILVA, A. S.; CANARIM, G. O.; TEIXEIRA, S. M. (Im) possibilidades da formação subjetiva: reflexões educativas em tempos pandêmicos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 2, p. 1375-1388, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15895/13979>
- SILVA, C. F. Democracia à brasileira pelas lentes da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação: do golpe de 2016 ao cenário pandêmico de 2020. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 26, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/24914/60749255>
- SILVA, C. L.; SILVA, E. R. Ensino remoto: uma revisão bibliográfica das redes sociais como método educacional. **Revista Cocar**, Belém, v. 17, n. 35, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5442/2493>
- SILVA, D. G. Notas sobre a educação no digital, a pandemia Covid-19, democracias sufocadas e resistências. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 31, p. 1-11, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/14076/11113>
- SILVA, D. G.; LIMA, L. Ensino remoto emergencial sob a perspectiva de estudantes do Ensino Superior. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 6, p. 326-340, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2731/2018>
- SILVA, D. P.; RIBETTO, A. Tecendo escolas outras: texturas de uma pesquisa (na diferença) em pandemia. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 15, n. 3, p. 1-10, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/64379/37647>
- SILVA, E. G. S.; SOUZA, T. Z. Relação professor/a-aluno/a: uma abordagem a partir do saber de experiência feito. **Poiesis Pedagógica**, Catalão, v. 20, e-73292, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/73292/39032>
- SILVA, F. D.; ROCHA, J. S. M.; ALMEIDA, W. R. Os desafios e oportunidades vivenciadas durante o Ensino Remoto Emergencial nas disciplinas de Física e Matemática. **Interritórios – Revista de Educação**, Caruaru, v. 8, n. 17, e254119, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/254119/42833>
- SILVA, F. G.; CIAVATTA, M. A escola em tempos de pandemia: desamparo, fome e privação tecnológica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 4, p. 2494-2512, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16730/15202>
- SILVA, F. T. Gestão, política curricular e algumas lições de um Brasil pandêmico: reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp. 4, e022105, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/17119/14345>

- SILVA, F. V. Discursos sobre o ensino remoto em editoriais de jornais brasileiros de referência. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 14, n. 34, p. 468-486, 2022a. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1218/1038>
- SILVA, F. V. O incômodo das “letrinhas”: fluxos e contrafluxos do debate sobre gênero e sexualidade no ensino remoto emergencial. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 117-133, 2022b. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/60708/41964>
- SILVA, F. Y. L.; ARAÚJO, M. N. B.; RODRIGUES, C. M. L. Rede de Juventudes do Ceará: desafios e perspectivas na organização das juventudes durante a pandemia da Covid-19. **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 130-144, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/21934/9948>
- SILVA, G. H.; LUCINI, M. Prescrições colonizadoras e sobrevoos possíveis sobre o currículo de história. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, e10499, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/10499/6809>
- SILVA, G. H.; LUCINI, M.; SANTOS, A. T. As sensibilidades como campo constituinte da docência no ensino de história. **Nuances – Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 33, e022027, 2022. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/9800/6892>
- SILVA, I. O. et al. A escola na ausência da escola: reflexões das crianças durante a pandemia. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 42, n. 118, p. 270-282, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/xjdTrfz7GkfkpcpW4jdzSb/?format=pdf&lang=pt>
- SILVA, I. S. E se não tivéssemos proibido o uso de celulares? Tensão entre sociedade e escola na pré-pandemia. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 1-14, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/68073/43300>
- SILVA, J. F.; CAVALCANTE, T. C. F. Desafios da Residência Pedagógica em tempos de pandemia: um olhar para aprendizagem significativa. **Horizontes**, Itatiba, v. 10, e022060, 2022. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1399/679>
- SILVA, J. L. L. Aprofundamento da precarização da educação e da docência em tempos pandêmicos. **Revista Tópicos Educacionais**, Recife, v. 28, n. 1, p. 25-46, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/253803/41481>
- SILVA, J. L.; BARBOSA, C. S. Contradições da educação de jovens e adultos em tempos de educação remota. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 14-31, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8665776/28036>
- SILVA, J. P.; SANTOS, J. C. A prática da dança em tempos de pandemia: possibilidades, desafios e benefícios. **Revista Cocar**, Belém, v. 17, n. 35, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5392/2495>
- SILVA, K. C. R. G.; SANT’ANNA, S. M. L. Critérios da prática nos dizeres de professores da EJA em tempos de pandemia. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, n. 1, e27069, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufff.br/index.php/edufoco/article/view/37471/25652>

SILVA, L. B. et al. Escola técnica de saúde: iniciação científica e ensino remoto emergencial. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, n. 1, e27074, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/38935/25705>

SILVA, L. C.; SOUZA, T. G.; MOREIRA, J. A. S. Políticas educacionais na pandemia da Covid-19 no Brasil: o ensino domiciliar em questão. **Revista Amazônica**, Manaus, v. 7, n. 1, p. 1-23, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/10628/8418>

SILVA, L. R. S.; RIBEIRO, A. S. M. O projeto de vida é sobreviver: tecnologia, corrupção e fome. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, Guarulhos, v. 10, n. 1, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/14407/10344>

SILVA, M. S. P.; CUNHA, A. L. M. Ensino remoto para quem? os camponeses no (des)contexto das políticas de inclusão digital. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 65, p. 88-105, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/11635/9521>

SILVA, M. V. M.; PORTELA, E. L. Implicações do Estágio Supervisionado para a formação de professores de Biologia no contexto do ensino remoto. **Revista Cocar**, Belém, v. 16, n. 34, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5209/2363>

SILVA, N. S. M. Narrativas de professoras durante a pandemia: a modernidade/colonialidade no sentir. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 28, e45347, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/45347/35075>

SILVA, P. F. K.; SCHWANTES, L.; SANTOS, M. S. Reflexões e reticências: enunciações sobre o Ensino Remoto em tempos de pandemia. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 29, e054, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/67372/34897>

SILVA, P. V. M. Alfabetização e letramento em tempos de pandemia: relatos de experiência durante o ensino remoto. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/64568/41958>

SILVA, R. T. E. et al. Aprendizagem móvel no contexto da pandemia de COVID-19: experiências da rede de vivências pela inclusão digital no ensino superior. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 5, p. 288-302, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/66654/pdf>

SILVA, R. C. C.; PIERRO, M. C. Migrações e educação de adultos deslocados: uma reflexão sobre direitos educativos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 69, p. 164-177, 2022a. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/65893/42215>

SILVA, R. C. C.; PIERRO, M. C. Os impactos da COVID-19 nos direitos educativos de migrantes e refugiados adultos – notas de pesquisa. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, e34185, 2022b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/dz6pZXPrGMKJnw9QBVybFnd/?lang=pt#>

- SILVA, R. F.; ZAPSZALKA, F.; RAZZOLINI FILHO, E. Ensino remoto em tempos de pandemia: uma análise das dificuldades enfrentadas pelos estudantes de graduação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 38, e118150, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/118150/85835>
- SILVA, R. R.; PEREIRA, A. P. C. Pandemia do Covid-19 e ensino remoto emergencial: em análise a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, **Revista de Educação**, Ciência e Cultura, Canoas, v. 27, n. 1, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/8771/pdf>
- SILVA, S. P.; CANABARRO, I. S. Edgar Morin e a decolonialidade planetária: o pensamento complexo na reforma do pensamento na universidade brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 29, n. 4, p. 125-147, 2022. Disponível em: <http://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/20040/11506>
- SILVA, T. A. A.; PEREIRA, L. P. F.; SARINHO, B. S. Situação juvenil no contexto da educação em tempos de pandemia. **Debates em Educação**, Maceió, v. 14, n. 36, p. 401-422, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13374/10275>
- SILVA, T. A. A.; SANTOS, L. R. S. Cinco lições Paulo Freirianas para pensar a educação e a situação juvenil na pandemia. **Inter-ação**, Goiânia, v. 47, n. 1, p. 203-217, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/71420/38312>
- SILVA, T. F.; FRANCESCON, P. K. Educação em tempos de pandemia: uma análise do Aula Paraná. **Educação em Análise**, Londrina, v. 7, n. 1, p. 222-242, 2022. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/43673>
- SILVA, T. O.; RAUSCH, R. B.; SOPELSA, C. S. P. Implicações de uma comunidade de aprendizagem ao desenvolvimento profissional docente de professoras da educação infantil em tempos de pandemia. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 14, n. 29, p. 43-56, 2022. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/554>
- SILVA, U. A. S.; TEIXEIRA, T. A. S. Educação e pandemia: a percepção dos professores e professoras da Escola Estadual Lauro Barreira. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 1, p. 218-233, 2022. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/17046>
- SILVA, V. S. et al. Possibilidades e desafios para implementação das proposições da BNCC para o ensino da leitura na educação profissional e tecnológica em tempos de pandemia. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 27, p. 399-419, 2022. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/72057/226354>
- SILVA, W. D. A.; SANTANA, A. J. S.; MOTA, M. D. A. O estágio curricular supervisionado das licenciaturas na pandemia: percepções de professores formadores. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 28, e42239, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/42239/33014>
- SILVA, W. R.; CAMPOS, L. Empoderamento profissional de alfabetizadoras em sessões virtuais colaborativas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, e270114, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nLHSjrHQzvpbm9XWWMk97Cx/?format=pdf&lang=pt>

SIMÓN, Y. V.; MELIAN, I. G. G.; SILVA, C. Aprendizagem híbrida para a formação doutoral no contexto da pandemia da COVID-19. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 15, n. 34, e16685, 2022. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/16685/12499>

SMOLKA, A. L. B. Sobre o poder e a arte da palavra: texto e vida no trabalho com as crianças. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 140-159, 2022. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/22026/14391>

SOARES, C. H. F. C.; SANTOS, S. D. G. Processo de escolarização dos estudantes com transtorno do espectro autista: contribuições da família durante a pandemia. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 25, n. 45, p. 52-72, 2022. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/6409/4003>

SOARES, F. P.; SILVA, C. S. C.; LOPES, H. B. Aprendizagem baseada em projetos em um contexto de pandemia: um exemplo de aplicação. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 32, n. 65, e15, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15753/12326>

SOARES, M. O.; PORTO, A. P. T. Educação como reinvenção da vida pós-pandemia. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, n. 1, e27072, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/38690/25688>

SOARES, T. A.; ALMEIDA, S. C. D. Reflexões sobre a regulação da educação superior brasileira em face da situação de pandemia do novo Coronavírus – COVID-19. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 23, n. 2, p. 107-125, 2022. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/4029/pdf>

SOLER, R. D. V.; RODRIGUES, C. R.; LEMOS, A. C. Governamentalizar os corpos: medicamentos sem eficácia científica e a COVID-19. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 23 n. 1, p. 79-94, 2022. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/4167/pdf>

SOMMERHALDER, A.; POTT, E. T. B.; ROCCA, C. L. A educação infantil em tempo de SARS-CoV-2: a (re) organização dos fazeres docentes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e254817, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Z7WPxPnKhFT93spLGMxV6tB/?format=pdf&lang=pt>

SOUSA, B. E. L.; ACIOLY, T. M. S.; VIANA, D. C. Gamification of anatomy teaching: strategies for remote study of anatomy. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 8, n. 26, p. 453-463, 2022. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3924/3071>

SOUSA, E. L. Etnografia com crianças em tempos de pandemia: uma reflexão ético-metodológica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, e09122, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/LVbB6fTTwHJz4ycp9nCPHYD/?format=pdf&lang=pt>

SOUSA, G. R. “Educar com a mídia”: experiências culturais e (inter)disciplinares entre cursos de Educação Física. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, n. 1, e27013, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36667/24218>

- SOUSA, M. C.; PEREZ, O. C. Protestos das juventudes latino-americanas durante a pandemia. **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 74-87, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/22774/9960>
- SOUSA, P. J.; OLIVEIRA, E. C. Reflexões acerca da Alfabetização Científica e Tecnológica na formação do cidadão. **Revista Cocar**, Belém, v. 17, n. 35, p. 1-14, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5647/2589>
- SOUTO K. C.; DELOU, C. M. C. Ensino remoto vivenciado por estudantes superdotados do Rio de Janeiro. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 38, p. 40-63, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/45911/pdf>
- SOUTO, N. Q. O.; BORGES, F. T. Coordenar os tempos e espaços do trabalho pedagógico remoto, em contexto disruptivo. **Educação**, Porto Alegre, v. 45, e42009, 2022. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/42009/27745>
- SOUZA, A. P. G.; REALI, A. M. M. R. Construção de práticas pedagógicas na educação básica em tempos de pandemia. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, e9099, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9099/6614>
- SOUZA, C. E. S.; NASCIMENTO, J. O. Os desafios encontrados pelo ensino universitário na área da saúde durante a pandemia do Covid-19. **Revista da Faculdade de Educação**, Cáceres, v. 37, n. 1, p. 123-131, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/5962/7240>
- SOUZA, F. A. Financiamento da educação nas prefeituras da Região Serrana/RJ na pandemia. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 39, p. 5-22, 2022a. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/50159/pdf>
- SOUZA, F. A. O Financiamento da educação das prefeituras da região da baixada litorânea fluminense na pandemia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 38, e121160, 2022b. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/121160/86991>
- SOUZA, K. R.; MELO, A. T. T.; MIRA, E. P. Educação básica em contextos emergenciais: o que dizem as pesquisas sobre a realidade de COVID-19? **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 15, n. 34, e17925, 2022. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/17925/12999>
- SOUZA, L. G. Os efeitos da pandemia da COVID-19 sobre a oferta das medidas socioeducativas em meio aberto em Contagem, Minas Gerais, Brasil. **Revista Cocar**, Belém, Ed. Esp., n. 12, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4805/2320>
- SOUZA, M. A. N.; LOPES, W. J. F. Práticas pedagógicas no ensino com mulheres privadas de liberdade e suas imbricações para o contexto de pandemia. **Revista Cocar**, Belém, Ed. Esp., n. 12, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4607/2314>
- SOUZA, M. E. L.; DUARTE, M. N. M. Realidades e defasagens no retorno pós-pandemia dos estudantes do AEE. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 8, n. 28, p. 878-892, 2022. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/4380/3486>

SOUZA, P. O.; ALMOINHA, M. S. G.; MARANDINO, M. Crianças, escola e museus se encontram pela tela do computador na pandemia da COVID-19. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 4, p. 234-251, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/63510/pdf>

SOUZA, T. A.; SANTOS, R. F.; GIANNELLA, T. R. Formação em saúde em tempos de pandemia: desafios e aprendizados sobre o uso das tecnologias digitais em rede no ensino superior. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 11, n. 3, p. 180-201, 2022. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/10632/5183>

SOUZA, T. G.; GONÇALVES, L. D.; MOREIRA, J. A. S. Estratégias de empresariamento da política educacional no contexto da crise pandêmica no Estado do Paraná. **Revista Imagens da Educação**, Maringá, v. 12, n. 3, p. 172-192, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/57663/751375154754>

SOUZA, T. R. N.; VIANNA, M. B. As experiências do curso de especialização em direitos humanos, acessibilidade e inclusão no período da pandemia de Covid-19. **Horizontes**, Itatiba, v. 10, e022073, 2022. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1418/692>

SOUZA, T. Z.; NOVAIS, G. S. Narrativas de uma educadora popular: a luta e a resistência propositiva de mulheres em diálogo com a história da Educação Popular. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 27, e0220055, 2022. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/10932/pdf>

SOUZA, V. E. B.; MELLO, R. M. A. V. Entre retas e curvas do legado freiriano: um estudo a partir da resistente obra centenária de Paulo Freire. **Inter-ação**, Goiânia, v. 47, n. 1, p. 1-12, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/68364/38286>

STUMPF, G.; SOUZA, S.; SILVA, D. R. Q. Recrudescimento das desigualdades de gênero em relação ao trabalho remoto docente na pandemia. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 16, e5647014, 2022. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5647/1277>

TARDIN, H. P.; ROMERO, L. R. Formação prática na Residência Pedagógica em tempos de pandemia: reflexões sobre contribuições e aperfeiçoamento. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 7, e7342, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/7342/6879>

TASSONI, E. C. M.; BRITO, A. E. A alfabetização em tempos de pandemia: tensões, desafios e a persistência de professoras. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 66, e186622, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/22902/14792>

TAVARES, I. L.; PAIXÃO, E. S. B. As implicações no processo educativo das crianças decorrentes da migração compulsória do ensino presencial para o ensino remoto em uma escola de Macapá/AP. **Revista Exitus**, Santarém, v. 12, e022008, 2022. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1695/1074>

TAVARES, M. T. G. A questão política da Educação Popular: o que pode um livro 40 anos depois? **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 27, e0220058, 2022. Disponível em: [http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/10979/pdf\\_1](http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/10979/pdf_1)

TEIBEL, E. N. H.; ANDRADE, D. B. S. F. Quarentena com crianças: os memes e as representações sociais sobre as crianças na crise da COVID-19. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 112-138, 2022. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/9902/47968299>

TEIXEIRA, J.; DINIZ, L. N. Contribuições da produção de vídeos para o ensino da matemática. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 125-145, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/63212/43440>

TEIXEIRA, M. M.; COUTO JUNIOR, D. R. Práticas ciberativistas na pandemia: quando a rede mobiliza atos de resistência à necropolítica. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 8, ed. esp., p. 163-181, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/70985/43823>

TELASKA, T. S.; MACHADO, A. L. A pandemia da Covid-19 e suas repercussões para a educação básica: revisão sistemática da literatura. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 11, n. 3, p. 22-38, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/48570/27973>

TELES, M. P. O.; COSTA, E. M.; COSTA JUNIOR, E. S. Contextualização do ensino de língua portuguesa e literatura: uma ferramenta de inclusão do sujeito quilombola em tempos de pandemia? **Educação**, Porto Alegre, v. 45, e41564, 2022. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/41564/27809>

TEODORO, V. E. G.; GOMES, A. S. Percepção de professores acerca do uso de TICS no ensino remoto emergencial. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 25, n. 45, p. 227-259, 2022. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/5503/3982>

TOGNETTA, L. R. P. et al. Crianças também sofrem: o sofrimento emocional em crianças durante a pandemia Covid-19. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp. 3, e022096, 2022a. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16956/13593>

TOGNETTA, L. R. P. et al. O sofrimento emocional em adolescentes em tempos de pandemia do Covid-19. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp. 3, e022095, 2022b. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16955/13590>

TOGNETTA, L. R. P.; ABDALLA, M. F. B. A implementação de um programa de convivência para escolas: bases e desafios de ponta a ponta. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp. 3, e022091, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16951/13578>

TOMAZ, A. P. B. et al. Indicadores educacionais do uso das tecnologias como estratégias nas aulas não presenciais na pandemia do Covid-19 em Nova Iguaçu/RJ. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 704-722, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/69263/44073>

TORRES, A. L.; FERREIRA, H. S. Ações formativas para o uso das tecnologias na prática de professores de Educação Física em um contexto pandêmico. **Revista Cocar**, Belém, v. 16, n. 34, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4851/2263>

- TRINDADE, G. A et al. Permanência de estudante quilombola em uma universidade pública durante a pandemia da COVID-19. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, n. 1, e27068, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/38828/25645>
- URBANETZ, S. T.; BASTOS, E. N. M. A Educação de Jovens e Adultos e os desafios perante o contexto pandêmico: possibilidades metodológicas pelo viés da educação humana. **Revista Cocar**, Belém, Ed. Esp., n. 11, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4748/2246>
- VAZQUEZ, D. A.; PESCE, L. A experiência de ensino remoto durante a pandemia de Covid-19: determinantes da avaliação discente nos cursos de humanas da Unifesp. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 27, n. 1, p. 183-204, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/ScXyqLR49N8cNJ3WJnbQPJD/abstract/?lang=pt>
- VELOSO, B.; MILL, D. Institucionalização da educação a distância pública enquanto fenômeno essencialmente dialético. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, e33842, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/rZrHFb9Dz4SJqTNyc7QfxyK/?lang=pt#>
- VELOSO, G. M. et al. O tempo da alfabetização em tempos de pandemia. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 66, e146622, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/9352/14788>
- VELOSO, T. B.; ALMEIDA, L. A. A. Processos de negociações-articulações de políticas-práticas curriculares no cenário pandêmico da COVID-19. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 15, n. 2, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/62480/36151>
- VENÂNCIO, D. C. M.; RODRIGUES, S. M. O.; SILVA, M. G. Qualidade de vida no trabalho remoto compulsório em tempos de pandemia COVID 19: análise em uma instituição federal de educação no sul do Brasil. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 6, p. 139-152, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2675/1989>
- VESTENA, C. L. B.; GUÉRIOS, E. Práticas educativas integradoras e transformadoras em tempo de pandemia: a experiência do projeto “Mundo mágico do CMEI na trilha de descobertas”. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 22, n. 72, p. 80-101, 2022. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/28749/25472>
- VICTOR, S. L.; UZÊDA, S. Q. Educação inclusiva e ensino superior: avanços e desafios. **Revista Educar et Educare**, Cascavel, v. 17, n. 43, p. 225-246, 2022. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/educareeteducare/article/view/29706/21114>
- VIEGAS, E. R. S.; CAMARGO, B. C. O estágio curricular supervisionado no ensino remoto: a experiência no curso de pedagogia da UEMS, Dourados-MS. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 16, e87292, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/87292/47314>
- VIEIRA, A. A. M. P. et al. Covid-19 – mediação de tecnologias durante a pandemia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 41, p. 186-198, 2022. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1019/405>

- VIEIRA, A. G. S.; SOUSA, N. S.; CORREA, S. B. L. Reflexões pós-pandemia: continuum curricular e estratégias educacionais no município de Pelotas – RS. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 15, n. 3, p. 1-11, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/64642/37705>
- VIEIRA, D.; PISCHETOLA, M. A relação crítica entre inovação pedagógica e ensino remoto emergencial. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 65, p. 42-58, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/11671/9537>
- VINCI, C. F. R. G.; RODRIGUES, L. V. O corpo ausente: a pesquisa educacional em tempos de pandemia (2020-2021). **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 15, n. 1, p. 337-360, 2022. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/19160/10994>
- VIVIANI, F. C.; KAIMOTI, A. P. M. C. Fazer pesquisa e se fazer: a caminhada de alunas-pesquisadoras na pandemia. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 180-197, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/62403/41968>
- VOLTOLINI, A. G. M. F. F.; ARBEX, E. A. S.; DAMASCENO, M. S. Ensino de linguagens no contexto remoto: experiência em uma escola pública de Mato Grosso. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 29, e056, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/67374/34901>
- WEBER, D. J. Parâmetros para a produção de recursos didáticos para a educação mediada pelas tecnologias digitais. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 5, p. 406-422, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/63371/pdf>
- WEGNER, R. C. Evasão no ensino superior: digressões motivadas a partir da pandemia do novo coronavírus. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/67043/43429>
- WEIAND, A.; PEREIRA, L. S.; BARCELLOS, P. S. C. C. Análise de uma disciplina de pós-graduação em modalidade ERE sob a ótica das teorias conectivista e da atividade. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, e35846, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/4scKFgkPZKRyxJPRP4SFDQp/?lang=pt#>
- WILSKE, A. A. Desafios e perspectivas educacionais em tempos de modernidade líquida x resignificação das inter-relações. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 15, e022022, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/1151/1000>
- WILSON, A. G.; TRENNEPOHL, K. J. S.; SCHNEIDER, D. C. A professora por trás da máscara: apontamentos sobre a realidade docente em tempos de pandemia. **Momento – Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 31, n. 01, p. 228-252, 2022. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13729/9441>
- XAVIER, A. G.; ISIDRO, T. J. O. G. Educação Popular em tempos de COVID-19: resignificação político-pedagógica na promoção do direito a saúde. **Revista Educação**, Pesquisa e Inclusão, Boa Vista, v. 3, p. 1-10, 2022. Disponível em: <https://revista.ufrb.br/rep/article/view/7357/3714>
- ZANELATO, E.; SÁ, A. G. Práticas educativas nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios e possibilidades no retorno presencial. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 7, e8644, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/8644/8226>

ZARBATO, J. A. M.; MARTINS, L. S. Ensino superior e o empoderamento feminino: percursos possíveis em tempos de pandemia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 2, p. 1132-1149, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16985/13975>

ZENHA, L.; LOPES, R. Podcast e educação: criação coletiva de dispositivos de comunicação no contexto da cibercultura em tempos de pandemia. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 11, n. 3, p. 307-323, 2022. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/10623/5194>

ZUIN, V. G.; GOMES, C. J. C. As sombras que a invisibilidade da pandemia projeta: quais alternativas para o porvir? **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 27, e022016, 2022. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/9431/pdf>

ZWIRTES, T. L.; LOPES, C.; RENNEN, J. S. COVID-19: qualidade de vida no trabalho de técnicos de enfermagem em uma cidade do Rio Grande do Sul. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 69-81, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/29721/30533>

# PERIÓDICOS E INSTITUIÇÕES

@arquivo Brasileiro de Educação	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS (PUC/MG)
Acta Scientiarum. Education	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM)
Amazônida	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)
Argumentos Pró-Educação	UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ (UNIVÁS)
Atos de Pesquisa em Educação	UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU (FURB)
Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior	REDE DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (RAIES)
Cadernos Cedes	CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE (CEDES)
Cadernos CIMEAC	UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO (UFTM)
Cadernos de Educação	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPEL)
Cadernos de História da Educação	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)
Cadernos de Pesquisa	FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS
Cadernos de Pesquisa	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA)
Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional	UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ (UTP)
Cadernos de Pós-Graduação	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (UNINOVE)
Childhood & Philosophy	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ)
Colloquium Humanarum	UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA (UNOESTE)
Comunicações	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA (UNIMEP)
Conjectura – Filosofia e Educação	UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL (UCS)
Criar Educação	UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE (UNESC)
Crítica Educativa	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR)

Currículo sem Fronteiras	-----
Debates em Educação	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL)
Dialogia	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (UNINOVE)
EccoS – Revista Científica	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (UNINOVE)
Educa – Revista Multidisciplinar em Educação	UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR)
Educação	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUC/RS)
Educação	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)
Educação & Formação	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)
Educação & Linguagem	UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO (UMESP)
Educação & Realidade	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)
Educação & Sociedade	CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE (CEDES)
Educação e (trans)formação	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO (UFRPE)
Educação e Cultura Contemporânea	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ (UNESA)
Educação e Filosofia	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)
Educação e Pesquisa	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)
Educação e Políticas em Debate	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)
Educação em Análise	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL)
Educação em Foco	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS (UEMG)
Educação em Foco	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF)
Educação em Perspectiva	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA (UFV)
Educação em Revista	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, MARÍLIA (UNESP-MAR)
Educação em Revista	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)
Educação On-line	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO (PUC-RIO)
Educação por escrito	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUC/RS)
Educação Temática Digital	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)

Educação Unisinos	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)
Educação, Escola & Sociedade	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS (UNIMONTES)
Educação: Teoria e Prática	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, RIO CLARO (UNESP-RC)
Educar em Revista	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR)
Educativa	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS (PUC-GOIÁS)
Educere et Educare	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA (UNIOESTE)
Em Aberto	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP)
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	FUNDAÇÃO CESGRANRIO
Ensino em Re-vista	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)
Estudos em Avaliação Educacional	FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC)
Exitus	UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (UFOPA)
Filosofia e Educação	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)
História da Educação	ASSOCIAÇÃO SUL-RIOGRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (ASPHE)
Imagens da Educação	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM)
Indagações em Educação	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS (UNIFAL)
Inter-ação	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
Interfaces Científicas – Educação	UNIVERSIDADE TIRADENTES (UNIT-SE)
Interfaces da Educação	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS)
InterMeio	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS)
Itinerarius reflectionis	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ (UFJ)
Jornal de políticas educacionais	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR)
Linguagens, Educação e Sociedade	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI)
Linhas	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC)
Linhas críticas	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)

Momento – Diálogos em Educação	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (FURG)
Movimento – Revista de Educação	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF)
Nuances – Estudos sobre Educação	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, PRESIDENTE PRUDENTE (UNESP-PP)
Perspectiva	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)
Pesquiseduca	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS (UNISANTOS)
Poiésis	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA (UNISUL)
Poiésis Pedagógica	UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT)
Práxis Educacional	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
Práxis Educativa	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG)
Pro-posições	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)
Psicologia da Educação	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC/SP)
Psicologia Escolar e Educacional	ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL (ABRAPEE)
Quaestio – Revista de Estudos em Educação	UNIVERSIDADE DE SOROCABA (UNISO)
Reflexão e Ação	UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL (UNISC)
Retratos da Escola	ESCOLA DE FORMAÇÃO DA CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE)
Revista @mbienteeducação	UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO (UNICID)
Revista Brasileira de Educação	ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd)
Revista Brasileira de Educação Comparada	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)
Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
Revista Brasileira de Educação do Campo	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT)
Revista Brasileira de Educação Especial	ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL (ABPEE)

Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN)
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP)
Revista Brasileira de História da Educação	SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (SBHE)
Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores	ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd)
Revista Brasileira de Política e Administração da Educação	ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (ANPAE)
Revista Cadernos de Pesquisa em Educação	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)
Revista Científica de Educação	FACULDADE DE INHUMAS (FACMAIS)
Revista Cocar	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ (UEPA)
Revista Contemporânea de Educação	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)
Revista Contexto & Educação	UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (UNIJUÍ)
Revista Contrapontos	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ (UNIVALI)
Revista da Faculdade de Educação	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO (UNEMAT)
Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
Revista de Administração Educacional	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)
Revista de Ciências da Educação	CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO (UNISAL)
Revista de Ciências Humanas	UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES (URI)
Revista de Educação Pública	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (UFMT)
Revista de Educação PUC-Campinas	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS (PUC-CAMP)
Revista de Educação, Ciência e Cultura	UNIVERSIDADE LA SALLE (UNILASALLE)
Revista de Estudos em Educação	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG)
Revista de Gestão e Avaliação Educacional	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)
Revista Diálogo Educacional	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ (PUC/PR)

Revista Docência e Cibercultura	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ); UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE RIO DE JANEIRO (UFRRJ); UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)
Revista E-Curriculum	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC/SP)
Revista Educação & Emancipação	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA)
Revista Educação e Fronteiras	UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD)
Revista Educação em Debate	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)
Revista Educação em Questão	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN)
Revista Educação Especial	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)
Revista Educação Interterritórios	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)
Revista Educação, Pesquisa e Inclusão	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (UFRR)
Revista Educar Mais	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (UNIPAMPA); UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE (UNIVILLE); INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFSul)
Revista Eletrônica Areté	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA)
Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)
Revista Eletrônica de Educação	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR)
Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ)
Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)
Revista Espaço do Currículo	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, JOÃO PESSOA (UFPB)
Revista Espaço Pedagógico	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO (UPF)
Revista HISTEDBR On-line	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)
Revista Horizontes	UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO (USF)

Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, ARARAQUARA (UNESP-AR)
Revista Interinstitucional Artes de Educar	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ); UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ); UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO)
Revista Internacional de Educação Superior	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)
Revista Labor	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)
Revista Olhares	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP)
Revista on line de Política e gestão educacional	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, ARARAQUARA (UNESP-AR)
Revista Pedagógica	UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ (UNOCHAPECÓ)
Revista Praxis Pedagógica	UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR)
Revista Profissão Docente	UNIVERSIDADE DE UBERABA (UNIUBE)
Revista sul-americana de filosofia e educação	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)
Revista Temas em Educação	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, JOÃO PESSOA (UFPB)
Revista Tempos e Espaços em Educação	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFSE)
Revista Teoria e Prática da Educação	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM)
Revista Textura	UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL (ULBRA)
Revista Triângulo	UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO (UFTM)
Roteiro	UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA (UNOESC)
Série-Estudos	UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO (UCDB)
Teias	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ)
Tópicos Educacionais	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)
Trabalho & Educação	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)