

# Racionalidades Educacionais (Pós-)Pandêmicas



**ATLAS 2020**

Julio Groppa Aquino

ie]  Instituto de  
Estudos  
Avançados da  
Universidade de  
São Paulo

# Racionalidades Educacionais (Pós-)Pandêmicas: ATLAS 2020

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](#) 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 : atlas 2020  
[recurso eletrônico] / Julio Groppa Aquino – São Paulo : Instituto  
de Estudos Avançados, Universidade de São Paulo, 2022.  
434 p.

ISBN 978-65-87773-43-8

DOI 10.11606/9786587773438

1. Educação 2. Pandemias 3. Covid-19 4. Atlas 5. Discurso I.  
Título

CDD (23.ed) – 370

Elaborado por Cristina Miyuki Narukawa – CRB-8/8302

## Ficha técnica

**Preparação e revisão**

Nelson Barbosa

**Projeto gráfico e diagramação**

Camila Somera

**Produção editorial**

Fernanda Cunha Rezende

# Racionalidades Educacionais (Pós-)Pandêmicas: ATLAS 2020

**Julio Groppa Aquino**

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**

**Reitor:** Carlos Gilberto Carlotti Junior

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

**INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS**

**Diretor:** Guilherme Ary Plonski

**Vice-diretora:** Roseli de Deus Lopes

# SUMÁRIO

Apresentação.....	9
Aula.....	16
Avaliação.....	20
Capitalismo .....	24
Celular.....	28
Cibercultura .....	32
Cidadania .....	36
Ciência .....	40
Computador .....	43
Conhecimento .....	47
Corpo .....	51
Cotidiano Escolar .....	55
Crenças.....	59
Crianças .....	63
Crise .....	67
Cuidado.....	71
Cultura .....	74
Currículo .....	78
Democracia .....	82
Desigualdade.....	85
Digital .....	89
Direito à Educação .....	93
Docência .....	97
Educação Básica.....	101
Educação Especial.....	105
Educação Infantil .....	109

Educação/Ensino a Distância .....	113
Educação/Ensino <i>On-Line</i> .....	117
Educação/Ensino Superior.....	121
Educação/Ensino Tradicional .....	125
Educar.....	129
Ensinar.....	132
Ensino-Aprendizagem .....	136
Ensino Híbrido.....	140
Ensino Presencial .....	144
Ensino Remoto .....	148
Escola.....	152
Escola Privada.....	155
Escola Pública .....	159
Especialistas.....	163
Esperança.....	166
Estado.....	170
Ética.....	174
Evasão Escolar.....	177
Exclusão.....	181
Experiência .....	185
<i>Fake News</i> .....	189
Famílias.....	193
Formação .....	197
Futuro .....	201
Gerações .....	204
Humanidade.....	208
Ideologia.....	212
Inclusão.....	216
Indígenas .....	220
Informação.....	224

Inovação.....	228
Internet.....	232
Jovens.....	236
Liberdade.....	240
Medo.....	244
Mercado.....	248
Metodologias Ativas.....	252
Mídia.....	256
Mudanças.....	260
Mulheres.....	264
Negros/Pretos.....	268
Neoliberalismo.....	272
Novidade.....	276
Novo Normal.....	280
Pais.....	284
Paulo Freire.....	288
Pedagogias.....	292
Pessoas com Deficiência.....	296
Política Educacional.....	300
Pós-Pandemia.....	304
Prática Docente/Pedagógica.....	308
Precarização.....	312
Privatização.....	316
Profissão Docente.....	320
Protagonismo.....	324
Qualidade da Educação/Ensino.....	328
Racismo.....	332
Realidade.....	336
Redes Sociais.....	340
Resistência.....	344

Responsabilidade .....	347
Riscos .....	351
Saúde .....	355
Sistema Educacional.....	359
Sociedade Brasileira.....	363
Sufrimento.....	367
TDIC .....	371
Tecnologia.....	375
Tempo Presente/Atual.....	379
Trabalho Docente .....	383
Universidade .....	387
Urgente .....	391
Verdade .....	395
Violência.....	399
Virtual .....	403
Fontes/Referências .....	407
Periódicos e Instituições .....	428



# APRESENTAÇÃO



O trabalho que ora se apresenta é o resultado inaugural da pesquisa *A educação no horizonte pós-pandêmico: contributos para a construção de pautas investigativas e práticas*, levada a cabo no Programa Ano Sabático do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo durante 2022.

O estudo devota-se a perspectivar as racionalidades em circulação no campo educacional brasileiro durante o triênio 2020-2022, depois da eclosão da pandemia de Covid-19, ou seja, desde a interrupção do atendimento escolar, passando pela implementação do ensino remoto emergencial, até a retomada das atividades presenciais. Neste trabalho, apenas 2020 é focalizado, devendo o tratamento dos dois anos subsequentes ser dado a público de modo sequencial em futuro próximo.

Mediante as múltiplas inflexões impingidas pela crise sanitária de 2020, o estudo incumbiu-se de rastrear seus efeitos mediatos sobre o ideário educacional, voltando-se menos para iniciativas pedagógicas x ou y e mais para as reverberações do acontecimento sobre o *éthos* pedagógico como um todo, estas consubstanciadas em uma série de impasses – ora mais, ora menos inéditos – no que se refere ao presente educacional. Tratou-se, assim, de escrutinar as tematizações que despontaram ou ganharam força quando o campo pedagógico-escolar teve de se haver com um acontecimento sócio-histórico sem precedentes, cujos efeitos, em sua magnitude, ainda estão por ser compreendidos. É no encaço desse desafio que este trabalho se postula.

Para tanto, optou-se por enveredar pela produção acadêmica brasileira da área de educação que se reportou à pandemia (a discriminação dos periódicos e das instâncias responsáveis por eles encontra-se indicada no fim do trabalho). A despeito da imprevisão do problema e da pouca decantação temporal das teorizações sobre ele, já em 2020 houve um volume considerável de arrazoamentos acerca dos impactos da Covid-19 na seara educacional. Fazia necessário, assim, compilar tais produções e, depois de seu processamento, dá-las a conhecer novamente, sob outras bases. É o que se verá justificado adiante.

A escolha dos periódicos acadêmicos 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 operam como caixa de ressonância do que o campo vem fomentando no plano das ideias; espaço de rebatimentos e controvérsias, diga-se de passagem. Ao mesmo tempo, dada sua circulação aberta, os

periódicos firmam-se como vetor de indução de determinadas pautas discursivas no interior do mesmo campo. Eis sua dupla ascendência, por assim dizer.

Por meio da imersão nos periódicos da área, faz-se patente a vocação transversal e interdisciplinar que caracteriza a educação como campo de conhecimento, desde que este seja concebido segundo um enquadramento epistemológico não redutível ao escopo imediatamente didático-metodológico. Na esteira da mirada aqui em curso, compete tomar a pesquisa educacional como um domínio multidimensional, fronteiro e, no limite, híbrido, posto que 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 atualmente reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes),<sup>1</sup> 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. Não foram contemplados os cursos de Mestrado e/ou Doutorado Profissionais, uma vez que a maioria deles já é conexas a Programas acadêmicos. Do mesmo modo, não o foram os Programas da área de Ensino, apesar de algumas vezes contíguos aos da área de Educação.

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

Todos os volumes e números dos periódicos publicados em 2020 foram rastreados em busca de artigos que contivessem, em seu título e/ou em seu resumo, termos-chave de interesse ao estudo: Covid-19, pandemia, distanciamento social, quarentena, ensino remoto etc. 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 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 incluí-los apenas quando se referiam à conjuntura brasileira. O resultado do levantamento referente a 2020: 231 artigos.

---

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

Isso posto, cabe elucidar, ainda, a razão de ser das duas noções constantes, respectivamente, do título e subtítulo desta publicação: *racionalidades e atlas*.

No primeiro caso, é preciso estabelecer que o trabalho levado a cabo enraíza-se na experiência investigativa acumulada em estudos prévios, de caráter longitudinal, que tiveram revistas acadêmicas como fonte, sobre as seguintes temáticas e respectivos intervalos temporais: os usos da obra *Vigiar e punir* – 1990-2013;<sup>2</sup> as figurações da noção de indisciplina – 1998-2015;<sup>3</sup> as apropriações da noção de biopolítica – 2001-2016;<sup>4</sup> e o emprego do referencial teórico foucaultiano – 1990-2015.<sup>5</sup> Inclui-se uma experiência de pesquisa mais recente dedicada à discursividade a cargo de um conjunto de expoentes do campo educacional em diferentes revistas brasileiras, agora, de divulgação pedagógica, entre 1986 e 2019;<sup>6</sup> pesquisa cujas feições metodológicas resultam semelhantes, guardadas as devidas particularidades, às desta publicação.

O percurso investigativo deste trabalho inscreve-se em um diálogo contínuo de seu autor com a teorização foucaultiana. Desta vez, o foco recai sobre a noção de racionalidade, tal como disposta pelo pensador em determinada ocasião: “A racionalidade é o que programa e orienta o conjunto da conduta humana. Há uma lógica tanto nas instituições quanto na conduta dos indivíduos e nas relações políticas”<sup>7</sup>

Ao se pautar por esse tipo de balizamento da gestualidade ético-política dominante em determinado tempo-espaço histórico, Foucault esquivava-se de submetê-la ao par dicotômico razão/irracionalismo, refutando assim o acento universalista comumente atribuído ao tema.

[...] não admito de forma alguma a identificação da razão com o conjunto de formas de racionalidade que puderam, em um dado momento, em nossa época e mais recentemente também, ser dominantes [...]. Para mim, nenhuma forma dada de racionalidade é a razão.<sup>8</sup>

E prossegue:

- 
- 2 AQUINO, J. G. Dos usos de *Vigiar e Punir* na pesquisa educacional brasileira. In: CARVALHO, A. F.; GALLO, S. (Org.). **Repensar a educação: 40 anos após Vigiar e Punir**. São Paulo: Livraria da Física, 2015. p. 137-171.
  - 3 AQUINO, J. G. Indisciplina escolar: um itinerário de um tema/problema de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 664-692, 2016.
  - 4 AQUINO, J. G. Educação e biopolítica: um panorama da produção acadêmica brasileira no campo educacional (2001-2016). **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 66, p. 95-112, 2017.
  - 5 AQUINO, J. G. Foucault e a pesquisa educacional brasileira, depois de duas décadas e meia. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 45-71, 2018.
  - 6 AQUINO, J. G. **Discurso educacional contemporâneo: inventário analógico**. São Paulo, FEUSP, 2021
  - 7 FOUCAULT, M. Foucault estuda a razão de Estado. In: FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 312.
  - 8 FOUCAULT, M. Estruturalismo e pós-estruturalismo. In: FOUCAULT, M. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, p. 324.

O que a razão experimenta como sua necessidade, ou melhor, aquilo que as diferentes formas de racionalidade apresentam como lhes sendo necessário, podemos fazer perfeitamente a sua história e encontrar as redes de contingências de onde isso emergiu; o que, no entanto, não quer dizer que essas formas de racionalidade sejam irracionais; isso quer dizer que elas repousam em uma base de prática e de história humanas [...].<sup>9</sup>

Nesse diapasão, a noção de racionalidade descreve os mecanismos veridictivos contingentes – nem racionais, nem irracionais, portanto – no bojo dos quais as pessoas se reconhecem como partícipes de um tempo; mecanismos variáveis, temporários, em desfazimento perene, posto que invariavelmente objeto de disputa ou, mais especificamente, de *problematização*.<sup>10</sup> Sua força residiria exatamente em seu pendor de se metamorfosear ao sabor dos imperativos de um presente sempre em deslocamento, e este cadenciado, claro está, pelas relações de poder em vigência.

As racionalidades proeminentes em determinado enquadramento sócio-histórico consistiriam, assim, em um aparato cognitivo-subjetivador cujo escopo se define para muito além da subscrição à soma dos conhecimentos ora disponíveis. Seu continente de consecução são as práticas, precisamente. Sendo assim, o trabalho analítico, na batuta foucaultiana, equivaleria à tarefa de “[...] de ver como formas de racionalizações se inscrevem em práticas, ou sistemas de práticas, e que papel elas desempenham ali. Pois é verdade que não há ‘práticas’ sem um certo regime de racionalidade”.<sup>11</sup>

O grande complicador que se apresenta em investidas que se propõem a flagrar as racionalidades que sustentam as práticas contemporâneas é o fato de que o presente, quando tomado como alvo de escrutínio, impõe-se como uma matéria opaca, indócil e, em grande medida, refratária ao trabalho do pensamento. É certo que os viventes estão simbioticamente conectados a um presente comum, que vivem no interior de suas fronteiras, que reagem de pronto a ele, que o respiram, enfim. Mas é certo também que ignoram tais fronteiras, que não têm domínio sobre as respostas que lhe oferecem, que não escolhem nem o ar que inspiram, nem aquele que exalam. Apenas vivem sua cota do tempo histórico de maneira algo especular e, no limite, maquinal. Daí o intervalo necessário para a decantação das ideias, só ele capaz de fazer olhar com outros olhos para aquilo que se julgava ter visto em definitivo antes. Haver-se-ia de pensar sempre em perspectiva, pois.

Nessa direção, elegeu-se a noção de *atlas* – presente no subtítulo do trabalho – na acepção de suporte fático da geografia veridictiva em operação nas práticas educacionais. Mais precisamente: um

9 FOUCAULT, M. Estruturalismo e pós-estruturalismo. In: FOUCAULT, M. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, p. 325-326..

10 FOUCAULT, M. Polêmica, política e problematizações. In: FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 225-233.

11 FOUCAULT, M. Mesa-redonda em 20 de maio de 1978. In: FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 335..

atlas discursivo voltado menos aos consensos em voga, e mais às circunvoluções das ideias que, na esteira do fenômeno da pandemia, vêm se espalhando pelo campo.

Trata-se do esforço de criação de uma *planta* cartográfica geral, composta de três *cartas* consecutivas – atinentes aos três anos investigados – capazes porventura de, juntas, dar a ver cenários discursivos dispersivos, ambíguos, dissonantes etc., de modo divergente ao de um *mapa* composto por superfícies lisas e estanques, posto que já assentadas no pensamento. Em suma, um atlas composto não por imagens fracionadas, mas por uma sucessão de *frames* discursivos em movimento.

A noção de atlas aqui em uso quer-se, genericamente, em sintonia com aquela advogada em *Atlas ou o gaio saber inquieto*, último componente da trilogia *O olho da história*, por Georges Didi-Huberman,<sup>12</sup> em que o pensador se debruça sobre a antológica experiência do *Atlas Mnemosyne* levada a cabo por Aby Warburg no começo do século XX.

Outra referência balizadora do nosso trabalho é a obra *Atlas do corpo e da imaginação* de Gonçalo M. Tavares. Dela advém um norte geral para o ato de pesquisar que aqui se subscreve sem pestanejar:

Todo o investigador investiga porque está perdido e será sensato não ter a ilusão de que deixará de o estar. Deve, sim, no final da sua investigação, estar mais forte. Continua perdido, mas está perdido com mais armas, com mais argumentos. Como alguém que continua naufrago, mas que tem agora, contra as intempéries e os perigos, um refúgio mais eficaz.<sup>13</sup>

Somam-se outras experiências textuais do literato português, calcadas em procedimentos análogos aos aqui praticados, como em *Biblioteca*,<sup>14</sup> obra composta por 306 verbetes, dispostos em ordem alfabética e referentes, cada qual, a um/a pensador/a específico/a (mormente, escritores/as), para quem Tavares oferece alguns breves parágrafos com base em uma proposição que lhe havia sido oferecida antes por ele/a; ao modo de retribuição afetivo-intelectiva, portanto.

Impossível não mencionar a experiência entabulada por Jorge Luis Borges com Maria Kodama intitulada *Atlas*,<sup>15</sup> na qual, à moda de Tavares, o escritor cego apresenta 45 textos forjados, agora, com base em fotografias, feitas por Kodama, das viagens do casal.

Outras tantas paragens textuais de monta poderiam ser evocadas, tais como aquelas que notabilizaram autores tão diferentes em estilo e em gênero escritural, como Roland Barthes,<sup>16</sup> Umberto

12 DIDI-HUBERMAN, G. *Atlas ou o gaio saber inquieto: o olho da história*, III. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

13 TAVARES, G. M. *Atlas do corpo e da imaginação*. Alfragide: Editorial Caminho, 2013, p. 38.

14 TAVARES, G. M. *Biblioteca*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

15 BORGES, J. L. *Atlas: Jorge Luis Borges com Maria Kodama*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

16 BARTHES, R. *Fragments de um discurso amoroso*. 5. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

Eco<sup>17</sup> ou Italo Calvino.<sup>18</sup> O que une suas obras em destaque são procedimentos que poderiam se dizer inventariantes, embora, claro está, sem nenhum acento classificatório hierarquizador. Longe disso, tratou-se, nos três casos, de dar vazão à profusão e à descontinuidade dos acontecimentos sob exame, por meio de modalidades expressivas largas o bastante para não os reduzir a nenhum esquema descritivo totalizador.

Um parêntese, nessa direção, deve ser concedido à distinção entre a composição de um atlas discursivo e o recurso da dicionarização. A propósito, Didi-Huberman afirma:

[...] há tantas coisas, tantas palavras, tantas imagens através do mundo! Um dicionário se sonhará como se fosse seu catálogo ordenado segundo um princípio imutável e definitivo (o princípio alfabético, neste caso). O atlas, por sua vez, é guiado por princípios moventes e provisórios, os quais podem fazer surgir *inesgotavelmente* novas relações – bem mais numerosas ainda do que os próprios termos – entre coisas ou palavras que, em princípio, nada parecia reunir. (grifo do autor)<sup>19</sup>

Embora, no caso deste trabalho, a organização das matérias discursivas valha-se estrategicamente da ordenação alfabética, é outra, em definitivo, a ambição analítica que aqui se persegue. Ou seja, é exatamente sob o signo da infinitude taxonômica aventada por Didi-Huberman – ela própria tida como pedra de toque do ato de pesquisar, em qualquer quadrante – que este trabalho foi concebido e praticado. Do ponto de vista formal, ele se estrutura em 100 verbetes, cada qual contendo 15 excertos selecionados do material bruto; 1.500 excertos, ao todo.

A escolha dos verbetes pautou-se, por óbvio, por sua recorrência no conjunto dos textos originais; já o critério de seleção dos excertos obedeceu ao que é deslindado de modo irretocável em *O trabalho da citação*; irretocável porque, ali, Antoine Compagnon esmera-se em decalcar um tipo de exterioridade pura em relação à experiência da leitura, valendo-se da premissa de que esta “[...] não é monótona nem unificadora; ela faz explodir o texto, desmonta-o, dispersa-o”.<sup>20</sup> Toda a força do acontecimento escrita/leitura residiria, assim, nas vicissitudes do texto primeiro decretadas pelo/a leitor/a, abarcando os quatro gestos consecutivos subsumidos na prática da citação: solicitação, acomodação, grifo e ablação. Para Compagnon, tudo se resumiria ao exercício tão compulsório quanto interminável de recortar e colar. Foi o que fizemos.

17 ECO, U. **A vertigem das listas**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

18 CALVINO, I. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

19 DIDI-HUBERMAN, G. **Atlas ou o gaio saber inquieto**: o olho da história, III. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018, p. 20-21.

20 COMPAGNON, A. **O trabalho da citação**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996, p. 13.

Registre-se que, deslocados os enunciados de seu contexto original de aparição, o que ganha vulto é o efeito combinatório entre eles, de modo a facultar uma mirada em rede da discursividade educacional em curso – o que, desde o ponto de vista teórico aqui em foco, dispensa qualquer investida interpretativa sobre o material bruto. Ou melhor, o escopo analítico limita-se à montagem/remontagem dos enunciados em conjunto. O que passa a contar é, portanto, o trabalho propriamente de edição, ou seja, de reordenamento seletivo do material disponível segundo determinada intencionalidade.

Assim é que o arquivo composto pelos 231 artigos 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. Por exemplo, no total dos excertos selecionados, o termo *avaliação* – ele próprio um verbe – apareceu não apenas 15, mas 80 vezes; *futuro*, 66; *crise*, 131; *tecnologia*, 339, e assim por diante. A seleção dos 15 excertos específicos para cada um dos verbetes exigia apenas que o termo figurasse como elemento nuclear do enunciado selecionado. A propósito, o mesmo rol de verbetes será empregado na continuação deste trabalho, nas duas versões futuras do estudo referentes a 2021 e a 2022.

Todos os 1.500 excertos e respectivas referências – 634, 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, seu conjunto constitui-se numa mostra significativa das obras e dos autores em circulação entre os/as pesquisadores/as do campo.

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

Em tempo, expressam-se os agradecimentos, primeiro, ao Instituto de Estudos Avançados, por sediar a investigação aqui em pauta. Em seguida, ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pelo fomento a essa mesma pesquisa na forma de bolsa de produtividade. Ainda, a Kelly Sabino, pela criação da capa do trabalho; a Dida Bessana, pela revisão desta Apresentação; bem como a Gisela Maria do Val, quem cumpriu, de modo incansável, o papel de auxiliar nos intrincados afazeres desta empreitada. Ei-la.



Afirmamos que as aulas remotas não podem ser comparadas às presenciais por saber que, em meio aos atropelos de querer manter suposta normalidade, instituições alegam ter havido “apenas” a transposição do real para o virtual. Não é mero detalhe [...]. As atenções recaem novamente sobre a aula, e não sobre as pessoas que a ela se conectam, que deveriam ser consideradas como sujeitos da própria aprendizagem, seres ativos no processo de reconhecimento da cultura, da história e das práticas sociais. (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 7).

A mera transposição de aulas expositivas, com giz e quadro-negro (ou os seus correlatos “modernos”, como os slides do PowerPoint), para plataformas digitais é insuficiente para garantir a “qualidade do Ensino Superior” ou, mais precisamente, para garantir o desenvolvimento de comportamentos profissionais de nível superior. Outras possibilidades mais promissoras, a ser realizadas tanto no ensino presencial quanto no ensino remoto, consistem, por exemplo, no ensino por projetos, por problemas, por competências; nas metodologias inspiradas em Paulo Freire; metodologias ativas etc. (GUSSO et al., 2020, p. 10).

O grande questionamento é se os professores e estudantes estavam preparados para esta transição abrupta. A urgência para que os professores realizassem a transposição de seu planejamento pedagógico presencial para plataformas virtuais, na maioria dos casos, gerou a reprodução pura e simples de aulas expositivas e exercícios aplicados presencialmente, o que não gera incentivo e satisfação para a maioria dos alunos, devido ao novo contexto, onde as interações interpessoais são restritivas e carecem de estímulos. (BARBOSA; VIEGAS; BATISTA, 2020).<sup>21</sup> (KRONBAUER, 2020, p. 613-614).

[...] não descartamos que hoje ainda possam ser encontrados no contexto do ensino remoto emergencial, métodos que se espelham na pedagogia tradicional. Por povoar a representação de escola que muitos possuem, ainda vemos pais exigindo esse método [tradicional] para a escolarização de seus filhos, professores que possuem essa concepção prévia de magistério e reproduzem a forma como foram escolarizados e tantos outros atores sociais que repercutem esse discurso. Não que uma aula

---

21 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, 2020.



expositiva não possa existir em algumas situações específicas, mas é preciso que esse não seja o único método utilizado. (MARTINS; CASTRO; TRANCOSO, 2020, p. 175-176).

[...] o que se passa em uma aula? Uma aula não se repete nunca; ela tem a potência do instante, do encontro consigo e com o outro, da atualização, porque “[...] não há aula que não abale as representações, arrastando-nos até os seus limites, avesso ou fora” (HEUSER, AQUINO, CORAZZA, 2018, p. 15).<sup>22</sup> Nas bordas de uma aula, operam visões audíveis de uma heterogeneidade de signos que, por estarem disjuntos em meio ao rizoma, entre acaso e acontecimento, não podem ser úteis para a prescrição *sobre* a aula, seja ela *online* e ou *offline*. (MATOS; SCHULER, 2020, p. 223).

O princípio de uma aula é menos o meio que o encontro. Encontros podem existir na presença física ou na presença que se cria na virtualidade do digital em rede. Há presença quando há deslocamento. Deslocar-se é efeito do que não se prevê, do acontecimento. A docência, quando considerada em sua imprevisibilidade, oportuniza momentos de perturbação, de ruptura, desarruma o que pensamos saber sobre as coisas, sobre o mundo, sobre nós mesmos. É uma espécie de esvaziamento para preenchimentos outros. (NOLASCO-SILVA; BIANCO; DELGADO, 2020, p. 353).

Não há castigo ou carteiras enfileiradas, círculos ou seminários, sinetas ou filas, tempos cronometrados ou métricas espaciais específicas, cheiros ou risos, conflitos ou perguntas. Mas, há uma política incerta sobre microfones abertos ou fechados, sobre rostos, restos e traços dos claustros em câmeras abertas ou o apagamento das e dos demais participantes e a solidão docente, monólogo cate-drático e solitário dragado ao fantástico mundo da casa de quem ainda pensa em situações de ensino. Quem assistiu? Livros, janelas, roupas, paredes, quadros: o que há no fundo? Qual sorte de ruído irá compor a aula virtualizada? (OLIVEIRA, MR, 2020, p. 31).

[...] mesmo com ferramentas diferentes, como as plataformas Zoom, Google Classroom, Google Meet e Cisco Webex, o método utilizado por todos neste momento é a aula remota. É necessário aqui que se defina a aula remota para que não se confunda com a Educação a Distância (EaD). Uma aula remota resume-se em apenas uma “transferência” da maneira como o conteúdo e o modo de condução, para uma plataforma on-line de atividades e/ou vídeo. (OSTEMBERG; CARRARO; SANTOS, 2020, p. 6).

Apesar do crescente desuso da lousa e pincel (ou giz) substituídos pelos modernos projetores (*data-show*), o que se nota ainda é o caráter essencialmente expositivo das aulas. Não que esse seja um fator de todo desfavorável, pelo contrário, segundo Gil (2010)<sup>23</sup> não há como negar o valor a uma aula expositiva, sobretudo quando o professor domina o conteúdo da disciplina que ministra e

---

22 HEUSER, Ester Maria Dreher; AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara. Apresentação. In: HEUSER, Ester Maria Dreher; AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara (orgs.). **Aula com...** Em vias de uma didática da invenção. Cascavel, Paraná: 2018, p. 11-20.

23 GIL, Antonio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. 1ª edição (2010). 5ª Reimpressão. – São Paulo: Atlas, 2010.

detém habilidades comunicativas. Porém, há de se considerar que existem limitações de retenção de informação para explicações exclusivamente verbais. (PONTES; PONTES, 2020, p. 1539).

As aulas, o ringue, do comum partilhado, pelas sensibilidades ali presentes; produzindo, portanto, éticas que intermeiam a produção de diferenças. Por isso, humildemente, somos intercessores nessa obra coletiva. “O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra.” (DELEUZE, 2010, p. 160).<sup>24</sup> A ocupação de ser professor e educador se manifesta na constante tentativa de promover encontros, através das intercessões de modos de vida – seja na confecção mesma de uma aula virtual (ou presencial), seja na construção de uma verve estético-político no fazer docente. (PUGA; MORAES, 2020, p. 74-75).

C. [professor de filosofia] não poupa discursos, e busca explicar textual e contextualmente essa e aquela obra de determinado período, adotando, no entanto, um jeito brincalhão, que se desenvolve por meio de algumas caricaturas dos filósofos canônicos e épocas específicas. Uma tal explicação não se confunde com uma exposição – um olhar mais “tradicionalista” dificilmente a reconheceria como “aula” –, já que a resposta se dirige sempre ao aluno que perguntou ou a um determinado setor da sala de aula, ao passo que os demais alunos (ou setores da sala) se dedicam a alguma atividade proposta ou, no mais das vezes, a conversas e brincadeiras. (RAPOSO, 2020, p. 1836).

Uma aula, para a maioria das pessoas, provavelmente traz uma imagem de um adulto ou uma adulta que detém saberes, que serão ministrados a outras pessoas, isto é, uma aula costuma acontecer a partir de um vetor claro: um-outros. Os pedidos de silêncio, a organização da turma em filas, quase todos/as de costas para quase todos/as, a proibição da “conversa paralela” e tudo o mais que acontece em uma aula, mas de transgressor e proibido: a passagem de bilhetes clandestinos, o aguardar que o/a docente se vire para o quadro, o sussurrar, a mímica para o/a colega, a escrita nas últimas folhas do caderno, as mais inventivas técnicas de cola, o celular no silencioso, mas o WhatsApp a todo vapor, etc. Isso é uma cena de aula. (RIBEIRO, 2020, p. 453).

Sem deixar de reconhecer a inadequação de simplesmente se transpor a cultura da aula presencial para o ambiente virtual, com longas aulas expositivas centradas num professor que detém quase o tempo inteiro o discurso, as aulas remotas poderiam se constituir em experiência dialógica e interativa a partir de um planejamento didático pedagógico e de uma apropriação crítica e criativa da tecnologia. Os ícones da câmera e do microfone nos aplicativos usados nas atividades pedagógicas remotas representariam a possibilidade do diálogo e da interatividade entre alunos e professores e, ainda, entre alunos e alunos. (SALDANHA, 2020, p. 140).

[...] houve uma transferência das aulas presenciais para a tela do computador. E deixem-nos dizer algo que nós educadores, os quais estamos acompanhando estas aulas, por meio de nossos filhos,

24 DELEUZE, Gilles. Os intercessores. In: **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

temos visto: um retorno às aulas tradicionais expositivas. Estudantes acostumados às atividades em grupo, interação física, ida às bibliotecas, aulas de campo, realidade de algumas escolas brasileiras, ainda não se acostumaram a meramente escutar o professor em sua oratória, a partir de *slides*, discorrer sobre um conteúdo por 50 minutos e, logo a seguir, outro docente entrar na tela e fazer a mesma coisa. (SANTO; LIMA, 2020, p. 286).

[...] cabe retomarmos questões fundamentais, tal como, o que é uma aula? Disponibilizar aulas gravadas, sugerir leituras e promover, quando possível, aulas síncronas pode se configurar uma aula? Mesmo que todos os envolvidos, professores e alunos, tivessem pleno acesso à internet de qualidade, o que, sabemos, não é verdadeiro, quais as perdas estruturais nesse processo? Soluções meramente administrativas negligenciam toda a vivacidade de uma sala de aula, a qual pressupõe encontros, cheiros, gestos, olhares, vozes, dissensos, consensos e toda uma trama inapreensível pela tecnologia. (SILVA; ALCANTARA, 2020, p. 104).

# AValiação



O CNE (BRASIL, 2020)<sup>25</sup> ainda orientou sobre as atividades avaliativas do conteúdo ofertado aos alunos durante o período da pandemia. Estas englobariam: questionários de autoavaliação; avaliações discursivas remotas por mediação de plataformas *online*; atividades diagnósticas quando do retorno às aulas presenciais; lista de exercícios; acesso às vídeo-aulas como critério avaliativo de participação; pesquisas orientadas; avaliação oral e criação de materiais vinculados ao conteúdo estudado através de produções lúdicas (quadrinhos, roteiros, mapas mentais, cartazes). (ALBUQUERQUE, 2020, p. 371).

[...] observamos a lógica que há alguns anos se espraia no Brasil, em Portugal e outras partes do mundo sobre a importância da avaliação. No bojo dessa discussão, temos problematizado o sentido que vem tentando se fixar para a tecnologia atrelada à avaliação comum a todos. [...] Alertamos, portanto, para um movimento das políticas públicas que, de fato, não é recente e nem se deu por conta da pandemia, mas que, de acordo com nossas concepções epistemológicas, não se apagou. (CARVALHO; LIMA, 2020, p. 797).

Consideráveis dificuldades, ao conduzirem o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos de forma remota foram expressas pelos professores. Notaram-se os esforços e a preocupação dos docentes ao considerarem não apenas os conteúdos. Por meio de diversos trabalhos, das atividades, do envolvimento das famílias e, principalmente, da participação dos alunos, o processo avaliativo foi reconhecido pelos participantes. Mas, será mesmo que todos os alunos conseguem se expressar de forma efetiva via online para que sejam avaliados? É possível valorizar a avaliação formativa, virtualmente, na educação básica? Os alunos têm suporte, maturidade e formação consolidada para essa prática? (CIPRIANI; MOREIRA; CORRÊA, 2020, p. 462).

[...] a avaliação nem sempre revela o que os professores desejam ver, mas ela certamente mostra algo a eles. Em alguns casos, o que pode se tornar mais visível é a angústia dos estudantes. Quando utilizamos um instrumento de avaliação com perguntas, por exemplo, desejamos ter acesso não somente

---

25 BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta de Parecer sobre Reorganização dos Calendários Escolares e Realização de Atividades Pedagógicas não Presenciais durante o Período de Pandemia da COVID-19.** Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 de abril de 2020d. Seção 1, p 1. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=144511-texto-referencia-reorganizacao-dos-calendarios-escolares-pandemia-da-covid-19&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=144511-texto-referencia-reorganizacao-dos-calendarios-escolares-pandemia-da-covid-19&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 30/04/2020.

às respostas dos alunos, o que eles pensam, mas como eles estão vivendo o contexto da própria educação. Escolhemos um modo de avaliar em função do que desejamos ver. Mas, aquilo que os professores desejam ver quando avaliam pode ser muito variável em função das circunstâncias em que realizam o ensino. (GARCIA; GARCIA, 2020, p. 8).

[...] alguns autores consideram a avaliação uma das tarefas mais difíceis que os professores de educação física têm que lidar em seu trabalho pedagógico (LÓPEZ-PASTOR et al., 2013).<sup>26</sup> [...] Por sua vez, Hay (2006),<sup>27</sup> defende que a avaliação autêntica na educação física deveria ser baseada no movimento e captar os processos cognitivos, psicomotores e do domínio afetivo implicados nas atividades corporais. No caso do ensino remoto, este tipo de avaliação se torna ainda mais complicado de ser realizado. (GODOI; KAWASHIMA; GOMES, 2020, p. 93).

A avaliação possui uma função similar ao monitoramento das respostas vitais de um paciente em situação de cirurgia. O médico acompanha tais respostas para garantir que seu procedimento está sendo efetivo e que o paciente está respondendo bem à cirurgia. Não se trata de mero ritual ou cumprimento de normas impostas pelo hospital. O professor, de modo análogo, deve avaliar como forma de acompanhar em que medida os estudantes estão atingindo os objetivos de aprendizagem. Quando a avaliação aponta que o aprendizado não ocorreu, é preciso rever procedimentos de ensino, não apenas repetir o que já foi feito. (GUSSO et al., 2020, p. 17).

Como devem ser as avaliações dos estudantes neste cenário virtual? Ficou comprovado que as avaliações formativas, continuadas, que se apoiam na aplicação de diferentes metodologias ativas são motivadoras e construtivas. Os resultados da avaliação foram positivos como relação as aulas remotas, ao desenho metodológico proposto e em relação a aplicação de atividades e avaliações pautadas na utilização de metodologias ativas. O ponto negativo foi em relação aos aspectos tecnológicos, sendo necessária uma análise ampla da atual disponibilidade de recursos para a incorporação das aulas remotas como uma nova abordagem didática-pedagógica pós pandemia, no chamado “novo normal”. (KRONBAUER, 2020, p. 623-624).

[...] a infância necessita de interação, de atividades colaborativas, da mediação dos professores. E, ainda, como manter os estudantes atentos em frente a um computador por horas para cumprir os tempos de aula? Estar juntos é possível por meio de aplicativos como zoom, meet e outros mas exige que todos tenham garantidos esses recursos, o que não é o caso da maioria dos estudantes e professores brasileiros pelo que já foi exposto. E quanto a esse tempo e a dinâmica, ela precisa ser adequada

---

26 LÓPEZ-PASTOR, Victor Manuel et al. Alternative assessment in physical education: a review of international literature. **Sport, Education and Society**, v. 18, n. 1, p. 57-76, 2013.

27 HAY, Peter J. Assessment for learning in physical education. In: KIRK, David; MACDONALD, Doune; O’SULLIVAN, Mary. (Org.). **The handbook of physical education**. London: Sage, 2006, p. 312-325.

a cada faixa etária, a cada objetivo de aula. E é claro, repensar a forma de avaliação. (MACHADO; MORAIS; TOJA, 2020, p. 151).

No que diz respeito à avaliação da aprendizagem, ela constitui um desafio ainda maior. Como realizar uma avaliação que considere o desenvolvimento da aprendizagem do aluno quando ele está em espaços distintos do professor? Quais ferramentas avaliativas são necessárias para a avaliação do aluno no ensino remoto? A complexidade do processo avaliativo demanda que os profissionais repensem a avaliação como um processo contínuo, que supere a visão apenas de uma avaliação formativa e meramente qualitativa. Esse contexto de Pandemia exige constantes mudanças e a educação também precisa se reestruturar nesse cenário. Repensando a forma como ensinamos e também como avaliamos no tempo presente. (MARTINS; CAVALCANTI; DOURADO, 2020, p. 79).

As interações enfatizaram a correlação dos métodos ativos com um processo avaliativo de cunho integrativo e sistêmico, no sentido de que possa servir-se de instrumentos diagnósticos, formativos e somativos, em detrimento de um processo avaliativo centrado em métodos de avaliação apenas somativos, de caráter classificatório, descontextualizado e, conseqüentemente, excludente. Nesse processo integrativo e sistêmico, a comunicação aberta e horizontal entre professor e alunos é imprescindível para obtenção de um diagnóstico mais coerente com as realidades e necessidades de cada um em particular e de todos em conjunto. (MORAES et al., 2020, p. 189).

Evidências sobre avaliação diagnóstica sugerem que sua eficácia está mais diretamente associada à implementação de estratégias sistematizadas (reformas educacionais ou curriculares) em escolas e redes escolares, conforme Murnane, Sharkey e Boudett (2005).<sup>28</sup> A utilidade do diagnóstico está vinculada à disponibilidade de meios e à capacidade de implementar estratégias eficazes para superar as dificuldades dos alunos. Isso também explica, em parte, o sucesso de programas de tutoria em pequenos grupos – um tutor experiente é capaz de calibrar as intervenções às dificuldades de cada aluno. (OLIVEIRA; GOMES; BARCELLOS, 2020, p. 564).

De um lado, verifica-se que, no contexto anterior da pandemia da COVID-19, a avaliação na EaD foi adotada como uma prática presencial, acionando, portanto, paradigmas de avaliações comuns ao contexto da modalidade presencial. Por outro lado, a partir da realidade atual, com as definições normativa do Parecer CNE/CP N° 5/2020, passa-se a repensar a avaliação, buscando-se diferentes e criativas formas de realizá-la. Posto isso, constata-se uma inflexão em relação à concepção de avaliação, até então, constituída por um campo seguro na EaD. Nesses novos tempos, justifica-se o processo avaliativo na contramão das orientações anteriores. Mudanças no processo de avaliação foram apontadas e referendadas em lives, webconferências, chats, dentre outras ações

---

28 MURNANE, R. J.; SHARKEY, N. S.; BOUDETT, K. P. Using student-assessment results to improve instruction: lessons from a workshop. **Journal of Education for Students Placed at Risk**, London, v. 10, n. 3, p. 269-280, July 2005. [https://doi.org/10.1207/s15327671espr1003\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327671espr1003_3)

que têm sido realizadas, com muita intensidade no contexto da pandemia. (PASCHOALINO; RAMALHO; QUEIROZ, 2020, p. 126).

A avaliação propicia ao professor uma reflexão sobre sua prática para que, a partir da tomada de consciência sobre suas convicções, possa empregar estratégias de ação, desenvolver instrumentos e rever aspectos que precisem ser retomados, na busca do enfrentamento das dificuldades encontradas ao longo da jornada educativa. Para os alunos, é o momento de “reconstrução” do processo de construção do conhecimento. Reconstrução no sentido de interiorização de sua trajetória, de estabelecer significado, a partir de conhecimentos e experiências anteriores. (PEREIRA et al., 2020, p. 10-11).

Apesar de não aprovarem o uso dos recursos tecnológicos, as notas durante o isolamento social foram bem avaliadas, onde 66 (45%), discentes estão satisfeitos ou muito satisfeitos, ao passo que 34 discentes (23,6%), posicionam-se como neutros. Esse resultado é um pouco contraditório se pensarmos que esse item está diretamente relacionado com o anterior; mas compreensível, se pensarmos que as formas de avaliação através do ERE ainda são pouco discutidas, frágeis e por esse motivo, podem não refletir, ou subestimar a funcionalidade do verdadeiro objeto avaliado. (SILVA; SOUSA; MENEZES, 2020, p. 307).

[...] quando a escola fecha, se torna necessário estabelecer a forma de avaliação do aluno, pois ele deve estar estimulado e saber se ele está realmente apreendendo o conhecimento que ele está acesando. Porém, a avaliação ainda é vista sob aspectos variados [...]. Assim, mesmo em um contexto presencial a abordagem da avaliação se apropria de pensamentos conflitantes, muito embora de forma geral a avaliação é uma temática que há muito vem sendo pesquisada na academia com fins a avaliar/mensurar o hiato que há entre o “movimento contraditório entre aprender e avaliar” (CAMARGO, 1997, p. 283).<sup>29</sup> Isto posto, em um cenário de avaliação virtual este tema tem muito a ser discutido. (SOBRINHO JUNIOR; MORAES, 2020, p. 140).

---

29 CAMARGO, Alzira Leite Carvalhais. O Discurso Sobre a Avaliação Escolar do Ponto de Vista do Aluno. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 283-302, 1997. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-25551997000100015>>. Acesso em: 20 nov 2020.



# CAPITALISMO



Parte da estratégia para ampliação dos negócios da e pela internet envolve a popularização das iniciativas e a divulgação de serviços e produtos como essenciais, a ponto de que as demandas por sua utilização se tornem quase obrigatórias. [...] a educação, como as demais esferas da sociedade inseridas nos processos de globalização, mesmo que de forma “desigual e combinada”, passa a ser incorporada à economia digital na medida em que também a incorpora. Esta nova configuração de produção e distribuição de bens (materiais e imateriais produzidos) vem sendo denominada de capitalismo digital (SCHILLER, 1999)<sup>30</sup> ou capitalismo de vigilância (ZUBOFF, 2015).<sup>31</sup> (ADRIÃO; DOMICIANO, 2020, p. 675).

O que está em jogo para o justo papel da educação e das tecnologias no pós-pandemia é a organização de um novo pacto social. O capitalismo financista e tecnológico não atenderá os reclamos da desconcentração de renda, de redução de seus ganhos e de justiça salarial. O atual modelo de capitalismo não repetirá o capitalismo fordista (no início do século XX), que, mesmo concentracionário, desenhou um pacto social de distribuição de renda com os agentes sociais trabalhadores. O argumento lógico de Henry Ford era que se o trabalhador não tivesse renda sequer poderia comprar o próprio objeto por ele produzido. [...] No entanto, a lógica fordista foi superada pelo mercado de compra internacional do século XXI, promovido, viabilizado e acelerado pelo capitalismo dos fluxos digitais de moedas virtuais. (ALMEIDA; SILVA; ALMEIDA, 2020, p. 182).

O capitalismo tem em sua origem uma identidade em que predomina o consumo, por assim dizer, uma identidade consumista e exploratória no que tange à disseminação desenfreada e mercantilista de tecnologias digitais. Há diferentes mediações em relação a essa disseminação que se torna um vírus presente à sociedade de consumo. [...] Embora haja uma forma exacerbada de consumo por parte da apropriação de novas tecnologias, o que equivale dizer que o capital de giro é crescente e acelera a economia, faz-se necessário pensar em outras maneiras didático-pedagógicas de propiciar o aprendizado de educandos, dadas as condições de confinamento, não possibilitando situações de aulas de caráter presencial. (AMARAL; NUNES; AMARAL, 2020, p. 1447).

---

30 SCHILLER, Dan. **Digital Capitalism: Networking the Global Market System.**, Cambridge: MIT Press, 1999.

31 ZUBOFF, Shoshana. Big Other: Surveillance Capitalism and the Prospects of an Information Civilization. **Journal of Information Technology**, n. 30, p. 75-89, 2015.



Em um contexto crescente de mercantilização da educação, no bojo de um Estado neoliberal e de um capitalismo colonial, racista e patriarcal, foram criadas as condições de possibilidade para fenômenos que buscam retirar do processo educacional seu caráter político, inventivo, plural e coletivo, dos quais a precarização do trabalho docente, o enfraquecimento da instituição escolar, a responsabilização das/dos estudantes – principalmente de famílias negras – e a proposta de uma educação domiciliar são enunciados. (CUNHA; SCRIVANO; VIEIRA, 2020, p. 133).

Diante do capitalismo tardio, de economia neoliberal, é pouco provável que tais aprendizagens encontrarão meio para se efetivarem plenamente. Mészáros (2008, p. 49)<sup>32</sup> nos alerta que, “o capitalismo exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como sujeitos, e condena-os, para sempre, a serem apenas considerados como objetos (e manipulados no mesmo sentido)”. Para que o capitalismo tenha sucesso é preciso que esse e outros princípios como a meritocracia, a tecnocracia e a eficiência sejam internalizados pelos sujeitos e reafirmados nos diferentes contextos e instituições da sociedade, incluindo a escola. (FIRMINO; FERREIRA, 2020, p. 4-5).

[...] segundo Larrosa (2018, p. 204),<sup>33</sup> a substituição da força de trabalho pela força de aprendizagem como recurso produtivo fundamental do capitalismo cognitivo é, portanto, reveladora das tentativas de converter a sala de aula em uma máquina (ou um ambiente) de “aprendizagem em geral” na qual o “aprender a aprender” seria a formulação mais nítida. [...] colocamo-nos juntos com a total rejeição de todas as tentativas de desinstitucionalizar a educação, ou seja, segundo Larrosa (2018), de acabar com a escola e com a sala de aula por meio do argumento de que se aprende em qualquer lugar e a qualquer hora, de que a aprendizagem se confunde com a totalidade da vida. (MELLO; VITORINO, 2020, p. 818).

Ao menos no Brasil, a organização do trabalho na cultura digital também é regida pelo capitalismo e, portanto, por princípio, trata-se de um processo de colonização perverso e pernicioso ao trabalhador. Um processo perigoso e muito sutil, pois o teletrabalhador muitas vezes não percebe que sua autodisponibilidade constante ao trabalho (ou, mesmo quando o percebe, costuma ver-se refém do sistema de trabalho típico da cultura digital). Isto é, de modo voluntário ou inconsciente por parte do trabalhador, o processo de teletrabalho nos dias atuais é costumeiramente explorado quase que exclusivamente a favor do empregador. (OLIVEIRA; MILL, 2020, p. 52).

Uma reflexão sobre as atuais condições e circunstâncias de construção e educação da pequena infância, diante dos imperativos da pandemia da Covid-19, alia-se ao entendimento de que “a crise do coronavírus é um monstro alimentado pelo capitalismo” (DAVIS, 2020, p. 5),<sup>34</sup> de modo que seus

32 MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

33 LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

34 DAVIS, M. A crise do coronavírus é um monstro alimentado pelo capitalismo. In: DAVIS, M. et al. **Coronavírus e a luta de classes**. Brasil: Terra sem Amos, 2020.

impactos atingem de forma mais brutal os grupos e países mais pobres do capitalismo globalizado. (PESSANHA; MACEDO, 2020, p. 341).

Precisamos ter consciência que democracia e capitalismo são palavras, termos e vivências que se chocam a todo o momento, só vivem em conformidade quando uma serve a outra e, infelizmente, o que tem ocorrido é a democracia ser moldada para servir princípios e interesses capitalistas. Nota-se com maior clareza esta teoria quando há a constatação que os direitos humanos são violados para poder haver subalternização de serviços e divisão diferenciada de rendas. (RAMALHO, 2020, p. 231).

Considerando-se o contexto brasileiro, ficam ainda mais evidentes as imposições deste capitalismo perverso que continua determinando as decisões dos poderes públicos, acentuando as diferenças e as desigualdades já existentes. Infelizmente, nada indica que haverá seres melhores e mais humanizados de um dia para o outro. Afinal, se durante a pandemia os direitos sociais têm sido diluídos, as instituições democráticas têm sido atacadas e os discursos de ódio, o negacionismo e as ações que se aproximam de práticas fascistas têm sido ampliados, o contexto de tristeza e ameaça tende a permanecer. (RIPA, 2020, p. 7).

Também vale lembrar que o capitalismo criou um homem voltado para o consumo, tornando tudo mercadoria, até mesmo a educação escolar. Nesta lógica, o capitalismo proletarizou tudo que temos e parece ter “quebrado” quando nos deparamos como uma ameaça universal como a da pandemia do coronavírus. As fábricas tiveram que parar, somente compramos o essencial em supermercados e farmácias, os meios de transporte público foram paralisados ou largamente diminuídos, entre outros acontecimentos. Roupas de grife e sapatos caros não importam neste momento de isolamento social, pois não temos para quem mostrá-los, rompendo, pelo menos que momentaneamente, com a lógica consumista e exibicionista do capitalismo. (RODRIGUES, 2020, p. 104-105).

A correria, a velocidade, a competitividade, os planos, o crescimento financeiro e econômico, a “normalidade” do capitalismo precisou ser interrompida, ou melhor afirmando, desacelerada, mas não sem resistência, não sem luta. Afinal, a economia não pode parar, segundo o modo de produção capitalista. Este mesmo capitalismo que defende a existência de uma crise decorrente da pandemia [...]. Contudo, não é uma crise recente, pois existe há pelo menos 40 anos [...]. (SANTO; LIMA, 2020, p. 285).

A história do tempo presente nos revela um objeto de estudo potencialmente destruidor das normalidades próprias do capitalismo. Na fase em que a sociedade colhe os frutos amargos do avanço de exploração do homem pelo homem, o modo de produção capitalista se fortalece com o desenvolvimento do teletrabalho/*home office*/trabalho remoto e suas versões em diferentes frentes de trabalho. O professor não deveria ser um escravizado digital. (SILVA; LIMA, 2020, p. 306).

De tempos em tempos, o capitalismo mundial enfrenta crises violentas e colapsos advindos da lógica contraditória na qual vem operando historicamente do seu processo de acumulação. Nessa lógica, seja advinda da crise econômica provocada por questões ambientais ou crise natural, o capital sempre demandará pelo acúmulo de riquezas. Embora a crise atual seja provocada por um vírus natural (novo Coronavírus), o capitalismo mostra os sinais da desordem mundial em tempos de neoliberalismo, ensinando lições que demonstram as limitações da saúde mundial sobre a égide do mercado, assim como, contraditoriamente, reforça as leis do mercado que atentam para o ataque à ciência, à educação e formação humana. (SILVA, SP, 2020, p. 2).

O imperativo de rendimento e a necessidade de manutenção do funcionamento econômico devem-se ao que Boaventura de Souza Santos observa ser a versão mais nociva e antissocial do capitalismo financeiro de alcance global, a que sujeita a sociedade “[...] 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” (SOUZA SANTOS, 2020, p. 24).<sup>35</sup> (ZORDAN; ALMEIDA, 2020, p. 5).

---

35 SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

# CELULAR



O celular, por exemplo, pode servir para assistir aulas *on-line*, participar de eventos online, fazer comentários, responder questionários rápidos, dentre outras ações, mas e quando a atividade requer longas leituras, escrita de textos mais avolumados, como seria utilizar o celular? Os estudantes de engenharia por exemplo, que precisam de programas específicos para realizar certas atividades, teriam significativa dificuldade para executar tais tarefas em um celular. (CALDEIRA; SUDRÉ; PEREIRA, 2020, p. 171).

A PNAD Contínua (IBGE, 2020),<sup>36</sup> considerando aqueles que navegam na internet, mostra que 65% dos pretos e 61% dos pardos utilizam a internet exclusivamente pelo celular, numa proporção superior às pessoas brancas (51%), pois estas possuem outros dispositivos. Uma das críticas que se coloca quanto ao uso do celular para acesso à informação em meio à educação remota diz respeito à incompatibilidade dos arquivos entre diferentes dispositivos e o tamanho da tela, o que dificulta o acompanhamento das atividades na educação remota para aqueles que possuem apenas o celular como dispositivo de acesso à rede. (FERREIRA, 2020a, p. 18).

[...] 93% da população tem acesso ao celular, 19% a computador de mesa, 27% a computador portátil e 14% a tablet. Isto significa que o celular é o mais popular entre os equipamentos nos domicílios brasileiros, contudo, seu uso e o acesso à internet pré-pago não serão capazes de atender ao ensino *online*, pois são recursos tecnológicos insuficientes para, por exemplo, fazer *download* de materiais didáticos, assistir aulas síncronas, fazer avaliações, em especial, se considerarmos as famílias de baixa renda com um ou mais filhos matriculados na rede pública. (HETKOWSKI; NASCIMENTO; ARAÚJO, 2020, p. 207).

[...] nós, professores, mesmo nos esforçando ao máximo, às vezes não temos os recursos adequados, como uma câmera de qualidade e um tripé. Ao gravar vídeos, por exemplo, fazemos uso de livros para apoiar o celular, transformando nossa casa em uma sala de aula virtual. E se antes trabalhávamos aproximadamente oito horas por dia, essas horas se duplicaram, pois os nossos celulares estão sempre disponíveis para atender os pais, os alunos e a escola, independente do dia ou horário. (LIMA; AZEVEDO; NASCIMENTO, 2020, p. 15).

---

36 IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua: acesso à internet e posse de telefone móvel celular para uso pessoal:** 2018. 2020. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=23205&t=sobre>>. Acesso em: 1 jun. 2020

A criança recebe agora as aulas por via remota. Está diante de uma tela, que a princípio pode ser interessante, porque pensa nos jogos que faz no celular ou computador, mas rapidamente percebe que não é a mesma coisa. As obrigações que têm face ao meio digital podem ser tornar severas e cansativas. É quase impossível captar o que a criança já traz construído, como lembra Ausubel (1969),<sup>37</sup> para que se constitua o ponto de partida da aula. As lições se tornam distanciadas não só espacialmente, porém sem um forte vínculo com o que a criança aprendeu. (LINS, 2020, p. 564).

Desde 2002, foi criada a primeira lei, em Minas Gerais, que proibia o uso de aparelhos eletrônicos em sala de aula (Rodrigues et al., 2018).<sup>38</sup> Depois disso, diversas outras leis foram criadas em âmbitos municipais, estaduais e federal, todas proibitivas do uso de aparelhos celulares ou outros aparelhos eletrônicos nas salas de aula. O que justificaria tal lei? Quais os perigos que os avanços tecnológicos, como celular e outros artefatos eletrônicos podem comprometer os processos educativos? Com isso percebemos uma negação aos avanços técnicos e tecnológicos que se produziam. Existia uma tentativa de limitar os currículos escolares, não dialogando com os progressos sociais presentes. (MACHADO; MORAIS; TOJA, 2020, p. 147).

[...] as desigualdades sociais também são acompanhadas pela exclusão digital, uma vez que acesso à internet continua discrepante no país. [...] o amplo, mas não universal uso de celulares por jovens estudantes não significa acesso e disponibilidade permanente a rede de internet para a realização das atividades *online*. Filho (2020)<sup>39</sup> aponta que recentemente, famílias relataram precisar apelar para parentes e vizinhos para que seus filhos pudessem ter acesso à internet e realizar o envio obrigatório de atividades, testes e materiais encaminhados pelas escolas. (MAGALHÃES, 2020, p. 211).

Que contexto qualificado de ensino-aprendizagem teria, portanto, uma criança acessando de forma precária plataformas digitais em um celular, nas periferias de uma cidade como São Paulo, em que muitos pais/mães ou responsáveis buscam desesperadamente colocar na mesa o pão “daquele dia”? Espera-se que estes pais/mães sejam mediadores qualificados de um processo educativo pautado em uma versão desqualificada da EaD, enquanto *homeschooling*? (MALAGGI, 2020, p. 69-70).

É possível identificar que 58% dos professores das escolas públicas e 52% dos professores das escolas particulares utilizaram telefone celular em atividades com os alunos. Em comparação com os anos anteriores, houve uma curva de crescimento nos anos de 2015, 2016 e 2017, mas um decréscimo em ambos os casos no ano de 2018. Outra observação importante é que apenas 25% dos professores das

---

37 AUSUBEL, P. D. & ROBINSON, F. G. **School Learning**: An Introduction to Educational Psychology. Holt, Rinehart and Winston Inc. New York, 1969.

38 RODRIGUES, F. S., SEGUNDO, G. L. S., RIBEIRO, L. M. da S. O Uso do Celular na Sala de Aula e a Legislação Vigente no Brasil. In: **III CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO (CONTROL E + 2018)**. Fortaleza, Ceará, Brasil. 2018. Disponível em: <[http://ceur-ws.org/Vol-2185/CtrlE\\_2018\\_paper\\_32.pdf](http://ceur-ws.org/Vol-2185/CtrlE_2018_paper_32.pdf)>. Acessado em: 2 jun. 2020.

39 FILHO, M. M. S. Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia Covid-19. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 16, n. 1, Especial Covid-19. p. 3-15, maio 2020.

escolas públicas e 31% das escolas privadas utilizaram o wi-fi da escola para realização de atividades pedagógicas com o celular. (MARCON, 2020, p. 96).

[...] quanto menor a renda, maior o uso do telefone celular para as conexões com a internet. Além disso, a mesma pesquisa aponta, também, que a principal finalidade do acesso para 95,7% dos usuários é o envio e recebimento de mensagens por aplicativos. Podemos dizer, portanto, que entre os trabalhadores de baixa renda é o celular que os leva à internet e, basicamente, com o uso voltado para a comunicação. Outros usos mais relacionados à educação escolar, como leitura, pesquisa de conteúdo e acesso a vídeos educativos, entre outros, não costumam fazer parte de sua rotina. (NICODEMOS; SERRA, 2020, p. 884).

Os celulares têm tocado em uma frequência frenética, embalados aos diferentes sons dos grupos escolares, a festa tecnológica entre o trágico e a crítica da cultura informacional (DUNLEY, 2005)<sup>40</sup> se fez presente. Cada toque configurava o recebimento de tutoriais, vídeos e ou sugestões de atividades que poderiam ser realizadas na suposta educação online com os educandos. Neste cenário “festivo”, realizávamos conversas, compartilhávamos ideias, explicações, anseios e receios; também inauguramos nossa pista de dança virtual configurando-a como um plantão tira dúvidas sobre o novo cenário educacional na tentativa de iluminar o que para muitos ainda era obscuro. (OLIVEIRA; ABREU; OLIVEIRA, 2020, p. 439).

[...] os problemas enfrentados pelos estudantes estão relacionados à falta de acesso à internet e à falta de dispositivos como tablets, notebooks e computadores que os permitam acompanhar, de modo satisfatório, as discussões e atividades propostas no ambiente digital. Sabemos que o celular permite a portabilidade, interatividade social e individualidade (ALVES et al., 2019),<sup>41</sup> mas entendemos que a limitação das telas e a capacidade de armazenamento, bem como as interfaces, comandos para edição e produção de textos, podem se configurar como dificuldades para os alunos realizarem as atividades educacionais. (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020, p. 34).

Além da utilização em massa de dispositivos, principalmente de telefones celulares (*smartphones*) que conduzem os indivíduos a outras realidades, passam a quase suplantam as relações presenciais, da relação com os outros indivíduos e vários espaços físicos. “De fato, há muito a transparência tomou o lugar das aparências” (VIRILIO, 2008, p. 19).<sup>42</sup> De *hyperlink* a *hyperlink*, clique a clique! [...]. Passamos a ter a capacidade de entrar no espaço virtual, visitando infinitas possibilidades de lugares,

40 DUNLEY, G. **A festa tecnológica: o trágico e a crítica da cultura informacional**. São Paulo: Editora Escuta/Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

41 ALVES, Lynn (et al). Tecnologias digitais nos espaços escolares: um diálogo emergente. In: FERRAZ, Obdália (org.). **Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 117-139..

42 VIRILIO, P. **O espaço crítico**. São Paulo: Ed. 34, 2008.

acessar inúmeros dados, performar nosso modo de vida em redes sociais na instantaneidade de um toque na tela. (PUGA; MORAES, 2020, p. 71).

Havia ainda polemizações sobre os usos do celular dentro das escolas, situação que mudou completamente quando, recentemente, todos fomos confinados/as e pudemos descobrir que esse era, em grande medida, o único equipamento de que as pessoas dispunham, e de forma precária, ainda assim. A pandemia é uma imensa tristeza, trouxe morte, desemprego, crise. Mas há, enquanto ela ocorre, uma camada dos acontecimentos por conta das pessoas encarregadas de encontrar soluções, detectar problemas antes pouco visíveis, redimensionar outros, arranjar possibilidades, dentro da precariedade. (RIBEIRO, 2020, p. 451-452).

Aqueles que têm acesso ao celular em casa, muitas vezes um aparelho para uso de toda família, nem sempre estão disponíveis, porque o pai ou a mãe precisa dele quando saem para o trabalho. Há crianças que entram em contato com os professores depois do horário da aula, justificando sua ausência pois estavam trabalhando na lavoura, tomando conta do irmão mais novo, preparando a comida, cuidando dos afazeres da casa, entre outros serviços básicos à sua rotina. (SANTOS; SANTOS; MEZ-ZARROBA, 2020, p. 1517).

[...] é urgente o desenvolvimento das habilidades autorais de letramento digital para sintetizar, produzir, remixar e compartilhar novos conhecimentos no ciberespaço. Essas habilidades promovem o empoderamento e a autonomia dos sujeitos (JENKINS, 2009).<sup>43</sup> Entretanto, é preciso destacar que no contexto da cibercultura, o conceito de autonomia não é mais entendido como independência ou individualização, tornando-se, portanto, uma nova maneira de criar significados, de atribuir sentido e de tomar decisões no ciberespaço. (ALMEIDA; ALVES, 2020a, p. 14).

Modelski, Giraffa e Casartelli (2019),<sup>44</sup> ao investigarem a formação docente em tempos de cibercultura e sua inter-relação com conhecimentos, habilidades e atitudes para atuação de professores no cenário educacional influenciado pelo uso de tecnologias digitais (TD), revelam que nem sempre a fluência digital está presente entre os docentes. Os autores notaram que o nível de familiaridade com as TD está relacionado não apenas ao uso de artefatos, mas ao nível de experiência que se tem com eles. (ALMEIDA; DALBEN, 2020, p. 9).

[...] na Cibercultura, outras janelas são as muitas telas que habitam nossas casas e corpos. Nossas janelas são os diversos dispositivos eletrônicos por meio dos quais construímos a nós mesmos, administramos nossa presença num mundo globalizado. Em experiências de pandemias passadas ficar em casa era um se resguardar rigoroso e penoso. O nosso isolamento social em andamento na Pandemia da Covid-19 tem uma natureza distinta. Nossas casas já não nos isolam do mundo. Ao contrário, com os muitos recursos e meios de comunicação em rede, nossas casas se tornaram encruzilhadas eletrônicas, são máquinas de mobilidade (VIRILIO, 2000).<sup>45</sup> (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020, p. 206).

Com a abertura dos polos de emissão, a cibercultura autoriza o sujeito a se expressar, interagir e participar. Supera-se a comunicação unidirecional e os limites temporais e espaciais, privilegia-se a interação todos-todos. É nesse eixo que correlacionamos a inclusão digital com a apropriação crítica e criativa das tecnologias digitais de rede, na qual os sujeitos, além de consumidores, são autorizados

---

43 JENKINS, H. **Cultura da Participação**. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2009.

44 MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e180201, 2019. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945180201>

45 VIRILIO, P. **A velocidade de libertação**. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.



a criar, produzir e compartilhar informações, conhecimentos e cultura (MARCON, 2015).<sup>46</sup> (MARCON, 2020, p. 86).

O fato é que muitas das nossas escolas públicas não acompanharam o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação e, embora haja um processo de informatização nas unidades de ensino, estamos longe de chegar a uma integração plena da educação com o uso dos meios tecnológicos (SILVA, 2014).<sup>47</sup> [...] Com a cibercultura, as tecnologias ganham cada vez mais espaço em nosso cotidiano e nas escolas não seria diferente: vivemos uma era em que muitas crianças já chegam às escolas dominando o manuseio de aparelhos eletrônicos e ensinando adultos a “navegar” na internet. (MARTINS; CASTRO; TRANCOSO, 2020, p. 160-161).

Há uma nova relação com o saber em tempos de cibercultura (LEVY, 1999),<sup>48</sup> onde os nossos saberes e habilidades se tornam obsoletos com o passar do tempo e a aquisição de novos conhecimentos vai se modificando. Esta constatação nunca esteve tão forte como agora, em tempos de pandemia, pois a escola foi “impulsionada” a estar na cibercultura. Segundo Lemos (2003, p. 11)<sup>49</sup> “a cibercultura é a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais. Vivemos já a cibercultura. Ela não é o futuro que vai chegar, mas o nosso presente”. (MORAIS; BRITO, 2020, p. 394).

A cibercultura compõe, de fato, a cultura do tempo presente (SANTOS, 2011).<sup>50</sup> Mas cultura é conceito vasto, não linear, possui muitas camadas que acoplam espaços e tempos distintos, indo e voltando, seguindo e parando, adotando ou negando este ou aquele movimento, sempre produzindo o novo, em negociação. Nem tudo é assimilado, nem tudo é integrado ainda que exista uma forte pressão do mercado, do Estado e das instituições para que todos componham a vida digitalizada. Há existências sem computadores, sem celulares, sem tablets e outros dispositivos de conexão. Há pessoas sem @, sem seguidores, sem diários íntimos (SIBILIA, 2008),<sup>51</sup> sem conexão com a Internet. (NOLASCO-SILVA; BIANCO; DELGADO, 2020, p. 352).

Obviamente as tecnologias digitais tornam-se fundamentais antes, durante e depois da pandemia, devido às inúmeras possibilidades educacionais potencializadas pela cibercultura. Entre as boas iniciativas docentes e a intenção de acertar em um universo que para muitos deles é novo, esbarra-

46 MARCON, Karina. **A inclusão digital de educadores a distância**: Estudo multicaso nas Universidades Abertas do Brasil e de Portugal. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

47 SILVA, M. **Sala de Aula Interativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

48 LÉVY, P. **Cibercultura**. Ed. 34, São Paulo. 1999.

49 LEMOS, A.; CUNHA, P (Org.). **Olhares sobre a Cibercultura**. Sulina, Porto Alegre, 2003; pp. 11-23.

50 SANTOS, B. de S. A Cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos, In: FONTOURA, H. A.; SILVA, M. (Org.). **Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias**: desafios à Pós-Graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011, p.75-98. Disponível em: <<https://bit.ly/38CbLpt>>. Acesso em: 25 jun. 2014..

51 SIBILIA, P. **O show do eu**: a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

mo-nos com a problemática de conexão que é unânime na vida dos alunos, mas também presente nas realidades de vários educadores. Não cabe sustentar um discurso sobre tecnologias em educação se estas continuam inacessíveis, existem casas nas quais não há computadores e quando há, são compartilhados com toda a família, tornando-se a ferramenta de trabalho de ambos. (OLIVEIRA; ABREU; OLIVEIRA, 2020, p. 441).

Ele [Pierre Lévy] diz que “[...] a velocidade de transformação é em si mesma uma constante — paradoxal — da cibercultura” (LÉVY, 1999, p. 30).<sup>52</sup> Ainda sobre o grande esforço relatado e, sobre a velocidade da transformação do conhecimento em relação à cibercultura – aqui se entende por todas as relações e as produções humanas dentro de um ciberespaço (espaço onde acontece a comunicação através da rede de computação) – há uma grande preocupação com a preparação tanto de alunos quanto de professores para a utilização dessas ferramentas digitais que ocupam o ciberespaço e que, mais do que nunca, exigem seu uso neste momento. (OSTEMBERG; CARRARO; SANTOS, 2020, p. 7).

Partimos da premissa de que a cibercultura é uma cultura de época (Lemos, 2004)<sup>53</sup> e, portanto, todos os indivíduos vivem em uma sociedade imersa na cultura digital. Ou seja: estando ou não em uma escola que possua laboratórios de informática, dispositivos móveis, conexão com a internet – estamos todos envolvidos nesse sistema cultural que prescreve determinados valores e práticas para a educação e para outros campos sociais. (PRAZERES; GIL; LUZ-CARVALHO, 2020, p. 7).

[...] no caso dos professores de escolas privadas, há a menção também ao êxito por se adotar os recursos da plataforma, relacionado à adequação ao uso das tecnologias no ensino remoto [...]. Destarte, [...] em uma sociedade cada vez mais envolvida com a tecnologia, é interessante notar o crescente número de professores que têm aliado ferramentas tecnológicas à sua prática pedagógica, associando, portanto, o contexto da cibercultura (LEVY, 1999)<sup>54</sup> à sua didática em sala de aula, com a finalidade de ensinar a geração nascida na era digital (PALFREY; GASSER, 2011).<sup>55</sup> (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p. 48).

[...] a cibercultura revoluciona as formas de comunicação com base nos três princípios básicos apontados por Lemos (2003):<sup>56</sup> 1) a liberação do polo de emissão; 2) conectividade generalizada e 3) reconfiguração social. Dessa forma, posicionamo-nos favoravelmente à Educação *online* como um fenômeno da cibercultura, atentos a não vê-la na posição de extensão ou atualização da modalidade de educação a distância, mas como possibilidade de formar cidadãos críticos e reflexivos capazes de

52 LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

53 LEMOS, A. (2004). **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Editora Sulina.

54 LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999;

55 PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

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

compreender a sua existência a partir da relação com o mundo e, assim, colocar em prática a práxis educacional tanto defendida por Paulo Freire em suas obras. (SANTANA et al., 2020, p. 307-308).

Talvez a certeza mais uníssona é a de que a pandemia e a quarentena que o mundo vem vivenciando em tempos e velocidades diferentes, expõem as fragilidades sociais e educativas da humanidade, ao tempo em que descortinam possíveis alternativas de adaptação e transformação aos modos de viver, produzir, consumir, conviver e aprender nas décadas iniciais do século XXI. A educação em tempos de cibercultura precisa resgatar a compreensão freireana de que a prática pedagógica não pode ser mera transferência de conhecimento, mas deve permitir a construção de contextos para a sua própria produção ou construção. (SANTANA, 2020, p. 59).

Há instituições de ensino, por exemplo, que quase quatro meses depois do reconhecimento da pandemia não conseguiram promover, construir, propor nenhuma ação de aprendizagem que dispense a presença física. Na cibercultura, onde quase todos os segmentos econômicos e sociais têm se transformado, a educação, de maneira geral, ainda permanece presa a transmissão de conteúdo escolar constante no livro didático, transpondo apenas o que era ofertado em sala de aula para o ensino remoto. (SANTANA; SALES, 2020, p. 88-89).

A cibercultura nos colocou no contexto da vida digital. Vivemos cada vez mais conectados(as) e é por meio das conexões em rede que construímos a nossa cidadania e as nossas subjetividades. Em nossos tempos, é praticamente impossível estar desconectado(a), porque, mesmo quando não acessamos nossas contas de e-mail ou nossos perfis em redes sociais, eles continuam ativos e, em certa medida, nós também continuamos. (SILVA JUNIOR; FÉLIX; COUTO, 2020, p. 4).

Esse histórico de colonização e escravidão ainda afeta, negativamente, a vida, a trajetória e a inserção social dos não-brancos, bem como o Estado nunca se posicionou política e ideologicamente, de forma enfática, contra essa estrutura do colonialista. Temos uma estrutura que se constitui de práticas e políticas públicas que desconsideram a desigualdade racial como resultante do processo de negação da cidadania aos negros (GOMES, 2005).<sup>57</sup> (COSTA; MARTINS, 2020, p. 204-205).

O processo de formação educacional precisa favorecer a reflexão (auto)crítica e a resistência ao repasse sem análise da informação, indo na contramão de uma sociedade que recebe passivamente as notícias. Por consequência, o uso democrático das redes precisa colaborar para a realização do exercício da cidadania digital, resultado de um processo de laço afetivo e vínculo que se fortalece por princípios de esclarecimento coletivo. (HABOWSKI; CONTE, 2020, p. 1486).

No Brasil, temos uma Constituição (BRASIL, 1988)<sup>58</sup> em vigência que se consagrou como cidadã, por ter em seu bojo não só o fortalecimento da democracia, mas a vanguarda na concessão de direitos, ampliação de garantias, pelo modo como foi construída, supondo o princípio do exercício de cidadania nos moldes atenienses, ao trazer a população para o debate junto aos deputados constituintes, para a coleta dos anseios populares e construção do conjunto de textos que deram corpo a esta lei. (INSFRAN et al., 2020, p. 170).

[...] ao escrever especificamente sobre a pandemia do Coronavírus, numa entrevista publicada originalmente no jornal *Financial Times*, em 2020, ele [Yuval Harari] classifica a pandemia como o grande teste da cidadania, apontando duas escolhas fundamentais. A primeira se refere à implantação de ferramentas de vigilância em massa, especialmente nos países em que sempre foram questionadas e rejeitadas como parte da batalha para garantir o que resta da nossa privacidade. O oposto dessa escolha seria o empoderamento do cidadão, que, com base no acesso a informações científicas e outras informações de fontes e autoridades públicas confiáveis, teria os elementos para tomar suas próprias decisões. (IRELAND, 2020, p. 437-438).

---

57 GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **História**: coleção para todos. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

58 BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/cons-tituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/cons-tituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 3 jul. 2020.

Em suas teorizações anteriores à pandemia o autor [Ailton Krenak] sempre questionou as relações estabelecidas entre o homem e a natureza e a nocividade dos ditames do capital (KRENAK, 2019).<sup>59</sup> Uma outra forma de pensar a sociedade implica também em uma nova forma de pensar a educação (formal), sobretudo, com relação à definição dos projetos educativos, já que estes definem a organização societária. Do ponto de vista educacional, importa, portanto, não apenas ressignificar a escola enquanto espaço epistemológico, mas como espaço político e fundamento da cidadania. (JAKIMIUI, 2020, p. 109-110).

No contexto Republicano a educação escolar é assumida enquanto estratégia de elevação dos sujeitos Outros à condição de exercício da cidadania. Nesse sentido, ela pode ser interpretada como uma espécie de dever ao qual os “incivilizados” devem se submeter sob a promessa de transformarem-se em “sujeitos de direitos” ou, em outras palavras, alcançarem a Moderna condição de “cidadãos da república”. Assim, conforme expõe Arroyo (2010, p. 33),<sup>60</sup> paradoxalmente, na República, “o mesmo discurso que enfatiza a liberdade e a cidadania enfatiza a necessidade da educação para a liberdade e para a cidadania”. (LEITE; RAMALHO; CARVALHO, 2020, p. 715).

Observamos uma análise muito coerente dos professores no que tange a uma organização curricular com base em competências como é o caso da BNCC. Conforme aponta Silva (2018, p. 11),<sup>61</sup> prepondera nessas políticas “[...] uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania”. Ainda para a autora, a formação dos indivíduos nesse caso está voltada para interesses externos a eles, mas convenientes à lógica mercantil, o que dificulta que “[...] se tome o conhecimento como objeto de experiência que oportuniza a reflexão e a crítica” (SILVA, 2018, p. 11). (LEMOS; OLIVEIRA, 2020, p. 831).

[...] por utilizar elementos tecnológicos para transpor essas barreiras, tais como: computadores, smartphones e afins, essa modalidade torna-se cara e irreal para as realidades dos alunos de escola pública, considerando que muitos deles são carentes e ainda necessitando de aporte financeiro dos seus responsáveis. Nesses moldes, a educação não se torna um elemento que promove a ampliação da cidadania, mas favorece e destaca as diferenças estabelecidas pela sociedade de cunho capitalista, na qual o poder aquisitivo torna-se o responsável por oferecer melhores padrões facilitadores. (MARQUES, 2020, p. 424).

---

59 KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras. 2019.

60 ARROYO, Miguel Gonzales. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel Gonzales; NOSELLA, Paolo. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 2010.

61 SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, out. 2018. Disponível em: A BNCC no contexto da prática: em meio a uma pandemia, é possível pensar a educação sob outras “bases”? [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S010246982018000100301&lng=pt&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010246982018000100301&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 25 mai. 2020.

Parte de nosso atraso como nação vincula-se diretamente a esse imaginário, na maioria das vezes não revelado, de “castas sociais” (MOLL, 2014, p. 17).<sup>62</sup> Hoje sabemos que o acesso dos filhos das classes trabalhadoras aos seus direitos básicos, fundamentalmente à educação, por meio de políticas públicas que permitam o exercício digno da cidadania, é um dos únicos meios capazes de almejarmos um futuro promissor com cenários sociais mais equânimes para todos. (MARTINS, E, 2020, p. 635).

Soares e outros autores (2019, p. 22),<sup>63</sup> partindo desses ideais, afirmam que os conceitos científicos, quando relacionados ao cotidiano dos estudantes, como os de prevenção à pandemia da Covid-19, podem desenvolver habilidades básicas relativas à formação da cidadania, permitindo ao estudante “adquirir a capacidade de tomar decisões e posicionarem-se em seu meio de modo mais qualificado e prospectivo, contribuindo socialmente ao que se espera de uma coletividade”. (OLIVEIRA, FV et al., 2020, p. 114).

A literatura serve para lidar com manifestações criativas, como espaço para o desenvolvimento da sensibilidade, permitir o afloramento das emoções. O seu consumo induz a práticas socializantes. Trata-se de uma convivência democrática ao respeitar o outro, conviver com a diversidade e ser capaz de assumir outros ângulos de visão. Esse exercício que o leitor faz ao vivenciar emoções alheias, diferentes, ao entrar na pele dos personagens, é um exercício de cidadania. (PILGER; PORTO, 2020, p. 55).

Observa-se que muitas redes tomaram medidas apressadas, atropelaram um processo de discussão com a comunidade escolar, esvaziando o princípio da gestão democrática na ânsia de migrar do presencial para o online. O diálogo, o fortalecimento de laços de solidariedade, a dimensão pública e o papel das instituições escolares na formação da cidadania não tiveram eco. (RIPA, 2020, p. 22).

O conhecimento e diferenciação dos formatos de mediação pedagógica que têm em comum a não presencialidade física é importante na defesa de processos educativos qualitativos que cumpram basicamente princípios básicos de acesso ao saber social e historicamente acumulado pela sociedade e a condições reais de exercício da cidadania. Obviamente que se deve considerar que a escola convencional nunca deve ter pensado na possibilidade de seus alunos e professores não poder frequentar as salas de aula (TOMAZINHO, 2020).<sup>64</sup> (SANTANA; SALES, 2020, p. 84-85).

62 MOLL, J. Reflexões acerca da educação para a superação da extrema pobreza: desafios da escola de tempo completo e de formação integral. In: CAPELLO, T.; FALCÃO, T.; COSTA, P. V. da (Org.). **O Brasil sem miséria**. Brasília, 2014.

63 SOARES, A. C., FERREIRA, M., SILVA, A. L. S., PORTUGAL, K. O., SILVA FILHO, O. L., IBALDO, A. P., PEREIRA, J. T. N., RAMALHOS, L. B. & OLIVEIRA, B. P. (2019). A Utilização de Rótulos no Ensino de Química: Um Estudo da Produção Acadêmica de 2014 a 2019. **Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino**, (3) 2, 20-141.

64 TOMAZINHO, P. Ensino Remoto Emergencial: a oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se reinventar. **Medium**, 5 abril 2020. Disponível em <<https://medium.com/@paulotomazinho/ensino-remoto-emergencial-a-oportunidade-da-escola-criar-experimentar-inovar-e-se-reinventar-6667ba55dacc>>. Acesso em: 28 maio 2020.

[...] podemos interpretar, com Gramsci (1975, vol. III, p. 1547),<sup>65</sup> que o objetivo da educação é conduzir cada indivíduo até a condição de ser capaz de dirigir e controlar quem dirige. Fica claro que tal objetivo não poderá ser atingido com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional concentrando-se, e ainda de forma limitada, na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania. (SAVIANI, 2020, p. 21-22).

[...] a interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e o engajamento de educadores, num trabalho conjunto de interação das disciplinas do currículo escolar com a realidade. Essa interação tem condições de superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral das crianças, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo, e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual. (SILVA; FOLLADOR, 2020, p. 243).

---

65 GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del carcere**. Torino: Einaudi, 1975.



Com efeito, na sociedade brasileira, a negação da ciência vem se apresentando de diversas formas. Uma delas, por exemplo, é que, conectados em rede, os sujeitos se posicionam sobre aspectos relacionados a estudos científicos sobre a pandemia e, por diversas vezes, acusam as organizações científicas que apresentam pesquisas sobre a proliferação do vírus no país de “empresas comunistas”. Para tal, os sujeitos se aportam em comentários evasivos, sem nenhuma base epistemológica e científica, o que acaba reafirmando a instauração do negacionismo científico no panorama político brasileiro. (BRANDÃO; CRUZ; ROCHA, 2020, p. 313).

[...] podemos compreender que a ciência não evolui pela acumulação e domínio do conhecimento, mas através de revoluções, crises e transformações coletivas, na medida em que problematiza a emergência da vida e dá visibilidade aos saberes da realidade para incluir as revisões das informações em relações a outras ambiências formativas. Assim, o conhecimento depende de ambientes de formação que reorganizem o que é questionável, em vista de que um dos principais focos das *fake news* são os conhecimentos científicos. (HABOWSKI; CONTE, 2020, p. 1481).

A negação do direito à educação pelo seu sentido de ausência, faz com que a educação, e consequentemente, o conhecimento (científico) não seja reconhecido. Importa, nesta perspectiva, reconhecer que há uma relação intrínseca e dialética entre a garantia do direito à educação e o reconhecimento da ciência enquanto produção de conhecimento e orientadora das práticas e vivências individuais e coletivas da/na vida em sociedade. (JAKIMIU, 2020, p. 108).

Com esse período inesperado, a educação deve prevalecer como condição de engajamento e possibilidade libertária, uma vez que se torna visível que a ciência está na vanguarda dessa crise, buscando soluções ao problema. Desse modo, impedir que uma parcela da população tenha acesso ao conhecimento é o mesmo que marginalizar tal grupo, o impedindo de ascender socialmente. (MARGUES, 2020, p. 426).

[...] a ciência se vê sob o império da política, como deve ser. [...] enquanto a “vacina comunista” se apresenta com fim social e humanitário para usufruto social de todos, a vacina capitalista visa o lucro, restringindo sua distribuição a quem pode pagar para tê-la. Nem toda ciência busca cura. Às vezes, almeja lucros. Por isso, precisa ser controlada pela política para que o remédio que não con-



tribua para a cura do vírus tenha sua circulação, utilização e aplicação mantida sob estrito controle da política e da política da ciência. Como acontece com a cloroquina. (MARTINS, JE, 2020, p. 1781).

[...] democratizar significa não apenas popularizar o conhecimento científico de modo a ampliar o acesso à educação, como processo e não resultado, mas, sobretudo, ampliar o cânone dos saberes e das formas de produzir e transmitir conhecimentos, levando a hegemonia da ciência a ser confrontada com a diversidade epistemológica do mundo que ela historicamente deslegitimou, explorou e destruiu. (MERLADET; REIS; SÜSSEKIND, 2020, p. 12).

Como afirma Frigotto (2020),<sup>66</sup> a ciência deve estar a favor da vida e não no lucro, e por isso, o papel da ciência e do conhecimento precisa ser amplamente debatido, principalmente, em um momento de pandemia, é preciso pensar a quem serve a ciência. A produção de conhecimento não deve estar atrelada a necessidade de acumulação numérica, de lucros ou de vantagens. (MOURA; CRUZ, 2020, p. 239-240).

Como bem lembra Paulo Freire (1996),<sup>67</sup> o aprendizado deve ir além da ciência e da técnica. Através da abordagem dialógica entre Literatura e Ciência, buscamos enfatizar a recusa aos fatalismos, através da postura comprometida com o enfrentamento às injustiças e da identificação da esperança como pilar fundamental para o exercício do papel social e político da Educação em Ciências. (NASCIMENTO; CARVALHO; COSTA, 2020, p. 212).

É importante advertir que as consequências da presença do coronavírus no mundo se projetam sobre a economia e o cotidiano das pessoas, trazendo também inúmeros impactos para as universidades e o desenvolvimento da ciência. Trotsky (2015)<sup>68</sup> já acalentava que “o valor social da ciência, seu valor histórico, é determinado pela sua capacidade de aumentar o poder do homem e para armá-lo com a capacidade de prever os acontecimentos e dominar a natureza. A ciência é um conhecimento que nos dá poder” (p. 192). (NEZ; MOROSINI, 2020, p. 87-88).

A ciência e humanidade estão intimamente ligadas. Consequentemente, só um necrófilo, pode negar à ciência. Além do mais, o desenvolvimento das pesquisas e da ciência é condição indispensável à tomada de decisões, ao planejamento, ao desenvolvimento social, ao aprimoramento da tecnologia, ao aumento da produção, etc. Entretanto, o próprio governo e determinadas frações da classe dominante, do parlamento, da imprensa, da justiça e da sociedade e, em especial, dos fundamentalistas religiosos, em sua pobreza intelectual e sua indigência moral, parecem não medir esforços para bloquear e até mesmo impedir o desenvolvimento do conhecimento e da ciência. (ORSO, 2020, p. 12).

---

66 FRIGOTTO, G. Em tempos de pandemia, a quem serve a ciência? **Produção de MEP SINASEFE**. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=\\_tD0XC-fjQ4](https://www.youtube.com/watch?v=_tD0XC-fjQ4)>. Acesso em: 8 abr. 2020.

67 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

68 TROTSKY, L. **Escritos filosóficos**. São Paulo: Iskra, 2015.

Para o autor [Vigotski] é fundamental que se pense o professor e a criança a partir de suas relações com o conhecimento, com a vida e com a atividade de ensinar e de aprender. Ao questionar as “leis” que orientam a atividade de ensino em seu tempo, afirma que “a ciência é o caminho mais seguro para a vida [...] só a vida educa, e, quanto mais amplamente a vida penetrar na escola, tanto mais forte e dinâmico será o processo educativo” (Vigotski, 2003, p. 300).<sup>69</sup> (SCHLINDWEIN; TRINDADE; LEAL, 2020, p. 8).

Ainda não é possível calcular os impactos provocados pela pandemia, mas os efeitos produzidos até o momento alcançam grandes proporções. [...] O cenário político brasileiro pré-pandemia, marcado pelo recrudescimento de posicionamentos conservadores e reacionários, contribuiu para o agravamento do quadro. O conhecimento científico tem sido alvo de ataques indiscriminados, colocando em xeque mesmo as noções mais basilares da ciência (PECHENY, 2019)<sup>70</sup> que, lastreada por uma lógica excludente, é desafiada tanto pelas regras do cotidiano, quanto pelos dogmas acadêmicos. (SCHROER; CHERON; BERUTE, 2020, p. 2).

A formação de amplos contingentes familiarizados com o pensamento científico significa, também, a formação de uma cidadania sem paroquialismos, mas com uma mente mais aberta e alargada para o mundo. Compreender a importância da ciência no mundo de hoje já é um bom início para comportamentos menos estultos e não submissos ao pensamento mágico e dogmático. (VEIGA-NETTO, 2020, p. 11).

A despeito do que pode conceber o pensamento idealista, a ciência não nasceu nas universidades ou escolas; pelo contrário, nasceu nas caravanas e em navios mercantes e, muitas vezes, apesar dos intelectuais da época. Foi a necessidade de garantir o trânsito da mercadoria que fez nascer o controle empírico dos fenômenos e sua demonstração lógica. Naquele momento, a afirmação da ciência se tornou uma luta árdua, renegando os cânones da escolástica e suas explicações e especulações aristotélicas. (VENTURA, 2020, p. 45).

[...] o embate biopolítico é exaurido na própria subjetividade daquele que preconiza valores outros que não os do lucro e do consumo exacerbado. Observa-se que é global a não aceitação da ciência como um saber aberto, como campo de observações, que, antes de qualquer afirmação, se pergunta, abrindo questões que nem sempre encontram respostas. A experimentação científica se dá via buscas incertas, sem verdades imediatas, contrária à ânsia por segurança, que se calca em opiniões e notícias cujos fundamentos muitas vezes são falsos. (ZORDAN; ALMEIDA, 2020, p. 7).

69 VIGOTSKI, L. S. (2003). *Psicologia Pedagógica*. Artmed. (Trabalho original publicado 1926).

70 PECHENY, Mario Martín. Restaurações conservadoras na Argentina e no Brasil: o íntimo e o público sob ataque. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação* [on-line]. 2019, v. 23, e19005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/Interface.190051>. Acesso em: 21 ago 2019. <https://doi.org/10.1590/interface.190051>

# COMPUTADOR



[...] apesar de grande parcela da população fazer uso de aparelhos celulares, a maioria dela não possui computadores ou *tablets* em seus domicílios e um número considerável não tem acesso à rede mundial de computadores. Os dados apontam para um problema de ordem econômica e social, em que bens e tecnologias não são acessíveis a toda a população. Em outras palavras, quanto menor é a renda per capita da população, menor o acesso aos equipamentos como computadores, *tablets* e à internet. (ALBERTO et al., 2020, p. 6).

Em uma matéria produzida por Cunha (2020)<sup>71</sup> para a Revista Educação, o autor destaca a questão de que nem todos os municípios possuem aparato tecnológico para oferecer Ensino Remoto, para além dos professores não possuírem formação adequada para ministrar aulas virtuais. Outro ponto abordado é sobre a adesão discente às aulas online, pois são softwares em sua maioria produzidos para funcionarem em computadores, ambiente acessado atualmente por apenas 57% da população brasileira. Cunha (2020) menciona que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) boa parte da geração Z (pessoas nascidas do ano de 1997 em diante) nunca ligaram um computador, e expõe ainda outro dado: 97% dos brasileiros acessam internet pelo celular. (BRITO; FERNANDES; SANTANA, 2020, p. 10).

O período da pandemia da Covid-19 impôs às escolas, aos professores, alunos e famílias uma nova forma de ensino. Se os professores não dominavam ou dominavam pouco as ferramentas tecnológicas, a pandemia potencializou sua aprendizagem e seu uso no contexto de ensino. Os professores de educação física tiveram que transferir suas aulas das quadras esportivas, campos e piscinas para a frente das telas do computador ou do celular. Eles adaptaram espaços e materiais, pesquisaram conteúdos e atividades pedagógicas, implementaram outras estratégias metodológicas, estabeleceram novas formas de comunicação e interação com seus alunos. (GODOI; KAWASHIMA; GOMES, 2020, p. 98-99).

[...] o computador pessoal, que antes estava disponível em algumas residências e era suficiente para as várias pessoas de uma casa, passou a não dar conta da demanda existente. Muitas pessoas passaram a utilizar o próprio computador para trabalhar. Como consequência, muitos estudantes e

---

71 CUNHA, P. A. (2020). A pandemia e os impactos irreversíveis na educação. **Revista Educação**. Recuperado de: <https://revistaeducacao.com.br/2020/04/15/pandemia-educacao-impactos/>

professores, que antes tinham computadores disponíveis em casa em horário de aula, passaram a não ter mais acesso a eles. Conhecer essa variável possibilita ao gestor, por exemplo, decidir se é viável exigir do estudante presença na sala virtual em horário específico ou se é mais pertinente criar condições de ensino em que o estudante tenha acesso aos materiais de ensino (vídeos, textos etc.) e a um espaço para sanar dúvidas [...]. (GUSSO et al., 2020, p. 12-13).

Não há dúvidas da importância das TIC associada à Ciência, arte e cultura. Defende-se inclusive que o acesso à internet no século XXI é um direito fundamental, a exemplo dos outros direitos citados ainda não assegurados. Esse direito deve ser assegurado pelo Estado para todos os(as) estudantes e também computadores portáteis de qualidade (COLEMARX, 2020).<sup>72</sup> Percebe-se que há uma preocupação muito maior com o cumprimento do calendário escolar que com a vida das pessoas. Pessoas estas, que estão vivendo muitas vezes sem o mínimo de dignidade [...]. (LIMA; PIRES; SOUZA, 2020, p. 9).

O foco do debate acadêmico na área educacional também sofreu mudanças com as restrições impostas pela pandemia. Se antes os estudos sobre as condições de trabalho docente atribuíam um papel central à estrutura das escolas, agora, abre-se espaço para avaliar as condições de moradia e o acesso e utilização de recursos tecnológicos por professores e estudantes. Se antes a existência de laboratórios de informática nas escolas era uma demanda, hoje passa a ser item essencial a disponibilidade de computador com rede de internet adequada nas residências. (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020, p. 723).

O computador apresenta recursos importantes para auxiliar o processo de mudança na escola – a criação de ambientes de aprendizagem que enfatizam a construção do conhecimento, e não somente a instrução. Isso implica em entender o computador como um meio para desenvolver o conhecimento, provocando um redimensionamento dos conceitos básicos já conhecidos e possibilitando a busca e a compreensão de novas ideias e valores. “Usar o computador com essa finalidade requer a análise cuidadosa do que significa ensinar e aprender, demanda rever a prática e a formação do professor para esse novo contexto, bem como mudanças no currículo e na própria estrutura da escola (VALENTE, 2007)<sup>73</sup>”. (OSTEMBERG; CARRARO; SANTOS, 2020, p. 2).

Em tempos de pandemia e isolamento social, as escolas foram obrigadas a se ressignificar, pensar estratégias de continuar oferecendo serviços educacionais em novo e desconhecido contexto. Para isso, os sistemas de ensino criaram aulas *online*, aulas remotas, não no formato idealizado para o

72 COLEMARX. Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação. **Em defesa da educação pública e comprometida com a igualdade social**. Por que os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas?. Rio de Janeiro: Colemarx, 2020. Disponível em: <<http://www.colemarx.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Colemarx-textocr%C3%ADtico-EaD-2.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2020.

73 VALENTE, José Armando. **Informática na educação**. NIED-UNICAMP e CED-PUCSP. 2007. Disponível em: <http://www.nte-jgs.rct-sc.br/valente.htm>. Acesso em: 15 ago. 2009..

ensino à distância (que conta com ferramentas, recursos e proposta pedagógica para que o aprendizado ocorra nesta modalidade), mas sim passou-se a oferecer aulas *online*, à distância com estratégias similares ao presencial, onde a única semelhança entre o ensino à distância com essas aulas online ou remotas é apenas o uso do computador. (REDIG; MASCARO, 2020, p. 148).

Com a obrigatoriedade de pais trabalharem em *home office* e filhos com aulas todos os dias, a organização para o uso dos computadores da casa se tornou necessária, pois assistir a aulas pelo celular durante quase cinco horas é inviável, devido ao tamanho da tela e à dificuldade de acesso aos arquivos durante uma chamada, contexto que ressaltou a importância do dispositivo tecnológico para desenvolvimento das tarefas escolares e em *home office*. [...] a rotina em casa com todos habitando os mesmos espaços e compartilhando/usando ao mesmo tempo os dispositivos tecnológicos apresenta-se como uma situação que, agregada a outras, causa preocupações [...]. (SANTANA et al., 2020, p. 310).

[...] estamos, de fato, realizando aquelas profecias dos textos de ficção científica que previram uma humanidade submetida ao jugo de suas próprias criaturas, sendo dirigidas por máquinas engrenadas em processos automáticos. Pois não deixa de ser verdade que, cada vez mais, nos relacionamos com as máquinas eletrônicas, especificamente com os computadores considerando-os fetichisticamente como pessoas a cujos desígnios nós nos sujeitamos e, sem conseguirmos compreendê-los, atribuímos a eles determinadas características psicológicas traduzidas em expressões que os técnicos utilizam para nos explicar seu comportamento, tais como: ele, o computador, não reagiu bem ao seu procedimento; ele é assim mesmo, às vezes aceita o que você propõe e às vezes não aceita; etc. (SAVIANI, 2020, p. 22).

[...] embora se perceba o aumento no uso do *smartphone*, não necessariamente esse aumento determina o pleno aproveitamento desse equipamento dado que os computadores de mesa, apesar de estarem “fora de moda” e mais caros, possibilitam a realização de atividades que exigem maior complexidade e capacidade analítica, inclusive com mais conforto e comodidade. Como estão fixos, convencionalmente conectados em banda larga, apresentam maior velocidade de conexão e tráfego de dados. O interessante é que, justamente nos segmentos socioeconômicos de ampla vulnerabilidade social, é observada expansão das redes de acesso à *Internet*, exclusivamente pelo telefone celular. (SILVA; FREITAS, 2020, p. 389).

O investimento em tecnologias potencializou a criação de “[...] espaços mais eficientes e produtivos [que] conectam a formação com as necessidades da vida social e preparam os alunos para a atividade profissional do futuro” (AREA, 2006, p. 154).<sup>74</sup> Este autor traz indicativos do investimento em programas de financiamento para o uso de computadores implantados em outros países nas dé-

---

74 AREA, Manuel. Vinte anos de políticas institucionais para incorporar as Tecnologias da Informação e da Comunicação ao sistema escolar. In SANCHO, Juana Maria; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **Tecnologias para transformar a Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 153-176.

cadav de 1980 e 1990, cujo objetivo era o de melhoria do sistema educacional, de modo a integrar as tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. (SILVA; GILBERTO, 2020, p. 813).

Historicamente, com o advento do computador e seu processo de modernização ao longo dos anos e, recentemente, dos aparelhos celulares de última geração (com o maior número de tecnologias e funções em um só dispositivo), a usuabilidade das tecnologias vem constituindo-se gradativamente como uma possibilidade de aprimoramento das relações processuais da sociedade, especificamente, no auxílio à resolução de conflitos e dilemas (ALMEIDA; SOARES; OLIVEIRA, 2019),<sup>75</sup> como a produção de novas tecnologias direcionadas a saúde e qualidade de vida da população, na agilidade e eficiência de processos educacionais em tempo real, na expansão do conhecimento científico, entre outros formatos de intervenção social. (SOARES; COLARES, 2020, p. 20).

Laprairie e Hinson (2006)<sup>76</sup> apontam a necessidade de promover planos que garantam que as escolas realizem uma boa transição entre o ensino presencial para um ensino mediado por tecnologias, diante de desastres. Nesse contexto, seriam previstas, por exemplo, infraestrutura tecnológica e capacitação dos professores; no entanto, tomando como exemplo os resultados do último Pisa, a maioria dos sistemas educacionais dos países participantes não dispõe de recursos suficientes para garantir que os estudantes aprendam de forma online. No Brasil, em específico, a estimativa é de um computador disponível na escola para cada quatro estudantes (REIMERS; SCHLEICHER, 2020).<sup>77</sup> (TORRES; BORGES, 2020, p. 830).

Os próprios sistemas e redes de ensino apresentam dificuldades estruturais no tocante às tecnologias e, em se tratando de escola rural, a dificuldade é ainda maior. A falta de infraestrutura é um dos principais problemas apontados pelas escolas rurais do país para ter acesso à tecnologia [...]. Enquanto na zona urbana 98% das escolas têm ao menos um computador com acesso à internet, nas escolas rurais o índice cai para 34%. E, mesmo que tenha computador conectado, nem sempre ele está disponível para os estudantes: 62% das escolas rurais não têm computador para uso dos alunos [...]. (WENCZENOVICZ, 2020, p. 1758).

---

75 ALMEIDA, Everton de Pádua; SOARES, Lucas de Vasconcelos; OLIVEIRA, Lílian Aquino. **A aplicação de Tecnologias de Informação e Comunicação na Gestão Educacional**: estudo comparativo da rede pública de educação de São Luís – MA e Óbidos – PA. Monografia de Conclusão de Curso. Óbidos, PA: UFOPA, 2019, p. 1-106 (Arquivo próprio: material impresso).

76 LAPRAIRIE, Kimberly; HINSON, Janice. When Disaster Strikes, Move Your School Online. **Journal of Educational Technology Systems**, v. 35, n. 209, 209-214, 2006..

77 REIMERS, Fernando; SCHLEICHER, Andreas. **A Framework to Guide an Education Response to the COVID-19 Pandemic of 2020**. OCDE: 2020..

[...] a maioria dos professores tiveram pouco contato com as TD ao longo da sua formação inicial. Todavia, embora a formação inicial para o uso de tecnologias digitais tenha sido incipiente, ela não foi determinante nas suas práticas docentes, tendo em vista que, apesar das dificuldades encontradas pelos professores no manuseio das TD, eles estão buscando aprimorar seus conhecimentos e habilidades acerca do uso dessas tecnologias na sua prática docente. Para os professores, a busca por conhecimento não é o problema. (ALFARO; CLESAR; GIRAFFA, 2020, p. 17-18).

A tecnologia desempenha um papel crucial na promoção de autonomia e participação social livre de barreiras para a pessoa com deficiência. [...] Ao pensar sobre a educação de pessoas com deficiência, Vigotski (2011)<sup>78</sup> destaca as possibilidades quanto ao desenvolvimento cultural onde o caminho do desenvolvimento natural encontra obstáculos. O caminho do desenvolvimento cultural diz respeito ao conhecimento socialmente constituído e organizado para intervir e modificar através de “estratégias artificiais” o meio em que vivemos. (BONOTTO et al., 2020, p. 1735).

De acordo com Almeida (2018),<sup>79</sup> o processo natural de reestruturação social provocado, dentre outras coisas, pelo espaço-tempo da cultura digital interfere não apenas nas relações e ações humanas, assim como nas instituições, mas também no próprio conhecimento. Isso exige da escola, instituição que se pauta pelo trabalho com o conhecimento sistemático e historicamente organizado, um processo drástico de reestruturação e de resignificação do currículo. (BRANCO; ADRIANO; ZANATTA, 2020, p. 341).

Vaillant e Marcelo (2012),<sup>80</sup> do mesmo modo, observam que uma das características mais visíveis do século XXI são as sociedades com estrutura em rede e subordinadas ao conhecimento e as tecnologias digitais e um dos principais valores de seus cidadãos é o conhecimento, que está diretamente

78 VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 4, dez. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022011000400012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012&lng=en&nrm=iso)&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: mar. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>

79 ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologias e formação de professores: relações entre o sujeito e a experiência no decorrer da história. In: VALENTE, José Armando; Freire, Fernanda Maria Pereira; ARANTES, Flávia Linhalis (Orgs.). **Tecnologia e educação: passado, presente e o que está por vir**. Campinas: NIED/UNICAMP, 2018. p. 99-121.

80 VAILLANT, Denise. MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012. 242 p.



relacionado ao nível de formação e a capacidade de inovação que eles possuem. Assim elucidado, infere-se que, com a chegada das tecnologias no cenário educativo, coloca-se em evidência inúmeros desafios, sobretudo, aos professores e estudantes, mas também visualizam-se muitas oportunidades [...]. (BRUNS; RAUSCH, 2020, p. 103).

As narrativas apresentadas colocam em evidência a importância da interação real, mesmo que remota e mediada digitalmente, de Professor-Aluno, de Aluno-Professor e de Aluno-Aluno. Um momento de ver e perceber o outro de forma plena sob a compreensão da interação humana. Estruturando a narrativa da necessidade do espaço físico sala de aula e do ser humano professor nas interações educacionais. Afinal a construção do conhecimento só pode ser efetiva no contato franco, pleno e contínuo entre os praticantes. (CASTRO; SANTOS, 2020, p. 392).

Os professores expressaram preocupação com a diminuição da carga horária das disciplinas e dos conteúdos. O atraso no ritmo das aulas e no tempo de aprendizagem dos alunos foram recorrentemente mencionados como fatores prejudiciais ao desenvolvimento do currículo durante a pandemia. A palavra “conteúdos” foi repetida com frequência nos temas, o que corrobora a ideia de relação do currículo apenas ao conhecimento, ao conteúdo a ser ensinado constante nos planos pedagógicos. Macedo (2012)<sup>81</sup> afirma que a centralidade no conhecimento tende a reduzir a educação ao ensino. (CIPRIANI; MOREIRA; CORRÊA, 2020, p. 460).

Dialogar com uma aprendizagem significativa garante a oportunidade de oferecer um ambiente de aprendizagem humanizado e dialógico, mais próximo da realidade social do aluno, por meio do qual possam ter a possibilidade de compartilhar e construir seus conhecimentos. [...] Ao encontro dos princípios que a BNCC indica sobre a aprendizagem significativa, percebemos que apesar do contexto adverso os professores tentaram criar materiais que potencialmente fossem relevantes e significativos [...]. (CRUZ; TAVARES; COSTA, 2020, p. 425).

A aprendizagem em rede, de forma colaborativa, construindo o conhecimento em grupo é outro aspecto a ser destacado. Valorizar o diálogo, o debate participativo, os múltiplos saberes de cada aluno, com a mediação do professor, faz com que os alunos sintam-se imersos na dinâmica da aula, os encorajando a participar, se expor e por consequência, assimilar mais o assunto quando comparadas as aulas tradicionais expositivas, onde exercem o papel de meros ouvintes. (KRONBAUER, 2020, p. 614).

Nesse momento, entender as dificuldades encontradas, seja pela limitação ao acesso aos meios digitais ou pela falta de suporte para as aulas presenciais, principalmente, pela mediação do professor, são fundamentais para buscar estratégias metodológicas que supram essas carências e permitam que os impactos no Ensino e Aprendizagem sejam menores. Dessa forma, torna-se necessário incentivar

---

81 MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n.147, set./dez. 2012. p. 716-737.



os alunos a estudarem de forma autônoma e a serem construtores de seu próprio conhecimento, corroborando com os objetivos das metodologias ativas. (OLIVEIRA, FV et al., 2020, p. 112).

Constata-se, no campo das políticas educacionais, que, apesar do muito que se tratou nas últimas décadas sobre as reformas educacionais para a sociedade do século XXI, a dita “sociedade do conhecimento”, nenhum sistema educativo estava preparado para enfrentar essa excepcionalidade, principalmente em países que apresentam fragilidades gritantes na oferta educativa, como é o caso do Brasil. (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020, p. 733).

O ensino a distância possui características que naturalmente dificultam o processo de aprendizagem, pois “a interação entre professor e estudante forma o centro do processo educativo” (SILVA; RIBEIRO, 2020, p. 1).<sup>82</sup> A ausência do debate é altamente perigosa no sentido de poder vir a transformar o conhecimento em algo deslocado, desnecessário e, deste modo, a ser considerado dispensável pelo aluno já imbuído da lógica da hiperespecialização, onde parece ser deixado de lado tudo o que não for um conhecimento central e focado no objeto a ser desvendado. (SALVAGNI; WOJCICHOSKI; GUERIN, 2020, p. 7).

Os jovens desta forma, passam a pesquisar o saber através da máquina, na sua própria biblioteca de pesquisa digital, os livros ali já se encontram organizados, cada conteúdo bem especificado, classificado, ou seja, os aparelhos móveis dominam a busca do conhecimento. O conhecimento se propaga pelas redes, emitidos e compartilhados por milhares de pessoas, o digital ultrapassa o domínio físico. As notícias jornalísticas por exemplo, não são buscadas apenas em sites específicos, outras plataformas ganham espaço com o desenvolvimento digital, a ampliação de conhecimento se expande para outros meios, novas redes de compartilhamento passam a ter força e persuasão. (SILVA; CERIGATTO, 2020, p. 1423-1424).

Assim como a escola, o contexto tecnológico chega às universidades e demais instituições de ensino superior, fixando-se nas rotinas, como nas práticas de usabilidade dos Sistemas Integrados, *E-mail*, mensagens instantâneas e na apropriação do conhecimento científico divulgado nas plataformas educacionais, a exemplo. Mediante o contexto descrito, podemos compreender as TICs como um instrumento a serviço da formação humana e da produção e expansão do conhecimento, contribuindo no amplo alcance de sujeitos educacionais, possibilitando ainda a melhoria de tarefas e processos desempenhados nas escolas e/ou instituições de ensino superior [...]. (SOARES; COLARES, 2020, p. 21).

[...] educação científica [é] um excelente instrumento para a criação e o desenvolvimento de sensibilidades, visões de mundo e comportamentos não-dogmáticos, não-fundamentalistas, não-

---

82 SILVA, Alexandra de Santana Soares; RIBEIRO, Marinalva Lopes. Relação professor-estudante no ensino superior: uma revisão de literatura. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 1-10, jan.-jun. 2020. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2020.1.34309>

-negacionistas, não-tribalistas, não-refratários. Tais sensibilidades e visões de mundo promoveriam mentalidades capazes de escapar dos paroquialismos, de compreender e assumir a historicidade e a provisoriedade do conhecimento humano em geral, aí incluído o conhecimento científico. (VEIGA-NETO, 2020, p. 15).

Ressalta-se que o professor deve ter consciência de que não é o único dono do saber, e que o mesmo não é imutável. Diante da inconstância do conhecimento, cabe ao docente valorizar seus alunos enquanto indivíduos, pois suas vivências e experiências estão repletas de saberes relevantes. [...] destaca-se a importância de estimular os alunos a terem uma postura ativa no processo de aprendizagem, sendo responsáveis pelo próprio desenvolvimento acadêmico. Para que isso ocorra, o professor deve planejar as aulas visando aproximar o conhecimento científico do contexto social em que o aluno está inserido, pois o conhecimento só será valorizado pelo aluno se ele conseguir ver uma utilidade para ele. (VIEIRA; SOUZA, 2020, p. 11-12).

Certamente, houve, na educação escolarizada, uma mudança significativa que precisa de invenção, reinvenção de práticas e, sobretudo, uma invenção que responda a outras formas de se conceber aquilo que cada professor também foi concebendo durante sua profissão. Por isso, torna-se conteúdo da prática algumas das faltas sentidas pelos professores como, por exemplo, a percepção que cada um tinha da sua sala de aula e dos movimentos dos seus estudantes, que fazem surgir uma outra categoria de reflexão: o corpo que fala e que desacomoda com as aprendizagens vividas. (ALMEIDA; SPAGNOLO, 2020, p. 32).

Das mais diversas maneiras anuncia-se o imperativo de conservar a vida, mas a pergunta é a respeito de quais modos de vida deseja-se conservar. Quais memórias de um corpo e sua capacidade de composição pretende-se fazer durar? Digamos que a vida que tem se mostrado ameaçada é a vida do corpo biológico, que pode ser destruído pelo vírus, mas é também a vida do corpo afetivo, que diante das reconfigurações dos modos de viver, relacionados ao trabalho, ao isolamento, as perdas, aos impedimentos, a padecimentos de todos os tipos, também está fragilizada e de certo modo destruída. Sugerimos pensar que há certa condição de corpo a ser garantida para conservar a vida. (AZEVEDO, 2020, p. 150-151).

Nossos governantes e chefes nos convocaram não somente ao confinamento, mas também a um novo ritual de trabalho. Eis a chave da “imunidade”: isolamento social e aumento da produtividade. Uma vez imunes às interações e idiosincrasias coletivas, sobra-nos mais tempo para vender não apenas a nossa força de trabalho, mas também o nosso corpo, que deve ser efusivamente exposto em teleconferências. Precisamos ver os rostos e ouvir as vozes daqueles que gozam de nossos esforços. É isso o que sustenta, ao menos na atmosfera acadêmica em que eu me situo, a defesa do EaD (ensino a distância) enquanto horizonte necessário e indiscutível. (BECCARI, 2020, p. 13-14).

A sala é virtual, protege os corpos, mas os corpos são mais do que matéria. A escola em suspensão. Uma nova escola constitui-se nessa relação. Se o encontro dos corpos na escola é marcado pela relação com a cultura do contexto escolar, estes se subjetivam e desenvolvem em si per si sua interação com o espaço que interfere no modo e no estado de seus corpos (LE BRETON, 2012).<sup>83</sup> [...] porém os corpos[pandêmicos] estão à deriva e nos parecem não encontrar um espaço. Assim, esse “virtual”

---

83 LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. Trad. Sonia M. S. Fuhrmann. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

é um novo espaço, o qual o corpo não habita, precisa criar uma relação íntima para aconchegar-se e tornar-se um lugar. (CARVALHO; GOTTARDI; SOUZA, 2020, p. 8).

Dizer que a criança expressa a sua sexualidade não quer dizer que ela demonstra desejo sexual, ou que já definiu sua identidade/orientação sexual, mas que ela constrói e expressa suas dúvidas e questionamentos, que ela descobre seu corpo pelo autoerotismo e também pela realização dos jogos sexuais, como ao brincar de médico, por exemplo (MAIA, SPAZIANI, 2010).<sup>84</sup> Assim sendo, a criança apresenta suas curiosidades e expressões em relação a temáticas da sexualidade e de gênero. Esses questionamentos, assim como as ações infantis de autoconhecimento do seu corpo, são percebidos pelos adultos de maneiras diversas. (CARVALHO; SANTOS, 2020, p. 149-150).

As crianças pequenas, vinculadas especialmente ao contexto da educação infantil, que vivenciam um tempo constitutivo que as coloca fortemente alienadas no corpo do outro (Lacan, 2008b),<sup>85</sup> e aquelas que se encontram com algum impasse no seu processo de constituição como sujeito, tendem a necessitar da presença física e material do corpo de um outro adulto no percurso do ensino remoto. Assim, considera-se que o adulto que divide o espaço físico com a criança precisa operar como suporte para a palavra do professor, o que pode causar impasses nesse processo. (CHARCZUK, 2020, p. 14).

As trocas de conteúdos eróticos nas redes mostram que o sexo não precisa mais dos corpos. É um brilho efêmero nas carícias de nossas telas. As performances sexuais circulam rapidamente para o consumo veloz e arrebatador do gozo ilimitado. No nosso isolamento social, o cibersexo são artifícios e textualidades compostos por sons, imagens fotográficas e videográficas, signos diversos que se misturam, se confundem e são remixados na produção de novos produtos para diferentes sentidos e gozos. Redes sociotécnicas cada vez mais elaboradas são destinadas às satisfações dos desejos. (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020, p. 208-209).

Os seres humanos possuem corpo flexível até a fase adulta, onde a força começa a ter predominância, até o início da velhice, quando ambas perdem hegemonia para a experiência. É em relação a isso que devemos estar atentos, de modo que, ao longo do tempo, mesmo com determinada condução de uma dada qualidade, não deixemos as outras qualidades desaparecerem. Um corpo de um idoso não precisa ser rígido e fraco para ter experiência, mas ao contrário, para que sua experiência seja efetiva, ele precisa de certa flexibilidade aliada à determinada força. (GABIONETA, 2020, p. 1794).

Como os professores colaboradores de nossa pesquisa apontaram, a vergonha e a inibição dos alunos, seja devido a seu corpo ou a sua performance corporal pode dificultar para que eles liguem suas câmeras durante as aulas online. Além disso, pode ocorrer que o ambiente em que vivem não seja

84 MAIA, A. C. B.; SPAZIANI, R. B. Manifestações da sexualidade infantil: percepção de pais e professoras de crianças de 0 a 6 anos. *Linhas*, Florianópolis, v. 11, p. 53-67, 2010.

85 LACAN, Jacques. **Seminário 11**: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 2008b.

adequado para estudo, com interferência de ruídos e de pessoas. [...] No ensino remoto os alunos e o professor se reúnem no ambiente virtual, mas este não permite uma interação corporal tal qual nas aulas presenciais. Deste modo, os professores precisam encontrar atividades de ensino que os alunos possam realizar individualmente ou quando muito, interagindo com algum membro da família. (GODOI; KAWASHIMA; GOMES, 2020, p. 92).

Para Butler (2011),<sup>86</sup> o Outro, o ser detentor daquilo que é diferente a tudo que me constitui e me assegura certa estabilidade (falsa estabilidade, claro), representa a vida precária, é a marca do indefeso, aquele a quem desejamos (se estamos conforme a norma) matar. Vidas precárias são vidas que podem e/ou precisam ser subtraídas para que tenhamos certa legibilidade das nossas existências conformadas. Falamos, pois, de corpos que desviam das normas de gênero e sexualidades, dos corpos pretos, dos corpos de pessoas pobres que apontam, em suas presenças incômodas, a arbitrariedade dos modelos, dos protocolos, dos apelos de consumo, do estabelecimento de uma única e supostamente nova normalidade. (NOLASCO-SILVA; BIANCO; DELGADO, 2020, p. 362).

[...] já é factível confirmar a persistência da lógica produtiva, típica do mundo administrado, uma vez que o corpo continua sendo convocado a se submeter e a se sacrificar, mesmo que sob o espectro da pandemia e a ameaça da morte. Não podemos deixar de refletir sobre as ambiguidades que esse processo atípico da escolarização imprimiu sobre os corpos infantis em tempos de pandemia, sob efeito de acabarmos (re)normalizando a pseudoformação, na qual a experiência “fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações” (Adorno, 1996, p. 405).<sup>87</sup> (OLIVEIRA, LPA, 2020, p. 11).

[...] frequentemente as escolas que contam com alunos conectados fazem uso de ferramentas de *webconferência* para ministrar aulas remotas. Essa estratégia reestabelece a noção de um horário a ser cumprido, o que não ocorre na EaD, e torna os corpos visíveis, também funcionando como uma forma de vigilância. Os alunos estão segregados e fixos em seus lugares, com limitadas possibilidades de comunicação. O uso de horários, a fixação dos corpos em espaços celulares e o corte da comunicação são elementos associados aos mecanismos disciplinares. (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 7).

Na prática de relatar a experiência, então, experimentamos viver, em nossos corpos, uma luz no fim do túnel e neste exercício de pesquisar-nos, manter esta luz acesa durante a crise e depois dela. Desta maneira erguemos nosso corpo como nossa casa, até porque como afirma Castilho e Viana

---

86 BUTLER, J. Vida precária. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n.1, p. 13-33.

87 ADORNO, T. W. (1996). Teoria da semicultura. **Educação & Sociedade**, 56, 388-411.

(2002),<sup>88</sup> antes de morarmos em qualquer outro lugar, o corpo é a nossa primeira casa. Uma casa que ocupamos desde que nascemos, ocupando-a da maneira como podemos entender ou entendemos e na qual precisamos nos sentir à vontade. (SOUZA; BEMVENUTO, 2020, p. 41).

Em matéria para o *The New York Times*, que repercutiu na mídia brasileira, Fink (2020)<sup>89</sup> trata de um episódio ocorrido nos Estados Unidos, em que alguns estados regulamentaram o direito de recusa ao atendimento emergencial ou a não priorização de acesso ao respirador às pessoas com deficiência sob a alegação dessas responderem de forma mais lenta ao tratamento. O estatuto do corpo de cada pessoa passa a ser, assim, entendido como apêndice e não como dependente do corpo social, o qual, por sua vez, pode ou não demonstrar capacidade de proteger-se/defender-se dos fatores patogênicos por meio de suas instituições políticas (BIHR, 2020).<sup>90</sup> (SOUZA; DAINEZ, 2020, p. 2-3).

A compreensão, raramente fundamentada teoricamente, das áreas de conhecimento como “linguagem”, deixam o corpo e suas afecções, como algo menor, quando não sequer algo existente, dentro dos currículos e dos conteúdos programáticos. O corpo, em sua imanência, ao ser tratado como “linguagem”, independentemente da teoria adotada para se contextualizar, o que pode ser a linguagem, não é mero conteúdo. [...] O corpo, seus gestos, seus movimentos, suas emoções, pode ser codificado? Certamente, o corpo sofre codificações, sobre o corpo muitos códigos são inscritos, transcritos, escritos, mas há um código específico que possa dar conta de tudo o que perpassa, expressa e forma um corpo, suas doenças, suas emoções? (ZORDAN; ALMEIDA, 2020, p. 10).

---

88 VIANNA A.; CASTILHO J. **Percebendo o corpo**. O corpo que fala dentro e fora da Escola. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002.

89 FINK, S. U.S. Civil Rights Office rejects rationing medical care based on disability, age. **New York Times**, 28 mar. 2020. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/2020/03/28/us/coronavirus-disabilities-rationing-ventilators-triage.html%20-%20U.S>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

90 BIHR, A. França: pela socialização do aparato de saúde. In: MIKE, D. et al. (Org.). **Coronavírus e a luta de classes**. Teresina, Fortaleza: Terra sem Amos, 2020. p. 25-30.

# COTIDIANO ESCOLAR



[...] cabe salientar que é o professor o responsável por articular todo o processo de conhecimento, além de conciliar as demandas do cotidiano escolar. Essa atuação pedagógica acontece na relação de conceitos, objetivos, singularidades, e práticas de ensino e de aprendizagem. “Esse saber, que é articular, relacionar, elaborar e transpor para sua prática pedagógica, faz do professor um sujeito necessário à educação”. (BARROS, 2018, p. 42).<sup>91</sup> Com certeza, os professores ainda terão um longo caminho pela frente, cheio de experiências e renovações. novas, reorganizar sua vida pessoal e profissional, entre tantas outras adaptações. (ALFARO; CLESAR; GIRAFFA, 2020, p. 17).

Nós, educadores, necessitamos compreender que o processo educacional é formado por muitas dimensões: éticas, de respeito às diferentes identidades, entendimento da diversidade sexual, da compreensão da cultura e das relações raciais entre outras. Sem a percepção dessas questões, não conseguiremos avançar na relação entre saberes escolares/realidade, social/diversidade e étnico/cultural. É necessário ser sensível para perceber de que modo esses valores serão incorporados na formação humana dessas crianças e de como se manifestam no próprio cotidiano escolar e não transformar essas dimensões em conteúdos ou temas transversais. (BASTOS, 2020, p. 19).

[...] é preciso romper com o conservadorismo de pesquisar, ensinar, aprender e avaliar e, dar lugar a inventividade e criatividade conquistados pela sua capacidade de autonomia. Em meio a complexidade contemporânea, alguns docentes ainda acreditam que seu papel é ensinar os conteúdos dos saberes específicos de sua disciplina, sem articular os saberes da experiência dos discentes, apoiada em uma didática instrumental, aquela que não conecta a cultura e o cotidiano escolar em sua atitude de investigação. (BRANDÃO; CRUZ; ROCHA, 2020, p. 320).

[...] o cotidiano da escola torna-se um elemento importante da formação docente, pois é visibilizado e enunciado como o que precisa ser melhorado, aperfeiçoado, transformado e elevado a outro patamar, a uma condição melhor do que a que se apresenta. É dessa forma que a formação continuada movimenta o cotidiano da escola a partir de cursos, palestras, seminários, grupos de estudos, reuniões

---

91 BARROS, Osimara da Silva. **Prática Pedagógica do Professor de Tecnologia**: Um Estudo de Caso na Licenciatura em Pedagogia em uma Instituição Privada Confessional de Ensino Superior em Salvador. Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2018.

pedagógicas e outras atividades para promover o aperfeiçoamento profissional dos docentes, visando à transformação das práticas educativas. (CARVALHO; ARAÚJO, 2020, p. 8).

Vale dizer que a prática docente ocorre no cotidiano escolar, influenciada por muitas variáveis, concretizando-se à medida que vai sendo construída. E assim, toda ação educativa visando a aprendizagem significativa requer constante reflexão antes, durante e depois de sua execução. Construir, desconstruir e reconstruir a ação. (CRUZ; TAVARES; COSTA, 2020, p. 425).

[...] a interconectividade, a interatividade e a descentralidade que as tecnologias digitais podem proporcionar passa pela forma como elas são democratizadas e integradas no cotidiano escolar, indo muito além da percepção de meros recursos instrumentais. O potencial mediador das tecnologias está relacionado diretamente com a forma como ela é percebida e inserida no planejamento pedagógico. (GOEDERT; ARNDT, 2020, p. 116).

As crianças têm direito à vida e nós também, pois precisamos pensar que por mais que elas tenham sua própria voz e seu modo de pensar, vivemos num mundo em que ainda precisamos ser interlocutores dessa infância. Precisamos lutar coletivamente por um retorno ao cotidiano escolar, que só seja possível quando pudermos preservar todas as vidas. Enquanto esse retorno não acontece, precisamos garantir a manutenção de direitos, conquistados tão duramente e não transformar a educação num “EAD”. (LOPES, 2020, p. 501).

[...] segundo Palfrey e Gasser (2011, p. 277),<sup>92</sup> “devemos experimentar formas em que a tecnologia deva ser parte do currículo do dia a dia nas escolas – mas apenas onde ela cabe”, pois inserir a tecnologia no cotidiano escolar não deveria significar o seu uso indiscriminado, mas sim mostrar às crianças e aos adolescentes que ela serve para nos ajudar na aquisição de conhecimento, devendo ser utilizada com moderação e responsabilidade. Em diferentes componentes curriculares, encontramos saberes que devem ser ensinados sem telas e conexões com a rede. (MARTINS; CASTRO; TRANCOSSO, 2020, p. 161).

A escola que conhecemos antes da necessidade do distanciamento social, pouco promove a emancipação dos sujeitos e/ou vem alterando o modo de vida das pessoas e promovendo justiça social. O esforço em tratar a todas e todos em um ideal de igualdade esbarra em negligenciar as diversidades e diferenças presentes no cotidiano escolar. Mesmo tendo presente experiências outras que se assumem insurgentes, a educação escolar insiste no debate entre teoria e prática quando nenhum aditivo deveria separar tais proposições. (NASCIMENTO; SILVA, 2020, p. 78).

---

92 PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Grupo A, 2011.



[...] este cenário desafiante motivou-nos a focar na formação para o uso das TDIC, por meio do ensino não presencial no contexto pandêmico vivenciado, sendo necessário a retomada dos saberes docentes para o exercício profissional docente. [...] Ademais, realçamos que os desafios enfrentados pelos professores neste período já faziam parte do cotidiano escolar, contudo, com a pandemia, estes foram desvelados e evidenciados, sinalizando a necessidade de formação continuada que dê suporte à (re)elaboração, (res)significação de práticas docentes presentes no cenário brasileiro, especificamente, nos IFs [Institutos Federais]. (NUNES; PANIAGO; SARMENTO, 2020, p. 17-18).

A formação docente é entendida como ponto nodal para transformar os modos de atuação da escola, tomando-se como base o trabalho colaborativo no cotidiano escolar; pois, “a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. O que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas e a procura *colectiva* das melhores formas de agir” (NÓVOA, 2011, p. 72, grifos do autor).<sup>93</sup> Nessa perspectiva, é vital planejar e efetivar ações de formação continuada com os professores, a partir de situações concretas e atuais, tendo como base a reflexão, investigação e a colaboração. (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020, p. 32-33).

[...] Na atual conjuntura de intervalo no cotidiano escolar, em que as crianças se encontram mergulhadas em seus contextos familiares e, em muitos casos, sendo levadas à realização de atividades remotas, reforçamos a necessidade de criação de estratégias de escuta entre crianças, famílias e escolas, a fim de que sejam (re)descobertas e potencializadas novas formas de produção de educação da pequena infância de modo, efetivamente, compartilhado. (PESSANHA; MACEDO, 2020, p. 341).

Pretto, Bonilla e Sena (2020)<sup>94</sup> destacam que os docentes, em regra geral, acessam e se apropriam com facilidade das redes sociais digitais, mas não conseguem articular esse uso com o cotidiano escolar pois são lógicas diferentes que não dialogam. E, nessa perspectiva, evocam para que sejam pensados outros processos formativos centrados no fortalecimento da autoria e da escola enquanto espaço sistemático de aprendizagem, comunicação e produção de conhecimentos e culturas em uma perspectiva ecológica. (SANTANA; SALES, 2020, p. 88).

Se, por um lado, a partir das ideias de acessibilidade e do modelo social da deficiência, as tecnologias apresentam-se como suporte às práticas pedagógicas na medida em que, em alguns casos, potencializa as relações do sujeito com o meio, ampliando as estratégias para inserção nos processos de ensino e aprendizagem; por outro, ao ser colocada como eixo central nas diretrizes políticas e prioridade de investimentos, despoteencializa outras frentes imprescindíveis como a formação docente e a reorganização da estrutura e ressignificação da cultura escolar. Paira uma ideia, tanto nas diretrizes

93 NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2011.

94 PRETTO, Nelson; BONILLA, Maria Helena; SENA, Ivânia. **Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19**. Salvador: Edição do Autor, 2020.

políticas educacionais como no cotidiano escolar, de que a tecnologia em si dá conta da educação das pessoas com deficiência. (SOUZA; DAINEZ, 2020, p. 4).

[...] a escolha por esse ator [professor] dentro do sistema escolar deve-se à crença do efeito multiplicador que os docentes têm na efetivação dos Direitos Humanos, e assim assinala-se a importância de ouvi-los. Ou seja, da mesma forma que no cotidiano escolar é o professor quem tem contato mais próximo com os alunos, agora será oficialmente a ponte entre todo o sistema de educação e os estudantes. [...] 75% dos depoentes que atuam em escolas privadas afirmaram possuir suporte por parte das Direções e Coordenações para desenvolver ensino emergencial remoto ou educação a distância para os alunos. No outro lado, os educadores da rede pública estadual, apenas 30% afirmou estar seguro com as novas práticas. (WENCZENOVICZ, 2020, p. 1765).

# CRENÇAS



Essa mistura entre a vida das famílias e a vida dos professores tem possibilitado uma troca relativamente genuína e empática entre os estudantes. Se por um lado a falta do contato presencial constrange e limita a interação entre os docentes e seus estudantes, outras linguagens – como *gifs* animados, os tradicionais cumprimentos desejando um bom dia ou agradecendo a aula dada – têm sido sinais de reconhecimento entre este grupo de trabalho e superação: os professores e seus estudantes. [...] Esses registros, no chat da turma ou como voz que ecoa no microfone aberto, servem como estímulo para que os professores endossem a crença na importância dos momentos online como possibilidade de interação. (ALMEIDA; SPAGNOLO, 2020, p. 28).

O fenômeno da pós-verdade – esse momento que atravessamos no qual fatos objetivos têm menos influência na opinião pública do que crenças pessoais – é um sintoma extremo dessa crise. Os sujeitos sociais não enxergam que a ciência, assim como a política, existem para servir a sociedade. Esse desencanto produz um terreno fértil para movimentos anticiência e teorias da conspiração, além de fomentar *fake news*. O acesso facilitado, rápido e globalizado a informação, demasiadas vezes sem compromisso com a veracidade de fatos, criam negacionismo e desconfianças da sociedade no que concerne às instituições democráticas e o conhecimento científico. (BRANDÃO; CRUZ; ROCHA, 2020, p. 318).

Os estudos sobre as crenças que os docentes trazem consigo, coloca em evidência que aqueles que são mais reflexivos e conscientes de suas próprias crenças pedagógicas são comumente os mais flexíveis. Comprova-se, então, que é mais provável haver êxito na utilização das tecnologias se os docentes tiverem o hábito de refletir sobre sua própria prática pedagógica. Portanto, se as crenças pedagógicas forem consistentes com as tecnologias, os docentes empenhar-se-ão para utilizá-las e, assim, conseguirão resultados positivos com os estudantes. (BRUNS; RAUSCH, 2020, p. 107).

Em um cenário nacional no qual já existe uma luta travada contra a proposta de uma Escola sem Partido, que destrói a relação professor-estudante no processo educativo colocando o/a professor/a no lugar do elemento perigoso, que precisa ser contido, calado e “amordaçado” para não ameaçar e contrariar a liberdade de consciência e de crença dada pela família (SANTA-BÁRBARA, CUNHA,

BICALHO, 2017),<sup>95</sup> precisamos problematizar também a educação domiciliar e seus efeitos nos mais diversos planos, na medida em que pretende uma educação a-d(i)versa à multiplicidade de perspectivas de construção de si e do mundo. (CUNHA; SCRIVANO; VIEIRA, 2020, p. 134-135).

Não se podem desconsiderar os efeitos sociais e políticos derivados da coesão social formada entre aqueles que acreditam e divulgam teses negacionistas, pois se tornam parte de um universo paralelo, de uma sociedade peculiar, no interior da qual desfrutam de sentimentos de pertencimento e de autovalorização, de que se sentiam privados no mundo social mais amplo em que vivem. Eis porque Dunker (2020)<sup>96</sup> observou que o negacionismo cria uma atmosfera social na qual “[...] tudo se passa como se a negação coletiva nos tornasse mais e mais imunes à dúvida. Nossa crença aumenta à medida que repudiamos a crença alheia” (2020, p. 5). (DUARTE; CÉSAR, 2020, p. 10).

Professoras e alunos trabalham remotamente na esperança do encontro, do abraço, dos olhares. Por isso, lições de quarentena não ensinam, necessariamente, sobre iniciativas de educação a distância em sua essência. Mostram, indubitavelmente, a capacidade de organização dos profissionais e a capacidade de criação do humano sobre o humano: o que se é capaz de fazer para manter provisoriamente os vínculos e a sensibilidade em meio ao caos, por haver a crença em dias melhores. (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 16).

Os professores constroem expectativas sobre o desempenho dos estudantes tomando por base visões idealizadas sobre estes. Suas expectativas expressam o que eles desejam ver ou suas crenças sobre qual deve ser o desempenho dos estudantes. Expectativas têm a função de guiar comportamentos (ROESE e SHERMAN, 1997),<sup>97</sup> assim fornecem uma direção e modo como olhamos as pessoas. Nesse sentido, mudanças de expectativa entre professores podem refletir alterações em suas visões, valores e crenças, com relação ao desempenho dos alunos e sobre como devem realizar a tarefa de avaliar. (GARCIA; GARCIA, 2020, p. 8-9).

A invisibilidade de tais mecanismos [*fake news*] empregados por poderosas companhias de tecnologia têm seu *design* destinado a retratar a própria bolha de desejos e crenças a que pertencemos. Trata-se de uma questão paradoxal, pois a retroalimentação de ideias cria um solo fértil para a polarização de opiniões desinformadas e radicalismos. Quando recebemos informações que confirmam as nossas crenças automaticamente rejeitamos tudo o que rompe com nossos hábitos (de pensar diferente), criando as nossas próprias bolhas em modos de agir. (HABOWSKI; CONTE, 2020, p. 1474).

95 SANTA-BÁRBARA, I. S. M.; CUNHA, F. L.; BICALHO, P. P. G. Escola ‘sem’ Partido: Visibilizando racionalidades, analisando governamentalidades. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola ‘sem’ partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. 1ed. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, v. 1, p. 105-120, 2017.

96 DUNKER, C. **A Arte da Quarentena Para Principiantes**. São Paulo: Boitempo Editora, 2020. Versão eletrônica.

97 ROESE, N.; SHERMAN, J. Expectancy. In: KRUGLANSKI, A.; HIGGINS, E. (Ed.). **Social psychology**: handbook of basic principles. 2. ed. New York: Guilford Press, 1997. p. 91-115.

[...] temos vivido, nestes últimos anos, enquanto docentes, o temor das perseguições e censuras mobilizadas pela extrema direita e pelos simpatizantes do movimento “Escola sem partido” (ESP) contra a chamada “doutrinação ideológica” – conceito cunhado pelos grupos conservadores que entendem o trabalho docente como instrumento de aparelhamento ideológico partidário (FRIGOTTO, 2019).<sup>98</sup> A partir dessa crença, o movimento ESP tem tido expressiva adesão de grupos religiosos fundamentalistas, grupos políticos conservadores e de uma parcela da população. (INSFRAN et al., 2020, p. 174).

O que propomos é a necessidade de um diálogo constante entre paradigmas alternativos de educação e desenvolvimento, incluindo a educação popular com base em seu bom histórico de serviços prestados. Embora haja pouca probabilidade de tais paradigmas se tornarem hegemônicos no futuro previsível, desempenham papel fundamental como desafiantes permanentes, questionadores, e contrapostos à ortodoxia estabelecida. Não existe receita para mudança, mas a crença que seja possível e que é a agência humana que move a história e não vice-versa deve nos estimular a continuar buscando meios para desenvolver educação como uma prática de liberdade circunscrita a um conceito de democracia ativa e participativa. (IRELAND, 2020, p. 429).

Acreditamos que algo de novo resultará de todo esse processo. Não sabemos exatamente o quê. O momento (sempre) é de incertezas. E o que faremos com as nossas certezas diante disso? Como ficam as verdades proclamadas em propostas como a BNCC, frente ao cenário que hoje vivenciamos em meio a uma pandemia? O impacto dessas mudanças desestabilizará nossas crenças, nossas verdades absolutas, fazendo-nos perceber que não temos controle sobre o porvir? Admitiremos que para “bem educar” é necessário abrimo-nos ao imponderável, às imprevisibilidades, às possibilidades outras que nossa razão desconhece? Pensaremos, então, a educação sobre outras “bases”? (LEMOS; OLIVEIRA, 2020, p. 839).

O vírus, para [Boaventura de Sousa] Santos, não é um inimigo que deve ser abatido, pois necessário à natureza e aos animais. Se o novo coronavírus chegou aos humanos foi pelo desequilíbrio que nós mesmos causamos aos ciclos vitais da natureza. Então, se matarmos este vírus e nada aprendermos com ele, outros vírus aparecerão como consequências da nossa ambição, da crença no capitalismo como invencível e inesgotável. O novo coronavírus coloca-nos, a todos, perante a falibilidade do dinheiro, do poder da natureza que, mais uma vez, se impõe diante *da força da grana que ergue e destrói coisas belas*. (NOLASCO-SILVA; BIANCO; DELGADO, 2020, p. 352-353).

A subordinação da ciência à crença religiosa manipula ao extremo o momento vivenciado pelo Brasil, ignorando que são as respostas advindas das Universidades, dos laboratórios públicos e dos

---

98 FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro: UERJ, 2019. p. 19-36.

pareceres científicos, que estão contribuindo para recuperação da vida humana afetada pelo novo Coronavírus. Nesse sentido, estão produzindo hoje na educação e formação humana as maiores peripécias já registradas no Brasil, através de medidas provisórias e discursos vazios que tentam promover o desregulamento da educação em tempos de pandemia [...]. (SILVA, SP, 2020, p. 16).

Aqui nutrimos a ideia de que a educação está além dos muros da escola e que, talvez, *este consista hoje no objetivo mais básico e elementar de todo e qualquer processo educacional, por mais especializado que ele possa parecer* (DUARTE JR., 2000, 187).<sup>99</sup> Com Foucault (1991)<sup>100</sup> relembramos as razões de ser da escola. Uma estrutura idealizada a partir da necessidade de disciplinarização dos corpos, que dentro do sistema de crenças que a sustenta, direcionava seu foco, especificamente, às técnicas de dominação do corpo do sujeito por ela educado, silenciando suas capacidades críticas de modo a torná-lo útil e produtivo. (SOUZA; BEMVENUTO, 2020, p. 42).

[...] no imediatismo de adaptar-se à nova situação e responder ao pagamento das mensalidades, as escolas direcionam-se a necessidade do produto, da avaliação e a pressão por seguir o planejamento previsto e completar o material. Seguindo a lógica da reação, há o esquecimento do processo (e sabemos que muitas escolas ainda permaneciam nesse modelo). O que foi vivido e aprendido não importa se o registro não for a contento: atividades gráficas, copie e cole, apostilas lançadas e sem a mediação do profissional. Muitas das atividades enviadas na crença de que é o que os responsáveis desejam, registros do ensino prestados aos seus filhos. (VIEIRA; COIMBRA, 2020, p. 890).

99 DUARTE JR. J. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 2000. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

100 FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1991.

A inicial fase de concentração e abstração em que se encontram as crianças faz com que o tempo de convívio, de lazer, de atividades e esportes lhes falte como o próprio ar que respiram, sendo-lhes mais importantes que o uso de tecnologias. As atividades cognitivas significativas não se desenvolvem, isoladamente, mas com uma complexa rede de compromissos culturais, lúdicos, de cuidados e de convívio. (ALMEIDA; SILVA; ALMEIDA, 2020, p. 181).

Este tempo de suspensão temporária do convívio coletivo das crianças com seus pares e profissionais de educação, não impedirá o desenvolvimento integral das crianças desde que suas famílias e os gestores do sistema de educação as respeitem como sujeitos dos seus contextos. A parada obrigatória na pandemia e na quarentena, fora dos muros da escola, possibilitam outras experiências importantes para as crianças no cotidiano com suas famílias. Ao envolvê-las nas atividades de rotina elas aprendem, perguntam e conhecem o mundo. (ARAÚJO, 2020, p. 1576).

A importância desse ensinar/aprender de forma cultural é fundamental para a construção das identidades no quilombo, principalmente das crianças, o que raramente ocorre numa escola tradicional. Não há necessidade de receber aulas sobre ritual desta ou daquela celebração, assim como sobre papéis desempenhados, pois cada um sabe aquilo que precisa fazer, como deve fazer e a hora de realizar, expressando o valor da tradição secular que exige reciprocidade. As tradições, constantemente reinventadas, recriadas e ressemantizadas pelas crianças, buscam atender as novas demandas impostas pelas transformações no quilombo contemporâneo. (BASTOS, 2020, p. 16).

Em todos os processos sociais, nas brincadeiras, na relação com os artefatos sociais e culturais, as crianças estão sendo produzidas cultural e socialmente. Nessa relação com o mundo, ela se questiona sobre a vida, sobre as diferenças de gênero, sobre seu corpo, sobre o corpo da mamãe ou do papai, ou das duas mães ou dos dois pais, sobre sua família, sobre a ausência do pai ou da mãe, brinca de namorar, experimenta objetos da mãe e ou do pai. Enfim, constrói conceitos, sentidos e significados em relação à sexualidade e ao gênero. (CARVALHO; SANTOS, 2020, p. 149).

Crianças, por sua vez, precisaram aprender não só com suas professoras, cujas aulas virtuais foram disponibilizadas inclusive em plataformas como *YouTube*, mas também com seus próprios responsáveis, num espaço completamente familiar (suas casas), ainda que num tempo flexível, nego-

ciável. Pode-se dizer que essas novas noções de espaço e tempo estão imbricadas com a produção de novos modos de pensar a educação e os processos pedagógicos. (GUIZZO; MARCELLO; MÜLLER, 2020, p. 7).

Um estudo publicado por Liu et al. (2020),<sup>101</sup> na China, sugere que, durante o distanciamento social provocado pela pandemia da COVID-19, as crianças estão mais vulneráveis a depressão, estresse, ansiedade, comportamentos evitativos e transtorno de estresse pós-traumático. Os autores alertam para que se considerem estratégias de intervenção psicológica, relacionadas ao sofrimento mental das crianças em quarentena. [...] Os autores concluem a pesquisa sugerindo algumas estratégias propostas por pediatras chineses para aumentar a resiliência em crianças e adolescentes afetados pelas consequências psicológicas da COVID-19. (IGLESIA, 2020, p. 1581-1582).

Muitas vezes, acreditamos de modo naturalizado que, quando as crianças estão em casa, elas brincam mais. Mas, neste momento pandêmico, em que estão em casa há mais de cinco meses, as crianças sinalizam inclusive dificuldades de “saber do que brincar”, considerando as análises das narrativas. Aquele brincar enquanto espaço de possibilidade, de aprendizado, e até mesmo de aventura, ganha novos sentidos nos tempos atuais. [...] Parece-nos que, dependendo da idade da criança, a brincadeira encontra outro lugar, o lugar da preguiça, do tédio, de algo que, de certa forma, está sendo substituído pelo uso das tecnologias, bem como pelas repetições impostas por essa nova rotina [...]. (LIMA; MEIRELLES, 2020, p. 13-14).

O essencial é não esquecer a posição central da criança, que é a razão de ser do processo pedagógico, e ter sempre em mente que virtudes e valores são inerentes à aprendizagem, seja do modo que for. [...]. Crianças têm excelente capacidade de logo se adaptarem ao processo de ensino/aprendizagem durante a pandemia, com restrições desagradáveis, e novamente quando retornarem às aulas, retomarão, ou melhor, criarão, novo modo de viver. Ultrapassarão sofrimentos, tédios, dificuldades, apatia, porque tiveram em suas mãos, alimentando seus corações, nutrindo seu cérebro, respeito, afeto, conteúdos, exigências, valores e virtudes para que se tornem plenamente as pessoas que são. (LINS, 2020, p. 567).

Embora seja indiscutível a importância do trabalho pedagógico realizado na educação infantil para os processos formativos infantis, torna-se necessário alertar que a concepção de alfabetizar na pré-escola, que tem como ponto de partida a preparação das crianças para o ensino fundamental, empobrece as práticas pedagógicas e as relações vivenciadas nas instituições escolares. Em primeiro lugar, porque esse pressuposto tem como ponto de partida uma concepção universal de infância que enxerga crianças com o mesmo desenvolvimento e a mesma aprendizagem. (LOUZADA, 2020, p. 13).

101 LIU, Jia, Jia et al. Mental health considerations for children quarantined because of COVID-19. **The Lancet**. Child & adolescent health, 4(5), 347-349. Maio 2020. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30096-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30096-1). Acesso em: 03.out. 2020



Nesses tempos de pandemia, a realidade desses alunos tem aparecido repetidamente nas redes sociais, escancarando as deficiências no campo da saúde pública, principalmente as de ordem sanitária e alimentar, já que muitas dessas crianças vivem em territórios insalubres em que a Covid-19 tende a circular com mais rapidez. Para além da exclusão digital, com o fechamento das escolas, as crianças estão isoladas em locais onde impera toda a sorte de adversidades ambientais, além da violência em que perenemente estão expostas. (MARTINS, E, 2020, p. 636).

Nos assentamentos, as crianças camponesas vivenciam a luta pela terra e têm a experiência de uma educação realizada com aqueles que lutam por seus direitos, por sua existência em meio aos ditames do capitalismo. Essa educação é efetivada por meio da música, da arte, das danças de roda, das brincadeiras nos quintais de terra batida, da participação no cultivo da roça para que o alimento saudável chegue às suas mesas, pela luta ao direito à educação e pelo direito à terra. (MELO; GONÇALVES, 2020, p. 14).

As diferentes experiências das crianças mostram-nos os modos diferentes como as escolas lidaram com a escolarização no período pandêmico. No entanto, é possível perceber entre elas uma linha de condução comum que se expressa na frágil relação construída com as famílias e as crianças. Nessa perspectiva, percebe-se mais uma ausência do que ações que buscassem recriar vínculos, oferecer diferentes condições e recursos para que a continuidade dos estudos fosse, de algum modo, garantida às crianças. Somente a oferta de atividades em blocos ou apostilas tem pouco efeito nesse sentido. (NERY, 2020, p. 18).

[...] devemos refletir sobre o tipo de formação que estamos estimulando, uma vez que muitas crianças já apresentam sinais de dependência dos sistemas digitais, o que interfere na constituição da empatia, da fantasia, da sensibilidade, bem como em eventual decréscimo da espontaneidade, da criatividade, da intuição, da abstração e da imaginação (SBP, 2020b).<sup>102</sup> (OLIVEIRA, LPA, 2020, p. 8).

No caso de crianças muito pequenas, muito pode ser feito em casa pelos pais – e efetivamente o é, sobretudo, por famílias de classes sociais mais favorecidas, em tempos normais. Em tempos de pandemia, as pressões sobre as famílias, possivelmente, constituirão oportunidades para desenvolver habilidades, como o estabelecimento de rotinas e de resiliência, mas dificilmente constituem oportunidades favoráveis para aprender e adotar novas formas de interação pelos pais, especialmente em ambientes mais carentes. (OLIVEIRA; GOMES; BARCELLOS, 2020, p. 562).

E levando-se em conta que em época de pandemia o fechamento das instituições de ensino pode perdurar mais tempo do que apenas as férias regulares, pois se no curto tempo das férias esta pode

---

102 SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA [SBP]. (2020b). **Manual de orientação** – Grupo de trabalho Saúde na Era Digital: Dependência virtual – um problema crescente. [https://www.sbp.com.br/fileadmin/user\\_upload/22496c-MO\\_-\\_DepVirtual\\_\\_MenosVideos\\_\\_MaisSaude.pdf](https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/22496c-MO_-_DepVirtual__MenosVideos__MaisSaude.pdf)

ser aterrorizante para as crianças que vivem sob a intermitência de situações de fome, uma pandemia traz uma grande angústia às famílias. Nesse cenário sem alimentação escolar, crianças em situação de pobreza correm o risco de adoecer pelas consequências da fome, abandonar a escola e perder a melhor chance de escapar da pobreza (WFP, 2020).<sup>103</sup> (SOBRINHO JUNIOR; MORAES, 2020, p. 134-135).

---

103 WFP. News releases. **Futures of 370 million children in jeopardy as school closures deprive them of school meals** – UNICEF and WFP, 2020. Disponível em: <<https://insight.wfp.org/school-feeding-at-home-95ff24a2c78>>. Acesso em: 13 mai 2020.

A crise atinge a escola e seu sistema com alto impacto. Em primeiro lugar, pelo clima favorável ao contágio, próprio da aglomeração escolar maciça. Em segundo, pela faixa etária de muitos educadores e funcionários que estão em idade de risco. Em terceiro, pela desigualdade de acesso aos meios digitais, sobretudo nas escolas públicas que sofrem com a falta de banda adequada à interação. Em quarto lugar, pela inadequação do trabalho online para a aprendizagem sólida e sistemática de crianças da Educação Infantil e dos primeiros anos da Educação Fundamental. (ALMEIDA; SILVA; ALMEIDA, 2020, p. 180-181).

A ruptura no cotidiano da educação forçou professores e alunos a enfrentarem uma situação que não hesitaríamos em classificar como uma *crise*, desde que a acepção conferida a esse termo não se reduza a seus usos mais correntes que o identificam de forma imediata às noções de declínio, decadência ou ocaso. Uma crise, nos lembra Arendt, *dilacera fachadas, oblitera preconceitos e põe a nu o fato de que perdemos as respostas em que de ordinário nos apoiávamos, sem que sequer soubéssemos que eram repostas a problemas básicos da convivência humana* (Arendt, 2006, p. 117).<sup>104</sup> (CARVALHO, 2020, p. 3).

Conforme salientam Netto e Braz (2010),<sup>105</sup> as crises não interessam a nenhum dos sujeitos sociais dentro do capitalismo, sejam eles trabalhadores ou burgueses. Elas chegam a atingir, principalmente quando possuem as proporções da atual, segmentos do capital, em especial pequenas e médias empresas. Contudo, os “impactos atingem muito diferentemente as classes sociais; não há o mesmo custo para todos: os trabalhadores sempre pagam o preço mais alto” (NETTO E BRAZ, 2010, p. 163). (FELIPPE, 2020, p. 7).

[...] a crise mundial da escola está refletida no debate nacional sobre a educação. Crise que, de forma abrangente, vem com o desenvolvimento do capitalismo cada vez mais excludente e desigual. O momento pandêmico, bem como as medidas adotadas pelo governo brasileiro direcionadas à educação, expuseram e aprofundaram a crise crônica educacional, desconsiderando as desigualdades sociais e o acesso às TDICs, reforçando o caráter elitista da educação. (FIRMINO; FERREIRA, 2020, p. 5).

---

104 ARENDT, Hannah. **Between the Past and the Future**. New York: Penguin, 2006.

105 NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2010.

O ensino remoto, assim, ao menos em seu projeto inicial, mostra-se uma oportunidade para se pensar criticamente os rumos da Educação, frente à crise imposta pela pandemia de COVID-19. Isso porque, como adverte Arendt (2005, p. 223),<sup>106</sup> “uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas, de qualquer modo, julgamentos diretos”. A questão que se coloca, então, não é relativa à eficiência de metodologia remota para fins pedagógicos específicos na era informacional em que a população apresenta grande imersão no universo mediado por mídias digitais, mas sim, as condições para que estudantes tenham a oportunidade de dela desfrutar. (NASCIMENTO; ARAÚJO, 2020, p. 10).

Nesse cenário, com inquietantes efeitos entre os trabalhadores, a EJA também se vê impactada. Com soluções pouco adequadas às suas especificidades, as decisões políticas de enfrentamento da crise no meio educacional acabam por posicioná-la em um estado de invisibilidade. Tal fato não é totalmente novo na trajetória da modalidade, conforme já indicamos, mas no atual contexto é acrescentada à sua história um dos momentos mais graves de riscos ao seu papel de garantidora do direito à educação das classes subalternizadas. (NICODEMOS; SERRA, 2020, p. 877).

[...] o momento de crise sanitária que estamos vivendo situa-se no contexto das crises constantes que o capitalismo provoca para a produção e reprodução social. Em momentos de crises – social, sanitária, econômica, política – a aparelhagem estatal é acionada para gerir os processos sociais estruturais e/ou conjunturais em benefício do capital (Antunes, 2001).<sup>107</sup> [...] anterior à crise educacional ocasionada pela Pandemia da Covid-19, o governo de Jair Bolsonaro apresentou total esquecimento do Plano Nacional de Educação, pois não formulou nenhuma política pública educacional voltada para implementação da gestão democrática ou das demais diretrizes. (NUNES; CARVALHO; VIZOLLI, 2020, p. 10-11).

A crise enfrentada por todos no atravessamento da pandemia pode se constituir como um momento fértil de reflexão; é no nó do conflito que se cresce mais um pouco como sujeito humano. Em alusão à crise, toma-se a imagem do caule do bambu como uma bela metáfora capaz de refletir na sua constituição a ideia dos nós, ou seja, o filamento do bambu cresce quando consegue ultrapassar o nó que se imprime em cada segmento do caule. Dentro da própria substância do nó, encontra-se a semente para o crescimento. Não há transformação possível sem atravessamento de paradigmas. Essa metáfora do bambu e seus nós ancora-se num livro chinês: Tao Te King. (ORNELLAS; ORNELLAS, 2020, p. 36).

Na pandemia, professores/as de toda geração e estudantes de todos os níveis foram parar na mesma estaca zero. Pode ser que alguns e algumas se aventurem mais, sintam maior familiaridade

106 ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

107 ANTUNES, R. (2001). Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In Dourado, L.F., & Paro, V. H. (Orgs.). **Políticas públicas & educação básica** (pp. s./p.). São Paulo: Xamã.

com certos ambientes digitais, mas, no geral, a crise é ampla. A insegurança e a sensação de recomeço estão em todos/as, que se viram na situação de atuar por meio de plataformas que propiciam uma experiência completamente outra (para quem nunca a experimentou), que provocam a necessidade de repensar concepções envolvidas na educação, mas, destaco, aqui, as de aula, de ensino e a de avaliação. (RIBEIRO, 2020, p. 452).

Efetivamente, como demarca Nóvoa (2020),<sup>108</sup> a comunidade educacional não sabe como lidar com a crise provocada pela pandemia da COVID-19 e, neste caso, a primeira coisa a ser feita é reconhecer com humildade o não saber. O professor destaca ainda que esse não saber é parte de um paradoxo, pois, ao mesmo tempo que o reconhece, entende que é fundamental agir em defesa da educação como bem público e bem comum, por uma educação capaz de lutar contra as desigualdades sociais e isso significa manter a continuidade pedagógica mesmo no contexto de crise. (SANTANA, 2020, p. 55-56).

A pandemia é amplificadora dessas crises, tornando-as maiores e mais complexas e, ao mesmo tempo, denunciadas. Na área da educação, com o clamor pela apresentação de soluções imediatas para o desenvolvimento das ações educacionais formais em tempos de pandemia, estratégias alternativas foram ocupando espaço nas rotinas pedagógicas das escolas que precisavam acelerar para o século XXI no que diz respeito à infraestrutura física e tecnológica, mas, em sua grande maioria, permanecem nos séculos passados na dimensão pedagógica centrada na transmissão de conteúdos. (SANTANA; SALES, 2020, p. 77-78).

As crises do capitalismo mundial, promovidas ou natural, demonstram historicamente que a sociedade capitalista mundial sempre foi demarcada por lutas de classes. No Brasil, essa relação não ocorreu de forma diferenciada, como explica Yamamoto (2012, p. 129),<sup>109</sup> mas “[...] revela-se como reprodução ampliada da riqueza e das desigualdades sociais, fazendo crescer a pobreza relativa à concentração e centralização do capital [...] através do usufruto das conquistas do trabalho social”. (SILVA, SP, 2020, p. 6).

As crises, como a pandemia, nos fazem pensar diferente e tentar coisas novas. Esta inovação está na capacidade de, em pouco tempo e num contexto de incertezas e imprevisibilidades, assumirmos o protagonismo das nossas ações e formarmos uma comunidade de aprendizagem colaborativa, reinventando a forma como fazemos a educação. (SILVA; CRUZ; SAHB, 2020, p. 364).

Contempla-se ainda um cenário de intensa crise socioeducacional, sem previsão de término, marcado por disputas político-econômicas e discursos que vão de encontro aos direitos humanos, re-

---

108 NÓVOA, António. **Palestra proferida na abertura da Formação Continuada Territorial a Distância**, Salvador (Bahia), abr. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wx-deAxdegE>. Acesso em 30 abr. 2020.

109 YAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 496p.

velando a inconsequente atuação do governo em exercício diante da pandemia da Covid-19. Momento que necessita da união de esforços mobilizadores no sentido de superação da crise e na contenção de intervenções ideológicas e excludentes no campo dos direitos, reforçando o papel das ciências e movimentos sociais, incluindo a Educação. (SOARES; COLARES, 2020, p. 38).

[...] a crise que se instaurou abruptamente e que não tem data para acabar merece reflexão detida. Se, por um lado, os problemas sociais já estavam postos, por outro, agora estes problemas estão mais agravados. Quando a vacina chegar e a Covid-19 for finalmente controlada, tudo será o mesmo, diferente. Ou, como na canção do compositor musical Lulu Santos (1983): “Nada do que foi será de novo do jeito que já foi um dia”. Mas, as ações humanas são próprias do tempo presente e é este tempo que está a exigir novas perspectivas e novos horizontes de expectativa que possam desencadear ações transformadoras e superadoras dos problemas agravados pela crise. (TIBALLI, 2020, p. 8).

# CUIDADO



[...] as mulheres com idades entre 30 e 60 anos assumiram concomitantemente os cuidados de crianças e de idosos, como nunca antes, em razão do adiamento da maternidade entre as novas gerações e da longevidade da vida humana na atualidade, o que resultou em uma situação inédita de sobrecarga e intensificação de trabalho, com tarefas de cuidados no espaço privado [...]. A permanência de todos os membros da família em casa não significou divisão das tarefas domésticas entre todos. (ARAÚJO; YANNOULAS, 2020, p. 757).

No caso das experiências de cuidado, narra-se para conservar a singularidade de vida daqueles que não podem, por si mesmo, narrá-las. Narrar é seguir e registrar os traços, ou seja, as camadas de sensibilidade que coexistem e não aparecem. Narra-se, portanto, uma experiência distinta do corpo operante, respondente, conectado de muitas maneiras, implicado em uma disposição adequada às demandas hegemônicas. Narrar é um ato de recuperar o corpo que terceirizou sua capacidade de sentir, que havia esquecido de como *tocar ou conquistar* sua potência de vida. (AZEVEDO, 2020, p. 165).

Encarar o cuidado enquanto questão de justiça social permite identificar o que é competência privada e o que é do âmbito público e deveria assegurar políticas públicas que atuassem considerando essa premissa. Diante da atual pandemia da Covid-19, como exercício de uma ética do cuidado que promove interdependência, deveria ser garantido às pessoas com deficiência o acesso às informações, à saúde, à educação e o respeito à sua singularidade. Portanto, pensar essas relações a partir de uma lógica do cuidado permite o reconhecimento do papel ativo que as diferentes partes das relações exercem nas práticas que compõem essa lógica. (BÖCK; GOMES; BECHE, 2020, p. 129-130).

As antigas tarefas relegadas à esfera doméstica evidenciaram que tudo o que se relaciona com cuidados vem sendo entendido como trabalho das mulheres, ou seja, as crianças, os idosos, as idosas e as pessoas com deficiências estariam, particularmente, vinculadas aos cuidados femininos, o que contribui para aumentar a sobrecarga de trabalhos desse público. Isto é, instituiu-se no imaginário coletivo de que os trabalhos relativos aos cuidados doméstico e familiar [...] seriam, na verdade, apenas obrigações e atribuições natas ou estabelecidas culturalmente, a depender da interpretação, das mulheres por serem mães e filhas. (BUENO, 2020, p. 1562).

[...] ao cuidar de si, o indivíduo também começar a cuidar do outro, que resulta em cuidar do universo que os cercam, pois, é necessário que se eduque as gerações vindouras, mesmo em face dos conhecimentos digitais e suas apropriações, porque a humanidade não é um reflexo, mas, sim, uma

imagem impressa, do que deixará para o futuro; com uma diversidade de contribuições humanas. (MORIN, 2011).<sup>110</sup> (CLEMENTE; ANGELUCI, 2020, p. 9).

O cuidado de si mesmo pode significar o relacionamento de si com o outro; ações que podem provocar transformações no indivíduo; um olhar do exterior para o interior, olhar para si mesmo, enxergar-se, estar atento aos próprios pensamentos e se autocompreender. O cuidado de si “designa precisamente o conjunto das condições de espiritualidade, o conjunto das transformações de si que constituem a condição necessária para que se possa ter acesso à verdade” (FOUCAULT, 2010, p. 17).<sup>111</sup> (CORRÊA; OLIVEIRA, 2020, p. 154).

[...] além da compreensão que o isolamento afeta a vida das crianças, porque elas não têm acesso a um contexto intencionalmente planejado para o seu encontro com outras crianças e adultos, há ainda a demanda social por um lugar de educação e cuidado para a permanência das crianças para que os adultos possam trabalhar, principalmente as mulheres. Diante da precariedade das políticas sociais, muitas famílias se veem sem alternativas de cuidado às crianças pequenas, e esse é um tema importante do debate. (COUTINHO; CÔCO, 2020, p. 7).

É preciso analisar as diferentes realidades dos alunos das universidades sempre, e em especial nesse momento de pandemia, quando essas questões se tornam mais próximas e evidentes, exigindo não só da academia, mas principalmente do professor, um cuidado mais acurado no sentido de alcançar um universo maior de atendimento, considerando o leque de dificuldades enfrentadas por esses alunos. (GUEDES; GOMES, 2020, p. 61).

[...] muitos professores e professoras se queixam do aumento da demanda de trabalho virtual que, junto com os afazeres domésticos, as demandas exaustivas de limpeza colocadas pela necessidade de prevenção e o cuidado com os filhos, resultam em um nível acentuado de estresse, principalmente no que tange às professoras. Há que se lembrar ainda que 45% dos lares brasileiros são chefiados por mulheres que ganham 20,5% menos que os homens para desempenharem as mesmas funções; muitas dessas mulheres são mães solo e têm que sustentar seus filhos sozinhas [...]. (OLIVEIRA, EA et al., 2020, p. 221).

[...] quando falamos sobre cuidado é quase instantânea a associação com a dimensão dos sentimentos, da emoção e da alteridade, que remetem ao seu aspecto subjetivo. Por outro lado, há também a questão prática e objetiva de que nenhum de nós, seres humanos, pode chegar à vida adulta sem receber cuidados. Estes, por sua vez, se ampliam, tanto no que se refere aos diferentes níveis de conexão humana desde o âmbito primário da família até a vida em sociedade, abarcando inclusive as relações com o meio ambiente, indispensáveis a nossa existência (BRAUNSTEIN, 2012).<sup>112</sup> (OLIVEIRA; TIRIBA, 2020, p. 40).

110 MORIN E. **O método** – 6. Ética. Silva JM, tradutor. 4a ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

111 FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**: curso dado no Collège de France. 3. ed. Trad. Márcio Alves daFonseca. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

112 BRAUNSTEIN, H. R. **Ética do cuidado**. Das instituições do cuidado e pseudocuidado. Tese (Doutorado), USP, São Paulo, 2012.



Além dos cuidados com a saúde e com a segurança dos alunos, é importante salientar que essa volta será diferente, nas diversas escolas diante as novas realidades. Será um retorno gradual, com crianças menores, com muitos cuidados do ponto de vista sanitário e com as turmas redistribuídas a fim de terem menor número de alunos, escola em que a hora dos recreios não poderão promover aglomerações, e para isso serão necessárias as devidas adaptações. Além de todos os cuidados já citados, as escolas deverão ter um cuidado muito especial no que diz respeito à comunicação. A comunicação com as famílias e com as equipes escolares e alunos. (OSTEMBERG; CARRARO; SANTOS, 2020, p. 8-9).

Levando em consideração a desigualdade de gênero, exposta de maneira mais incisiva na pandemia, mulheres que estão em situações de trabalho remoto, se veem sobrecarregadas, principalmente quando as suas rotinas de trabalho são somadas aos cuidados com os filhos e às tarefas domésticas, funções ainda atreladas, majoritariamente, ao universo feminino. (PINHO; FERNANDES; ROCHA-OLIVEIRA, 2020, p. 100).

Cuidar da saúde mental, a nossa e a dos outros, implica em utilizar, quando necessário, dos recursos disponibilizados por diversos profissionais para a escuta do outro, do acolhimento emocional para as pessoas que não estão conseguindo enfrentar o isolamento sem sofrer. Bem como, mais do que nunca, buscar diminuir as desigualdades sociais, cobrando do Estado a implementação de políticas públicas sociais e econômicas que ofereçam alguma opção para as famílias mais carentes e incentivar a mobilização social de cooperação com os mais vulneráveis [...]. (SILVA; BINS; ROZEK, 2020, p. 130).

O distanciamento social também influencia no aprendizado e desenvolvimento da criança e para dirimir temporariamente tais efeitos, a tecnologia é utilizada para o contato desses com seus amigos e colegas, além do mais deve-se ter o cuidado com a saúde mental da criança nesses tempos, e quanto a isso o Estado deve propor ações de promoção à saúde para este público vulnerável. E para os alunos que estão efetivamente participando do ensino remoto, a avaliação de seu aprendizado deve ser realizada. (SOBRINHO JUNIOR; MORAES, 2020, p. 142-143).

A crise aponta um caos antigo do próprio sistema. E o grito do vírus do silêncio e o desenvolvimento de nossas sensibilidades humanas, do cuidado conosco e com o outro, enquanto prática pedagógica à vida, pode ser uma ferramenta especial à aproximação em tempos de afastamentos. Para atravessar esta crise precisamos ser *um sujeito antes de tudo sensível, aberto às particularidades do mundo que possui à sua volta, o qual, sem dúvida nenhuma, deve ser articulado à humana cultura planetária* (DUARTE JR., 2000, p. 178).<sup>113</sup> (SOUZA; BEMVENUTO, 2020, p. 44).

---

113 DUARTE JR. J. **O sentido dos sentidos:** a educação (do) sensível. 2000. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

Nos quilombos de hoje, a cultura da festa pode ser também percebida como um *modus vivendi*, que atravessa as manifestações, ressignificando as práticas antigas. Por meio delas a transmissão das tradições do grupo vai se confirmando, constantemente (re)criadas, (re)inventadas, (res)semantizadas, conforme interesse da comunidade e dinâmica do tempo. Aprender sobre a importância do período que antecede a festa e a realização possibilita desvendar a lógica desse modo de vida quilombola [...]. (BASTOS, 2020, p. 14).

[...] a formação continuada é a garantia de desenvolvimento profissional permanente, sendo responsabilidade tanto da instituição como do próprio profissional. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012),<sup>114</sup> também consideram que alguns fatores dificultam a formação continuada como: muitos professores terem concepções, percepções, significados e esquemas de ação já consolidados, em decorrência de sua formação inicial e de sua cultura profissional [...]. (BRANCO; ADRIANO; ZANATTA, 2020, p. 339).

[...] em tempos críticos de Pandemia, ciência e política parecem seguir caminhos opostos, por diversas vezes, e por uma parcela da sociedade brasileira. Isso acaba fazendo com que o fenômeno da pós-verdade, em sua essência fenomenológica, cause e produza efeito sobre as informações compartilhadas, instaure a veiculação de *fake news* e fomente a cultura da descredibilidade da ciência. O que de fato acontece é o sentimento de que, estamos vivendo uma teoria da conspiração política e isso, acarreta movimentos nocivos a informações verídicas. (BRANDÃO; CRUZ; ROCHA, 2020, p. 313-314).

[...] ressaltamos a discussão proposta por Miller (2014),<sup>115</sup> quando a autora já chamava atenção para a “cultura de testagem”, que se alastrava nos Estados Unidos e em outras partes do mundo, e diz respeito a uma corrida para quantificar todos os aspectos, necessariamente enredados, do ensino, aprendizado e currículo, envolvendo testes de larga escala e reformas educacionais que visem “conquistas” padronizadas. Temos observado que essa “cultura” é parte do movimento político-curricular também no Brasil [...]. (CARVALHO; LIMA, 2020, p. 796-797).

---

114 LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 544 p.

115 MILLER, Janet L. Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem. **e-Curriculum**, v. 12, n. 3, p. 2043–2063, 24 dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/21679>. Acesso em: 19 jun. 2020.

[...] aumenta a responsabilidade das instituições de educação superior no mundo inteiro, especialmente no momento atual que exige respostas rápidas de diversas áreas de conhecimento para o enfrentamento da Pandemia da COVID-19. Todas as Universidades vivem num processo permanente de renovação, de repensar suas missões, de renovar seus objetivos, mesmo mantendo suas histórias e sua cultura organizacional. É um grande desafio para a burocracia universitária a sua renovação, a busca por novos caminhos e a atualização constante dos seus objetivos, especialmente com relação ao enfrentamento de uma pandemia. (CASTIONI; MELO, 2020, p. 8).

O que gostaríamos de defender aqui é que a possibilidade de usar a palavra, narrar e se narrar, é uma maneira fundamental para existir, não sendo possível separar as palavras do conjunto de sentidos que lhes dão a vida social e a experiência. E por último – inspiradas pelo que nos ensina a cultura do povo Guarani – acreditamos que seja impossível apartá-las da alma de quem enuncia. É o que temos experimentado ouvindo nossas/nossos estudantes nestes tempos tristes da pandemia. (CAZÉ; PASSOS; RIBEIRO, 2020, p. 759).

Quando escrevemos/falamos sobre colonialidade, relações raciais e racismo, discutimos a partir de uma perspectiva que descentralize sempre as mesmas culturas brancas estudadas, historicamente racionalizadas, como objeto de conhecimento, poder e crítica cultural, reavaliando as perspectivas nacionais e nacionalistas, ligadas ao Estado-nação moderno como unidade política, econômica e cultural, filiado aos discursos de raça (GILROY, 2001).<sup>116</sup> (COSTA; MARTINS, 2020, p. 204).

Em 2019, cada turma da escola recebeu o nome de uma madrinha, musa e mulher negra brasileira cuja vida e legado tanto contribuíram para a arte e cultura de nosso país: Ivone Lara, Clementina de Jesus, Leci Brandão, Dandara dos Palmares, Lia de Itamaracá, Sandra de Sá e Elza Soares. As histórias dessas personalidades também foram estudadas pelas crianças como inspiração para que pudessem conhecer sobre suas autobiografias. (FRANÇA; MASELLA; ARAGÃO, 2020, p. 900).

As crianças jamais estiveram imunes aos momentos históricos, mas foi essa mudança paradigmática de olhar para as crianças que a Sociologia da Infância, no nosso caso, oportunizou-nos ao nos permitir olhar para elas como atores sociais que têm muito a dizer sobre suas vidas. Falar sobre uma cultura da infância significa dar valor às capacidades e potencialidades de uma imagem de infância capaz de escapar de predeterminismos e determinações. (HOYUELOS, 2019).<sup>117</sup> As crianças que participaram da pesquisa sabem o momento delicado que estamos vivendo [...]. (LIMA; MEIRELLES, 2020, p. 15).

---

116 GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência**. Rio de Janeiro: Editora 34/Universidade Cândido Mendes, 2001.

117 HOYUELOS, Alfredo. Cultura da infância e âmbitos da brincadeira. In: HOYUELOS, Alfredo; RIERA, Maria Antonia. **Complexidade e relações na educação infantil**. São Paulo: Phorte, 2019. p. 149-173.

[...] fica evidente certa dissociação entre a escola e a cultura vigente, pois em meio ao caos, não dá conta de atender à demanda educacional em um nível mais abrangente. É possível que tal situação seja causada pela falta de discussão sobre as TIC na escola por parte dos sujeitos envolvidos nos processos formativos, professores, alunos, coordenadores, diretores e representantes das instâncias educacionais superiores. Isso, segundo Sibília (2012),<sup>118</sup> se constitui um grande desafio. Quando a escola não coloca em pauta as discussões que dizem respeito a estratégias de integração das TIC na lógica da *cultura digital*, a escola cumpre um papel antissocial. (MAIA; SILVA; CASAGRANDE, 2020, p. 230).

O potencial criativo e comunicacional dessas tecnologias fomenta o desenvolvimento de habilidades inerentes a uma cultura de rede, como a participação, o compartilhamento, a autonomia, a autoria, a interatividade, a coletividade e a cooperação. Admitida a importância da inclusão digital no cenário educativo contemporâneo, pensamos ser urgente refletir sobre a formação de professores, para que possam reconhecer e participar dessas novas dinâmicas instituídas. Acreditamos que o professor é um ator central e precisa estar preparado para operar nesse novo cenário social. (MARCON, 2020, p. 81).

“O que pode o sentimento, não tem conseguido o saber”, já nos diz a cultura musical latino-americana. E é nessa cultura artística de nosso continente, sensível ao tempo e espaço, que também apoio minhas reflexões, entendendo que a arte tem essa vocação para ser um tipo de ciência do senso comum, capaz de nos indicar os caminhos de novas utopias possíveis (SANTOS, 2018b).<sup>119</sup> (MARTINI, 2020, p. 163).

Apesar de seu caráter pluralista e celebrador da diversidade, o seu conservadorismo [do multiculturalismo] reside no entendimento das culturas como sistemas fechados, imutáveis e autossuficientes, conduzindo à guetificação das diferenças e à essencialização das identidades. Essa concepção conservadora das identidades culturais como sistemas fechados e radicalmente separados necessita ser combatida por um multiculturalismo emancipatório, capaz de conceber as identidades como sistemas de significação abertos, projetos incompletos que se transformam a todo instante e realizam intercâmbios constantes com tudo o que existe ao seu redor. (MERLADET; REIS; SÜSSEKIND, 2020, p. 11).

Iniciamos pela contextualização das diferentes plataformas de formação que historicamente pautam as políticas públicas formativas nesta área, com a recuperação da crítica das identidades postas do Profissional de Educação Física como mediador de atividades estritamente corporais e biológicas, como treinador de potencialidades esportivas ou como especializado adestrador de corpos dóceis e submetidos aos deslindes do consumo e da cultura de massa atuais. (NUNES, 2020, p. 1624).

118 SIBÍLIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

119 SANTOS, B. de S. **A arte e as Epistemologias do Sul**: as linguagens da libertação. Aula Magistral proferida na Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Anais...Coimbra: Informação Verbal, 2018b.

[...] as possibilidades dos grupos populares conseguirem uma relação amistosa com as instituições escolares são limitadas, uma vez que o aparato institucional formal está sedimentado em valores da cultura dominante que desejam colonizar as culturas produzidas pelas camadas populares, estando distantes de suas necessidades de vida e de sobrevivência (PAIXÃO, 2005).<sup>120</sup> (PESSANHA; MACEDO, 2020, p. 352).

---

120 PAIXÃO, L. P. Significado da escolarização para um grupo de catadoras de um lixão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 35, n. 124, p. 141-170, jan.-abr/2005. Disponível em: <<https://cutt.ly/IsqhVb9>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

Nas brincadeiras, as crianças reproduzem e recriam as experiências cotidianas da vida familiar, assim como das celebrações comunitárias das quais participam. Essa prática dá às crianças a noção de pertencimento ao grupo. Constituindo, destarte, o “currículo invisível”, em que as linguagens musical e corporal são fundamentais para a salvaguarda das tradições, que são apropriadas pelas crianças a elas agregando novos valores, sempre que as circunstâncias requeiram e a dinâmica do tempo imponha. (BASTOS, 2020, p. 16).

As perspectivas de avaliação e da uniformização do currículo também se fazem presentes – não é possível negá-las – e precisam ser discutidas quando estamos diante da proposta de adoção de uma única plataforma de ensino – a Google Classroom –, pertencente ao serviço da empresa Google, uma empresa multinacional norte-americana que representa o maior conglomerado de mídia do mundo. Essa plataforma é citada por diversos pais/responsáveis e professores como parte do trabalho em escolas particulares, espalhando-se para as escolas públicas no Brasil, bem como em escolas públicas e particulares em Portugal. (CARVALHO; LIMA, 2020, p. 797).

Essa educação, portanto, acontece tanto na família quanto na escola e em outros espaços sociais de aprendizagem, assim como nos espaços midiáticos. Ideologias, valores, pontos de vista, crenças e descrenças, apoiados no senso comum, fazem-se todos presentes no ambiente escolar, sem que se perceba, e contribuem de uma maneira muito significativa para o processo de construção de conhecimento dos estudantes sobre sexo e sexualidade. É o que se denomina de *currículo oculto*. (CARVALHO; SANTOS, 2020, p. 147).

[...] novos desafios no desenvolvimento do currículo foram acentuados, principalmente ao se considerar as condições de acesso dos estudantes, as discrepâncias entre as redes de ensino mediante a possibilidade das aulas remotas e os conhecimentos essenciais a serem valorizados. Nesse sentido, as políticas curriculares e o currículo em si, enquanto projeto educativo, deve corroborar as discussões das “[...] interseções e as contradições entre o texto escrito e a realidade da prática cotidiana” (CORRÊA, 2019, p. 74).<sup>121</sup> (CIPRIANI; MOREIRA; CORRÊA, 2020, p. 463).

---

121 CORRÊA, Cintia Chung Marques. A BNCC: cultura, ideologia e poder. **Revista Poder & Cultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n.11, jan./jun. 2019. p. 62-77..

Nesse compartilhamento do conhecimento, torna-se imprescindível o desejo do aluno em estar na escola e fazendo o que se propõe. O que, possivelmente, se dá quando ele e o professor percebem o real valor da educação e do que fazem, considerando o currículo como instrumento com a potencialidade de estruturar as ações desenvolvidas pelas instituições de ensino, as vivências proporcionadas pelos processos de ensino e de aprendizagem e as práticas pedagógicas, seu planejamento e intencionalidade de forma crítica e reflexiva [...]. (CRUZ; TAVARES; COSTA, 2020, p. 413).

No âmbito da educação formal, muitas escolas têm construído experiências educativas que rompem com o modelo de currículo conteudista e tecnicista que tenta se impor como política educacional nesses tempos de coronavírus. Práticas educativas que se centram nos sujeitos e não nos conteúdos, que se preocupam com a vida dos estudantes e de suas famílias e não apenas com a “matéria a ser vencida” para cumprir as 800 horas letivas (Brasil, 1996)<sup>122</sup> vêm sendo gestadas em várias experiências escolares. (LEITE; RAMALHO; CARVALHO, 2020, p. 722).

A política curricular, como qualquer outra, é significada pelos sujeitos por meio da cultura. Logo, os sentidos de uma BNCC não são dados *a priori*, mas construídos a partir dos sistemas de significação que permeiam as práticas sociais dos profissionais que fazem a escola. É com base na vivência que os professores definem currículo desta ou daquela forma (LOPES; MACEDO, 2011).<sup>123</sup> [...] o conhecimento difundido pela política de currículo também precisa estar imerso em um sistema de significados para que seja reconhecido como válido. (LEMOS; OLIVEIRA, 2020, p. 822).

A forma como o currículo é organizado, os princípios em torno dos quais ele é elaborado e avaliado e o próprio conhecimento, tudo isso torna-se crucialmente importante se a questão é entender como o poder é reproduzido. O currículo hoje é um campo de conhecimento que racionaliza o processo de ensino-aprendizagem. Cria uma dimensão na qual o que menos importa é o processo. A isso dá-se o nome de alienação. Assim, o conhecimento é uma representação particular da cultura dominante, um discurso privilegiado que é construído por meio de um processo seletivo de ênfase e exclusão. Nessa visão, as escolas são quase que exclusivamente agências de reprodução social. (LIMA; AZEVEDO; NASCIMENTO, 2020, p. 7-8).

Entendemos, que cada *praticantepensante* precisa ter autonomia para decidir quais são os melhores usos das novas tecnologias, mas o que estamos relatando são o quanto as políticas de currículos negligenciaram estes artefatos. Os currículos ‘oficiais’ e mínimos – prática comum em muitas redes de ensino – não dialogam com esses, nem tão novos, artefatos tecnológicos. Fazemos usos em alguns momentos, cobramos manejo em trabalho de pesquisa, mas de fato, ainda não foi absorvido pela legislação e pelas escolas. (MACHADO; MORAIS; TOJA, 2020, p. 149).

---

122 BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

123 LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.



[...] os estudos da área da educação especial que destacam práticas diversificadas e currículos mais flexíveis, assim como a ampliação do entendimento sobre o conceito tradicional de aprendizagem, são ainda mais necessários. Mais do que nunca o currículo deve ser flexível o bastante para permitir que o professor busque soluções para suprir os impedimentos de cada aluno, principalmente no contexto de interrupção das aulas presenciais. (MAGALHÃES, 2020, p. 215).

Em nosso julgamento, currículo deveria constituir-se em um movimento vivo de articulação, crítica e reestruturação dos saberes acumulados historicamente, frente aos diversos problemas e possibilidades concretas que os seres humanos contraem entre si, no desafio pela criação de contextos sociais, políticos, econômicos, estéticos e culturais afeitos ao valor da dignidade da vida humana. E isto, repitamos, vai além de uma visão formalista e conteudista de disciplinas e grades curriculares – o que não significa negar a importância dos saberes humanos acumulados historicamente e organizados nas diferentes disciplinas. (MALAGGI, 2020, p. 67-68).

Criar currículos sem abrir mão do compromisso com a desinvisibilização das múltiplas experiências curriculares, singulares e comuns, é uma forma de criar nossos mundos possíveis e, também, de acabar com o mundo que rejeita as conquistas curriculares que fogem a essa lógica. Pode-se compartilhar produções curriculares que mostram que a produção cotidiana curricular está para além dos modelos prescritivos e prescritos. Dessa forma, o presente pode ser expandido e resignificado, saindo do lugar das metanarrativas que são somente uma idealização porque narram o que é pensado, e não o que existe. (MERLADET; REIS; SÜSSEKIND, 2020, p. 7).

Morgado, Souza e Pacheco (2020)<sup>124</sup> chamam atenção sobre o risco que corremos nas atividades remotas ao focar em uma perspectiva curricular meramente instrumental. Igualmente chamam atenção para os conceitos de *isolamento curricular* e *digitalização do currículo*, os quais contribuem para enfraquecer as dimensões interativas, sociais e pessoais de vivenciar o currículo escolar. Nessa direção, focar em um currículo remoto funcional com atividades de vida diária para os alunos da Educação Especial acaba excluindo-os do que Young (2010)<sup>125</sup> chama de “conhecimento poderoso”. (PLETSCH; MENDES, 2020, p. 7).

Se os meios digitais são esses sistemas culturais históricos com conotações econômicas e políticas, o currículo – enquanto construção social que se desenvolve na interação entre a escola, a vida cotidiana, o conhecimento e a cultura – deve espelhar este entendimento, para formar cidadãos capazes de estar neste mundo e produzir conhecimento com e partir dele. [...] O currículo deve, portanto,

124 MORGADO, J. C.; SOUSA, J.; PACHECO, J. A. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2016197, p. 1-10, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16197.062>

125 YOUNG, M. **Conhecimento e currículo**: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto, Portugal: Porto Editora, 2010.



incorporar as tecnologias enquanto ferramentas, mas as entender e acolher enquanto ambientes e repertórios do século XXI [...]. (PRAZERES; GIL; LUZ-CARVALHO, 2020, p. 7).

Mesmo os amplos setores sociais incluídos na escola, na maioria das vezes encontram ali currículos – em termos de conteúdos e práticas didáticas – tão pobres e malconduzidos que se ampliam, cada vez mais, os contingentes de indivíduos individualizados, encaixados na *doxa*, pouco afeitos aos conhecimentos sistematizados e à mobilização de raciocínios lógicos, por mais simples que esses sejam. Efeitos notáveis disso tudo se manifestam no plano da política, no qual se articulam, de um lado, os governantes estultos e/ou mal-intencionados e, de outro lado, um amplo contingente de governados, na sua maior parte desinformados e desinteressados. (VEIGA-NETO, 2020, p. 11).

# DEMOCRACIA



O conhecimento escolar e o currículo exigirão uma visão interdisciplinar, com o aporte de todas as ciências, da arte, da educação do corpo, da matemática, da literatura, da história, da cartografia, das línguas, da filosofia, das ciências sociais e políticas. A educação será habitada por valores republicanos e terá a democracia participativa como construção histórica em sua morada. (ALMEIDA; SILVA; ALMEIDA, 2020, p. 183).

Fala-se muito sobre democracia neste período de isolamento, mas, será que a educação pré-pandemia era democrática? Aliás, a educação é um ato político, como nos ensinou Paulo Freire e, conseqüentemente, nossas ações precisam ser um ato de coragem perante relações de poder que permanecem diminuindo os seres humanos, selecionando-os e excluindo-os. (ALVES; GOMES, 2020, p. 337).

É nesse abismo entre a “prevenção” de uns e o absoluto desamparo de tantos outros que reside, precisamente, a força do vírus. Um vírus que atua à imagem e semelhança de uma sociedade que, fazendo da exceção a regra, segue adotando a guerra como instrumento da paz, o totalitarismo como caução da democracia, a seletividade do direito à vida como cerne da economia. (BECCARI, 2020, p. 3).

[...] o Presidente [Bolsonaro] minimiza a gravidade da Pandemia, debocha dos doentes e mortos, ironiza familiares que choram seus mortos, faz, apoia e ressalta discursos autoritários, agride profissionais de saúde, jorna listas e instituições, ameaça o Estado Democrático de Direito e estimula os contínuos pedidos de seus apoiadores de intervenção militar no País. O Presidente do Brasil se tornou um aliado e propagador da Covid-19, desrespeita leis, desestabiliza e compromete a democracia no País. (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020, p. 211).

A negação da política como estratégia de governamento é mais um aspecto propriamente novo e desconcertante do Bolsonarismo, movimento que não apenas se apresenta publicamente como antipolítico e antissistêmico, como atua de maneira a fazer com que elementos centrais à democracia assumam efeitos antidemocráticos, sem, contudo, romper definitivamente com a própria democracia. (DUARTE; CÉSAR, 2020, p. 5-6).

[...] expor as contradições de nossa frágil e burocratizada democracia não nos faz querer prescindir dela. Não nos interessa dispor ou abrir mão da democracia – que ainda temos – porque não deu

certo ou não é de fato representativa e participativa, como pensam/ sentem aqueles que embarcam nos movimentos antidemocráticos e protofascistas. Cabe a nós fortalecê-la, via coletividades, resistindo aos sucessivos ataques e tentativas de desmonte dos nossos espaços colegiados de debate e construção de caminhos que passem ao largo dos interesses meramente econômicos. (INSFRAN et al., 2020, p. 181).

Necessita-se de uma educação corajosa que enfrente o homem pelo homem, num ato de democracia. Que mergulhe em um movimento no tempo e no espaço em que vive, voltado para a transformação social. Que não se limite a mera fabricação e reprodução de conhecimentos inertes com tentativas tênues de libertação e democratização. Educação que provoque o debate, a participação com valores experimentais, que valorize e alimente o conhecimento do próprio ser de dentro para fora, em processo de análise e compreensão do processo histórico e social do homem (FREIRE, 2003).<sup>126</sup> (LIMA; PIRES; SOUZA, 2020, p. 6-7).

As especificidades com as quais as experiências da pandemia se manifestam evidenciam as controvérsias da noção de democracia sobre a qual se assenta a organização da sociedade brasileira, bem como os dilemas que cercam o campo da educação. Na contramão dos discursos acerca da excepcionalidade da qual se reveste a expansão do coronavírus no Brasil, buscamos evidenciar que problemas crônicos, como racismo, sexismo e classicismo expõem desigualmente nossa população aos efeitos da covid-19 e à morte. (OLIVEIRA, EA et al., 2020, p. 223).

A democracia brasileira está sendo roída e vai se deteriorando aos poucos. E os motivos de sua erosão não se encontram apenas – já vimos – nas atitudes antidemocráticas do presidente e de seu séquito político e religioso. Está, sobretudo, na desarticulação política das forças democráticas, que se fecham em suas bolhas partidárias, que manifestam individualmente seu posicionamento crítico através das redes sociais e dos meios de comunicação, mas não se unem na busca de um agir comum, intenso e solidário. (PUCCI, 2020, p. 16).

Esta democracia é denominada como democracia capitalista (QUIJANO, 2002),<sup>127</sup> onde há o cabresto invisível do poder colonial, que prende e sufoca de maneira negociável e institucionalizada, os limites das sujeições para exploração e dominação, onde a cidadania é demarcada pelo moderno Estado-nação. Nesta concepção democrática, as amarras não prendem para simplesmente te machucar e restringir até onde você pode ir. (RAMALHO, 2020, p. 232).

[...] precisamos resistir às tentativas de desmonte da educação nacional com a população se organizando e se mobilizando para reconstruir nossa democracia destruída quando ainda buscava se consolidar. Será uma luta longa e difícil porque democracia suicida significa precisamente isto: o

---

126 FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

127 QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**, Ano 17, nº 37, 2002. Disponível em: Acesso em: 08 jun 2020

povo iludido por falsas promessas, no exercício de sua soberania vota contra si mesmo elegendo seus próprios algozes. (SAVIANI, 2020, p. 23).

O Estado falha na concretização do fim a que se propõe como propulsor da justiça social e da igualdade material. Norberto Bobbio (1988)<sup>128</sup> denomina a incapacidade de o Estado atender equitativamente o volume de demandas sociais e erradicar as práticas políticas irregulares de crise de governabilidade. Tais obstáculos afetam a legitimidade da Democracia no jogo político, reduzido às elites. (SCHROER; CHERON; BERUTE, 2020, p. 6).

Encontramo-nos diante de um “ensaio sobre a cegueira” (SARAMAGO, 1995),<sup>129</sup> em que se pronuncia o drama vivido pelos sujeitos e se desponta o abalo das estruturas sociais. No Brasil, esse cenário parece ainda mais acentuado, visto que, anteriormente à eclosão da pandemia do coronavírus (COVID-19), já se anunciava um processo eminente de corrosão dos direitos sociais no interior de uma profunda crise da democracia liberal. (SOUZA; DAINEZ, 2020, p. 2).

Intelectual, científica, artística, religiosa, filosófica ou de comunicação, a liberdade de expressão é condição fundamental para o pleno exercício da cidadania; por isso precisamos assegurar essa prática em prol da construção de uma sociedade com maiores margens de liberdade. Em meio à uma pandemia de *fake news* de cunho político, questionamos a falta de um compromisso ético com a verdade, o que traz graves riscos à nossa democracia. (TEIXEIRA; COUTO JUNIOR, 2020, p. 341-342).

[...] onde não há escola não há democracia. O processo democrático tem como condição necessária a escolarização das crianças e dos jovens. Este discernimento do sujeito, que se dá por meio dos conhecimentos científicos disponibilizados e do senso crítico politicamente constituído, é condição para a feitura da sua própria História, conforme afirma Paulo Freire. Mas, o fluxo da história deve ser entendido em sua dupla dimensão recíproca, a da ação individual do sujeito em sua dimensão universal. O fluxo da história depende da ação dos sujeitos de carne e osso, mas esta ação do sujeito é, incondicionalmente, histórica e socialmente constituída. (TIBALLI, 2020, p. 8-9).

128 BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

129 SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira**: romance. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

# DESIGUALDADE



[...] fazer uma escola completamente justa dentro da sociedade do capital não é possível, pois faz parte intrínseca da racionalidade do capital a desigualdade, em todas as dimensões humanas, incluindo a educação. No entanto, é preciso se ter um horizonte, que se busca construir em meio às contradições do próprio capital, dando um passo para a frente e outro para trás. Não se pode ter o direito de não lutar por uma escola justa, mesmo que ela não seja possível. É preciso, portanto, agir entre avanços e retrocessos (MOURA, 2020).<sup>130</sup> (ALBERTO et al., 2020, p. 17).

Essa diferença estrutural entre escolas de rede pública e escolas de rede privada se tornou ainda mais explícita no Ensino Remoto Emergencial e isso vem preocupando muitos profissionais, visto que muitos não estão conseguindo atingir a todos seus estudantes da mesma forma. Destaca-se, desse modo, a importância de que haja um olhar mais atento em relação a essas desigualdades, pois no futuro essas mesmas pessoas estarão em busca de oportunidades, mas nem sempre irão alcançar em razão das dificuldades enfrentadas desde a formação básica. (ALFARO; CLESAR; GIRAFFA, 2020, p. 18).

A pandemia chegou para todos, afetando de modo diferentes, pois acirrou e revelou em elevada proporção as desigualdades sociais, principalmente, no que concerne as concepções de modos de educar e aprender entre a rede pública e privada. Os grupos minoritários que sempre ficaram à margem dos processos de participação dos bens sociais – pessoas de baixa renda, desempregados, profissionais de aplicativos, mulheres, crianças, indígenas, pessoas com deficiências, idosos, dentre outros grupos também sofreram os impactos de não terem acesso, com segurança aos bens sociais básicos como saúde, saneamento e moradia. A educação também ficou cercada com a pandemia. (ARAÚJO, 2020, p. 1570).

Outra relação que se desdobra dentro desse contexto são as relações de gênero. Segundo Lima (2020),<sup>131</sup> que cita dados do IBGE, em uma produção para o Nexo Jornal, as mulheres se dedicam em média 18,5 horas semanais aos afazeres domésticos e cuidados com os familiares, em contrapartida, os homens gastam 10,3 horas semanais nas mesmas atividades. Isso revela a desigualdade na distribuição

---

130 MOURA, D. H. M. **A Rede Federal e sua Importância na Atual Conjuntura de Pandemia**. 2020. (1h38min29s). Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=k0eavQ\\_6CGg](https://www.youtube.com/watch?v=k0eavQ_6CGg)>. Acesso em: 26 ago. 2020.

131 LIMA, J. (2020). Quais os impactos da pandemia sobre as mulheres. **Nexo Jornal**. Recuperado de: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2020/03/24/Quais-os-impactos-dapandemia-sobre-as-mulheres>

das tarefas domésticas em virtude de relações patriarcais consolidadas historicamente. No enfrentamento da pandemia, essas questões se intensificaram. Lima (2020) afirma que, com a suspensão de aulas presenciais e com a necessidade de as famílias permanecerem em casa, mais responsabilidades foram direcionadas às mulheres. (BRITO; SANTANA; FERNANDES, 2020, p. 10-11).

[...] dada a urgência do momento, ressalta-se que os professores tiveram que se reinventar num momento tão difícil e de significativas mudanças na educação. Do mesmo modo, não há como “fazer vistas grossas”, ao acentuado destaque das desigualdades sociais presentes no país, pois os desafios educacionais são ainda maiores para as crianças que não possuem acesso à internet. Nas palavras de Nóvoa (2019),<sup>132</sup> é tempo de uma metamorfose da escola. Entretanto, o que preocupa são os caminhos que essa metamorfose seguirá. Que ela possa, de fato, contribuir para uma educação elucidada por Vaillant e Marcelo (2012)<sup>133</sup> em que o eixo central é o direito de aprender que todos os estudantes possuem. (BRUNS; RAUSCH, 2020, p. 113).

A desigualdade social e econômica, em grande medida, naturalizada pela sociedade e por instituições do Estado, representa uma barreira às recomendações de proteção dadas pela OMS, como o distanciamento físico, a lavagem das mãos e a permanência em casa. Populações vulneráveis, por exemplo, ficaram muito mais sujeitas aos efeitos da pandemia. Esse é o caso dos catadores de materiais recicláveis que, muitas vezes impossibilitados de praticar isolamento social e medidas de higienização, ainda sofreram com a diminuição da renda oriunda da interrupção da cadeia produtiva de resíduos e os riscos inerentes à manipulação de materiais recicláveis contaminados. (CHRISTOFOLETTI; COSTA; SILVA, 2020, p. 1625).

O que se constatou é que a situação da pandemia e conseqüentemente a suspensão das aulas presenciais, evidenciou ainda mais as desigualdades sociais, já que os educandos que não possuíam recursos tecnológicos e acesso à internet tiveram as atividades adaptadas em folhas impressas em uma tentativa de minimizar que esses alunos não fossem excluídos em virtude de suas condições socioeconômicas. (CRUZ; TAVARES; COSTA, 2020, p. 425).

Entendemos também que a nova forma de ensino ocasionada pela pandemia que requer o uso da tecnologia e conectividade com a Internet pode gerar ainda mais desigualdade em termos de desempenho escolar entre alunos de escolas particulares e de escolas públicas, ou mesmo entre alunos de escolas públicas que têm acesso às TDICs e aqueles que não têm. No entanto, diante da situação inédita as escolas e os professores não tiveram muita escolha, tiveram que se adaptar e se reinventar. (GODOI; KAWASHIMA; GOMES, 2020, p. 98).

132 NÓVOA, António. Os professores e sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44 n.3, p. 1-15. 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362019000300402](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402). Acesso em: 20 maio. 2020.

133 VAILLANT, Denise. MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012. 242 p.

Como destaca Nóvoa (2020),<sup>134</sup> os sistemas educacionais não estavam preparados para essa crise, aliás nenhum setor estava. Mas, apesar das dificuldades enfrentadas, é preciso que os sistemas educacionais atuem no sentido de fortalecer a educação, de não acentuar as desigualdades sociais, mas de possibilitar estratégias que as minimizem. Desse modo, a articulação entre as escolas e a família é essencial para a permanência do aluno na escola de forma a evitar a evasão. (MARTINS; CAVALCANTI; DOURADO, 2020, p. 79).

Os dados brasileiros de acesso à internet, de acesso a equipamentos de tecnologia da informação (TICs), de apoio familiar para o estudo em casa, de formação para trabalho com tecnologias educacionais para os professores e de escolas com equipamentos e uso de internet apresentados nas notas analisadas, revelam uma grande desigualdade socioespacial que remete à responsabilidade constitucional do Estado (poder público) na garantia do direito à educação, mesmo em tempos de calamidade pública [...]. (MELLO; VITORINO, 2020, p. 818).

A exacerbação das desigualdades poderia ter sido evitada se às classes populares não tivesse sido negado um direito essencial durante a pandemia: o direito à quarentena, isto é, ao distanciamento social digno e garantido pelo Estado. No entanto, mesmo que os esforços do poder público procurassem o atendimento a esse direito, o que não ocorreu de fato, as condições materiais de vida dos trabalhadores mais pobres seria um sério obstáculo a ser suplantado. Ficar em casa em quarentena pressupõe o acesso a moradia digna, por exemplo. (NICODEMOS; SERRA, 2020, p. 875).

A escola, que agora é a sala de casa, o pijama amassado de estudantes, o ar cansado de docentes, das bibliotecas vistosas, para poucos, ou, de figurinos arquitetônicos domésticos inusitados, por exemplo, varais que expõem peças íntimas de alunas e alunos, essa escola doméstica conectada serve a quem? Isso é igualdade, caso seja, por que professores não expõe seus calções, e professoras seus sutiãs e calcinhas à frente da câmera, como muitos estudantes, talvez, ingenuamente o fazem, ou, simplesmente por não terem outro espaço, além do quintal/varal? Há uma geografia da desigualdade que perpassa pela materialidade dos lugares e paisagens. (PAMPLONA; OLIVEIRA, 2020, p. 11-12).

A desigualdade social é dramaticamente sentida no ambiente escolar, pois é na periferia que se encontra uma população de vulnerabilidade social. [...] A precariedade da educação pública brasileira é resultado de baixos investimentos, desvios de dinheiro público, baixa qualidade do ensino, desvalorização do professor, entre outros tantos problemas. Portanto, mesmo sendo a educação um direito garantido por lei, sem distinção e condições, não é a pandemia que está prejudicando o processo de ensino-aprendizagem, mas sim o histórico descaso das autoridades responsáveis. (SALES; NASCIMENTO, 2020, p. 27-28).

---

134 NÓVOA. A. **Formação de professores em tempo de pandemia**. Youtube. Jun. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ef3YQcbERiM>>. Acesso em: jun. 2020.

[...] o isolamento social de milhões de alunos – preconizado como a principal forma de contenção da pandemia de Covid-19 – que tiveram as aulas presenciais suspensas, atendendo a recomendação da Organização Mundial de Saúde (OMS), tem revelado a enorme desigualdade no que tange a centralização das atividades na internet, incluindo a educação a distância (EAD), que – da forma como vem sendo adotada – revela mais um aspecto da seletividade social das medidas adotadas pelo Estado no enfrentamento da doença. (SOUZA; GUIMARÃES, 2020, p. 299).

[...] cabe reconhecer como louváveis as lutas da educação pública pelo acesso a instrumentos educacionais, bem como pela conseqüente diminuição, ou não aumento, na desigualdade de oportunidades entre os estudantes. [...] dadas as circunstâncias sociais únicas, cabe às instituições educacionais, de forma a evitar tal incremento na desigualdade, proporcionar condições materiais e concretas de acesso à educação remota. Algumas medidas começam a ser planejadas nesse sentido em universidades públicas. (VASQUES; OLIVEIRA, 2020, p. 175).



É possível afirmar que as escolas, públicas e privadas, e os sistemas de ensino têm se subordinado ao “*Big Other*” (ZUBOFF, 2015)<sup>135</sup> cujas consequências para a organização do trabalho pedagógico e para a gestão da educação e da escola encontram-se embrionariamente em estudo. Ainda assim, os dados aqui apresentados para o Brasil e outras tantas manifestações internacionais indicam que os processos de “digitalização” das relações educacionais aprofundaram-se e generalizaram-se neste período da pandemia. O bicho veio para ficar... (ADRIÃO; DOMICIANO, 2020, p. 680).

[as *fake news*] são informações, relatos sobre fatos ou descrição de fatos, mesmo sendo falsos, pois é desta forma que chega para os destinatários. O autor [Wilson Gomes] frisa que estas existiam em todas as sociedades dos séculos passados, mas se tornaram um tipo peculiar, por ser distribuído e consumido digitalmente. Com relação a divulgação e difusão, Gomes afirma que o principal meio utilizado é o digital, principalmente no que corresponde a guerrilha informacional para a política suja, além das mudanças culturais nos processos comunicacionais. (BRANDÃO; CRUZ; ROCHA, 2020, p. 308).

[...] quando se pensa em recursos de apoio ao processo de ensino e de aprendizagem, tanto para o docente que planeja e executa as suas aulas, quanto para o estudante, torna-se importante observar que modelos tradicionais como a biblioteca, o livro, a sala nos seus formatos físicos e, ainda, a definição de horários para encontros presenciais de estudos, em grande parte vem sendo aos poucos substituído ou alternado com formas mais flexível. Como alternativa ao formato físico, tem-se o digital, que a partir de um dispositivo como o celular ou o computador torna possível o acesso a toda essa estrutura de recursos e rotina. (CALDEIRA; SUDRÉ; PEREIRA, 2020, p. 166).

Não é correto firmar-se nas instabilidades das coisas e da desconfiança neste mundo, há de se compartilhar de fato, o bom e concreto. É imprudente ser imagem de algo, mas, sim ser alguém que se permita fazer a diferença na existência das coisas e das pessoas; há de se sentir, de se apalpar e não apenas, de ser apreciado, o mundo digital é essencial na atualidade, mas, jamais, o ar que se respira (FOUCAULT, 2000).<sup>136</sup> (CLEMENTE; ANGELUCI, 2020, p. 11).

---

135 ZUBOFF, Shoshana. *Big Other: Surveillance Capitalism and the Prospects of an Information Civilization*. **Journal of Information Technology**, n. 30, p. 75–89, 2015.

136 FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões**. 26ª edição. Editora Vozes. Rio de Janeiro, 2000.

A crise nos convidou a graves reflexões. Reconhecendo, por um lado, a grande contribuição da tecnologia para possibilitar o trabalho remoto das escolas durante a pandemia, é preocupante observar a armadilha de que as experiências recentes sirvam de balão de ensaio para delinear um futuro de digitalização permanente, o que desfiguraria o próprio fenômeno educativo (MORGADO; SOUSA; PACHECO, 2020).<sup>137</sup> E embora seja uma situação imprevista e emergencial, não se pode desconsiderar a desigualdade abissal entre as classes sociais quanto às condições de acesso às tecnologias de comunicação [...]. (FRANÇA; MASELLA; ARAGÃO, 2020, p. 894).

Atualmente, nossa cultura traz o digital como um de seus artefatos mais importantes, sendo ele um divisor de água na forma como as pessoas se relacionam, se comunicam, aprendem, enfim, trazendo impactos na organização social como um todo. Todas essas mudanças exigem que tenhamos uma atenção criteriosa e cuidadosa para essas nuances sociais. A sociedade contemporânea, pautada pela cultura digital, modificou significativamente a forma como os sujeitos se organizam, interagem e se constituem no meio em que vivem. (GOEDERT; ARNDT, 2020, p. 115).

Bonilla e Oliveira (2011, p. 24)<sup>138</sup> trazem à discussão a importância de pensar sobre a desigualdade de acesso às tecnologias digitais de rede, disparidades nomeadas genericamente como “*digital divide, gap digital, apartheid digital, infoexclusão, ou exclusão digital*”. Ao referirem-se à exclusão digital, os autores evocam as palavras de Sérgio Amadeu da Silveira, que acredita que a “exclusão digital impede que se reduza a exclusão social, uma vez que as principais atividades econômicas, governamentais e boa parte da produção cultural da sociedade vão migrando para a rede” (apud BONILLA; OLIVEIRA, 2011, p. 30) [...]. (MARCON, 2020, p. 87).

No interior de uma mesma moradia, aqueles que podem desejam aposentos plenos, onde o espaço e a superfície estejam aquém da necessidade de fricção. Se “[...] estamos passando de uma sociedade escrita para uma sociedade ciberoral” ou mesmo “[...] de uma sociedade orgânica para uma sociedade digital”, também vivemos a passagem “[...] de uma economia industrial a uma economia imaterial, de uma forma de controle disciplinar e arquitetônico para formas de controle microprotéticas e midiático-cibernéticas” (PRECIADO, 2020, p. 7).<sup>139</sup> (OLIVEIRA, MR, 2020, p. 30).

Não sendo capaz de controlar e organizar os próprios horários e locais de trabalho, o trabalhador virtual permanece à disposição do trabalho constantemente, como se observa, facilmente, na

137 MORGADO, José Carlos; SOUSA, Joana; PACHECO, José Augusto. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. *Praxis Educativa*, [S. l.], v. 15, p. 1–10, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.16197.062. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16197>. Acesso em: 8 set. 2020.

138 BONILLA, Maria Helena; OLIVEIRA, Paulo Cezar Sousa de. Inclusão Digital: Ambiguidades em curso. In: BONILLA, Maria Helena; PRETTO, Nelson de Luca. *Inclusão Digital: polêmica contemporânea*. v. 2. Salvador: EDUFBA, 2011, p.15-21.

139 PRECIADO, Paul B. *Aprendendo do vírus*. 2020. Disponível em <https://n-1edicoes.org/007>. Acesso em 27 abr. 2020.

sociedade marcada pelo digital, pela ânsia de muitas pessoas costumeiramente portarem dispositivos móveis (como *smartphones*), permanecendo constantemente conectadas à internet e disponíveis ao trabalho. [...] pela noção de *mobilidade* é o trabalhador que carrega consigo o trabalho, em dispositivos móveis ou pela Internet (como faria um docente ao levar trabalhos para corrigir em casa, mesmo em papel); mas a noção de *ubiquidade* indica outro nível de relação entre atividades e trabalhador: na docência ubíqua, o trabalho procura pelo realizador da atividade; seus dispositivos móveis não param de tocar, acusando mais e mais trabalho. (OLIVEIRA; MILL, 2020, p. 50).

Trazemos de nossas experiências de sala de aula física nossas âncoras para o que vamos fazer em ambiente virtual, até que, se somos sensíveis ao que fazemos e à nossa assistência, passamos a produzir ajustes e adaptações em nossas práticas, até que as coisas pareçam mais confortáveis e compreensíveis para todos/as. Isso é aprender. Estamos todos/as aprendendo, de todos os lados das telas. E não vivemos algo assim antes. Mas precisamos de espaço e intercompreensão para fazer/viver isto. De repente, passamos a pensar em possibilidades que não existem em nossa sala presencial. Passamos a atuar na digitalidade [...]. (RIBEIRO, 2020, p. 455).

Fomos engolidos por uma *tsunami digital* (SANTAELLA, 2019)<sup>140</sup> que parece ser tendência do momento; não sabemos como lidaremos com isso no futuro, e ainda precisamos de tempo para avaliar o que deu ou não certo nesse uso emergencial no presente, que talvez possa ser melhorado ou readaptado em outros tempos. O que não há dúvidas – e relatos de pais e alunos e alunas já evidenciam isso quando conversamos com pessoas próximas ou mesmo quando vemos ou lemos reportagens nas mais diversas mídias – é o quanto cada um/a sente falta do espaço escolar, sente falta da presença do professor, da sua aula, das suas mediações. (SANTOS; SANTOS; MEZZARROBA, 2020, p. 1517).

Um aspecto importante que nos parece necessário de discutir aqui é a compreensão de que essa escolarização em domicílio é movida por um sentimento de que não podemos perder tempo, de que não podemos parar! [...] hoje, a partir da cultura digital em que nos encontramos imersos, temos a sensação de que perderemos menos, ou que não perderemos diretamente: “Em virtude desse culto ao imediatismo, rapidamente nos colocamos a fornecer soluções imediatas para continuar a educação” (PANSOPHIA PROJECT, 2020, n.p.),<sup>141</sup> ou, ainda, em produzir essa forma de escolarização em domicílio, a pronta entrega ou *delivery*. (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 14).

As crianças e os jovens do mundo atual, são gerações bem diferentes das anteriores na forma de se comunicarem e transmitirem seus conhecimentos, a nova sociedade para eles é formatada pelas novas mídias, como *WhatsApp*, *Instagram*, *Facebook*, *Twitter*, são algumas das plataformas que os jo-

140 SANTAELLA, Lúcia. Prefácio. In: SALES, Mary Valda Souza (Org.) **Tecnologias digitais, redes e educação: perspectivas contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 7-9.

141 PANSOPHIA PROJECT. **Onze teses urgentes para uma pedagogia do contra-isolamento**. BlogPensar a Educação, 6 maio 2020. Disponível em: <<https://pensaraeducacao.com.br/blogpensaraeducacao/onze-teses-urgentes-para-umapedagogia-do-contra-isolamento/>>. Acesso em: 25 jun. 2020.

vens levam para o ensino estando a todo momento conectados. Logo, muitos anseiam por novidades ao chegarem nas estruturas escolares e o saber se vê diante desta premissa, em que o digital permeia os seus discentes. (SILVA; CERIGATTO, 2020, p. 1422).

Recentemente, com a revolução do processo de digitalização e a popularização de redes sociais como Facebook, Instagram, WhatsApp e Twitter, nossa forma de produzir, acessar, armazenar e compartilhar informação reconfigurou-se. Não podemos negar que “o aspecto mais espetacular da era digital está no poder dos dígitos para tratar toda informação, som, imagem, vídeo, texto, programas informáticos, com a mesma linguagem universal, uma espécie de esperanto das máquinas” (SANTAELLA, 2002, p. 54).<sup>142</sup> (TEIXEIRA; COUTO JÚNIOR, 2020, p. 333).

Discutir o imperativo que enquadra o conhecimento em ortodoxias classificativas é combater o afunilamento dos espaços institucionais digitalizados que a pandemia delega aos processos formativos. Se, pelo menos em crença, os conteúdos estão sendo transmitidos via plataforma digitais ou teleaulas, obrigamo-nos a clamar pelos que ficam à margem dos aparatos cibernéticos. [...] O que acontece nos corpos que sentem, sofrem isolados em suas casas, nas bordas invisíveis das aulas eletrônicas que insistem no cômputo de horas? “A digitalização elimina a realidade” (HAN, 2020, p. 108-109)<sup>143</sup> [...]. (ZORDAN; ALMEIDA, 2020, p. 12).

---

142 SANTAELLA, L. A crítica das mídias na entrada do século 21. In: PRADO, J. L. A. (Org.). **Crítica das práticas midiáticas**: da sociedade de massa às ciberculturas. São Paulo: Hacker, 2002, p. 44-56.

143 HAN, B. C. La emergencia viral y el mundo de mañana. In: AMADEO, P. (Org.). **Sopa de Wuhan**. Editorial: ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), 2020, p. 97-112.

# DIREITO À EDUCAÇÃO



Se o ensino tecnológico apresenta-se como uma das formas diferenciadas de metodologias que contribuem ao aprendizado do aluno, em tempos de Covid-19, a fim de garantir a educação como direito humano, levando-se em consideração que conforme Nunes (2019),<sup>144</sup> “educar é humanizar-se”, que o direito à educação é também um direito humano, compreende-se que se em tempos normais a educação não logra prioridade e hegemonia nas políticas públicas e, em tempos de pandemia, o desafio é ainda muito maior [...]. (AMARAL; NUNES; AMARAL, 2020, p. 1463).

A educação é um direito universal e, nas últimas décadas, a compreensão da necessidade de garantia do direito à educação para as pessoas com deficiência têm sido constantemente reiterado nos âmbitos internacional e nacional. Internacionalmente, um dos documentos mais importantes da atualidade é a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CIDPD) (ONU, 2007),<sup>145</sup> que foi promulgada no Brasil pelo Decreto Legislativo nº186 e Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. (BONOTTO et al., 2020, p. 1734).

O período de distanciamento social tem nos levado a refletir sobre o campo da exclusão do direito à educação. Entre aula remota e via rádio existe uma diferença enorme para o aprendizado. Precisamos ousar, chamar os setores, os dirigentes, os conselhos de educação e desburocratizar os processos, avançando nessa discussão. Porém, antes disso, temos a difícil missão de nos mantermos vivos e lúcidos diante da crise sanitária e política em que se encontra o Brasil. (CORDEIRO; COSTA, 2020, p. 92).

A questão do direito à educação, bem como ao conhecimento como um bem público e social, não pode converter-se em moeda de troca em uma sociedade que não reconhece o trabalho docente como trabalho intelectual e as universidades como espaços emancipatórios de formação. [...] Não se trata de acidente de percurso, mas de intensificação de uma política de desmonte do setor público, de apropriação e controle dos processos e dinâmicas pedagógicas em detrimento da autonomia das instituições e de seus profissionais. (DOURADO; SIQUEIRA, 2020, p. 854).

---

144 NUNES, César. Educação em Direitos Humanos no Brasil Atual: Fundamentos Políticos e Práticas Pedagógicas Possíveis. In NUNES, César Augusto; GOMES, Catarina (orgs.). **Direitos Humanos: Educação e Democracia**. Campinas: Brasília, 2019.

145 ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. **Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. New York: 2007.

As questões até aqui apresentadas remetem à percepção de que, sob o pretexto da adversidade da situação atual, pareça ser aceitável que generosa parcela das crianças e dos jovens sejam excluídos. Assume-se que a situação atual é excepcional e que não há como resolver o problema de todos; logo, alguns serão privados do direito à educação. Para além da gravidade desse fato, é necessário levar o debate além da questão do acesso aos recursos. Como já apontado, o ensino remoto (mesmo que com todos os recursos tecnológicos, ambientais, emocionais) não pode substituir a educação oferecida presencialmente no ambiente escolar. (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 9).

A necessidade de uma norma relevante relacionada à gestão democrática remonta à indispensabilidade em se ter um dispositivo que garanta a efetividade do direito de todos à educação. Nesse sentido, a gestão democrática está atrelada à cultura que, por sua vez, remete à necessidade de uma análise histórico-geográfica que leve em conta a efetividade da gestão, por conseguinte, dependente da participação da sociedade civil, comunidade, diretores, professores, alunos e pais. Embora existam inúmeras leis espalhadas que tratem dessa temática, não há um dispositivo concentrado que trate sobre o direito material à educação em si, bem como sobre o direito formal e o processo judicial para a garantia desse direito. (FERREIRA; CARVALHO, 2020, p. 10).

Não se fala, aqui, em Educação Infantil à distância. Fala-se em ensino remoto emergencial, em um contexto em que as mídias digitais se tornam inevitáveis como meio de comunicação entre as escolas e os alunos (BEHAR, 2020;<sup>146</sup> HODGES et al., 2020<sup>147</sup>); nas condições dadas, trata-se de resistir e buscar garantir o direito à educação por todos os meios possíveis, e por isso as alternativas de educação remota não podem ser menosprezadas. (FRANÇA; MASELLA; ARAGÃO, 2020, p. 895).

O contexto de Pandemia, mais do que nunca, nos coloca diante do desafio de (res)significar a vida em sociedade, a educação e a escola enquanto espaço epistemológico e de redução das desigualdades sociais. Não basta apenas pensar na garantia da declaração e implementação do direito à educação, mas sobretudo, pensar acerca das dimensões éticas, estéticas e ontológicas em torno de qual educação está se requerendo o direito. Não é possível ignorar o contexto de pandemia e a dor gerada pelas mortes causadas por ela. Educação se recupera, vidas não. (JAKIMIU, 2020, p. 110).

Estaria, então, no período pós-pandemia, a possibilidade de real rompimento com o direito à educação diversificada e presencial para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos? Essa possibilidade coloca-se no horizonte curricular, pois estamos considerando que atravessamos uma disputa de

146 BEHAR, Patricia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação à Distância. **Jornal da Universidade**, [S. l.], 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remotoemergencial-e-a-educacao-a-distancia>. Acesso em: 8 set. 2020.

147 HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **Educause Review**, [S. l.], 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 26 ago. 2020.

concepções de currículo através da legislação, onde caminhos do desmonte já se encontram regulamentados, mas ainda ancorados, contraditoriamente, em legislações anteriores também validadas e não revogadas. (NICODEMOS; SERRA, 2020, p. 885-886).

[...] segundo o UNICEF (2019),<sup>148</sup> grande parte das crianças excluídas do direito à educação reside nas periferias dos grandes centros urbanos e 53% desse grupo vive em domicílios com renda per capita de até meio salário-mínimo. Esse cenário de pobreza imprime uma condição de “superposição de privações de direitos”, realidade comum para muitas crianças e famílias brasileiras e que supomos agravada na atual conjuntura pandêmica e na falta de políticas de Estado que garantam estabilidade e segurança. (PESSANHA; MACEDO, 2020, p. 345).

São muitas as dificuldades que professores e alunos enfrentam no interior do Amazonas, as condições de desigualdade que já existiam foram bastante acentuadas desde o começo da pandemia. Por lei, toda criança tem direito à educação básica e secundária, não importa onde esteja, mas em muitas comunidades rurais isoladas e pouco povoadas é difícil encontrar professores de qualidade que ensinem todas as disciplinas. (SCHLINDWEIN; TRINDADE; LEAL, 2020, p. 15).

Também, nas circunstâncias históricas, os privatistas e publicistas disputam a educação (CUNHA, 2017).<sup>149</sup> Para os publicistas, o direito à educação tem raízes na compreensão dos valores democráticos e republicanos de formação humana das sociedades modernas. E para os distintos grupos de privatistas e de neoliberais (empresários, mercadores, investidores e filantropos) o mercado ordena as práticas sociais, a concorrência e atenua os riscos. (SILVA, MA; SILVA, EF, 2020, p. 196).

Silva (2008)<sup>150</sup> afirma que os indicadores educacionais ratificam a histórica negação do direito à educação dos povos do campo. [...] Um dos obstáculos enfrentados pela educação do campo são as classes multisseriadas, pois é comum que em escolas do campo, por ordens das secretarias de educação, juntem turmas de anos diferentes devido ao número reduzido de alunos nas escolas. (SOUZA, 2020, p. 4).

[...] há dados que apontam que cerca de 93% das crianças de 9 a 17 anos têm acesso à internet por telefone móvel (CETIC, 2019b),<sup>151</sup> o que repercute nas condições de estudo. Com isso, é possível problematizar as condições e a segurança legal do trabalho docente no contexto das aulas remotas. Em

---

148 UNICEF. **30 Anos da Convenção Sobre os Direitos da Criança**: Avanços e desafios para meninas e meninos no Brasil. UNICEF: (coordenação editorial Elisa Meirelles Reis... [et al.]. São Paulo: UNICEF, 2019.

149 CUNHA, Luiz Antônio. **A Educação Brasileira na Primeira Onda Laica**: do Império à República. 2017. Disponível em: <http://www.luizantoniocunha.pro.br/#>. Acesso em: 15 fev. 2020.

150 SILVA, L. H. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância: A experiência brasileira. **Revista de Ciências da Educação**, n.5, p.105-112, jan./abr., 2008.

151 CETIC. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **TICs Kids online Brasil 2018**: principais resultados. 2019a. Disponível em: <[https://cetic.br/media/analises/tic\\_kids\\_online\\_brasil\\_2018\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://cetic.br/media/analises/tic_kids_online_brasil_2018_coletiva_imprensa.pdf)>. Acesso em: 17 jun. 2020.



síntese, a proposição do ensino remoto emergencial, sem outras ações políticas mínimas que prezam pela manutenção da vida, da legislação do trabalho, do vínculo da criança com o espaço escolar e com o conhecimento, pode ampliar as desigualdades de direito à educação. (SOUZA; DAINEZ, 2020, p. 4).

A paralisação das atividades escolares buscou reduzir a circulação de pessoas, considerando os alunos, os professores, os pais dos alunos que se locomovem diariamente circulando nos diversos espaços sociais. Mesmo assim, não verificamos a mínima uniformidade das ações entre os entes federados na tentativa de evitar retrocessos na garantia do direito à educação diante de um cenário tão atípico, sem a execução das atividades educacionais nas escolas. (SOUZA; PEREIRA; RANKE, 2020, p. 17).



Seja a desigualdade que adentra cotidianamente as escolas, seja a organização das ações, que demonstra graves sinais de incoerência com a realidade, o momento vivido e as exigências colocadas como horizonte pelas atuais determinações governamentais aprofundam um drama já conhecido dos professores, especialmente das redes públicas de ensino: como desenvolver o trabalho pedagógico a partir de realidades tão difíceis? Ou ainda, como denuncia, há tempos, Arroyo: como desenvolver um trabalho realmente potente diante da “[...] piora brutal das condições de viver a infância e a adolescência enquanto não melhoraram as condições de exercer a docência” (2014, p. 39)?<sup>152</sup> (ALMEIDA; DALBEN, 2020, p. 16).

A mudança acelerada do contexto social coloca, a cada dia, novas exigências à docência. O mal-estar docente, como afirma Martinez (2010),<sup>153</sup> se expressa no campo da subjetividade, categoria que permite rastrear o processo no nível do singular e como fenômeno coletivo. Permite desvelar representações, valores e atitudes que se constroem num marco de possibilidades que é sempre histórico. (ARAUJO; YANNOULAS, 2020, p. 767).

Segundo Altoé e Fugimoto (2009),<sup>154</sup> as exigências quanto à educação tornam-se desafios do alinhamento das ações educacionais com a realidade social. Desse modo, aos profissionais da educação, é imposta a adoção de uma postura crítica e questionadora de sua própria prática, a fim de que a docência ocorra na interação entre a experiência, a tomada de consciência e, é claro, de novas sistemáticas de ensino provenientes de abordagens diferenciadas envolvendo o uso das tecnologias. (BRANCO; ADRIANO; ZANATTA, 2020, p. 329).

[...] embora controverso e alvo de críticas, o ensino remoto, das diversas formas que está sendo levado a cabo, vem sustentando o ensinar e o aprender em muitos países. Valendo-nos da afirmação de Freud (2015),<sup>155</sup> que abre esta última sessão como epígrafe, quando consideramos a docência no

---

152 ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2014.

153 MARTINEZ, Deolídia. Mal estar docente. In: OLIVEIRA, Dalila A; DUARTE, Adriana M. C. VIEIRA; Lívia M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

154 ALTOÉ, Anair; FUGIMOTO, Sonia Maria Andreto. Computador na educação e os desafios educacionais. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul-Brasileiro de Psicopedagogia, 2009. Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUCPR, 2009. p. 163-175. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/1919\\_1044.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/1919_1044.pdf). Acesso em: 19 jul. 2020.

155 FREUD, Sigmund. Análise da Fobia de um Garoto de Cinco Anos (“O pequeno Hans”, 1909). In: FREUD, Sigmund. **Obras Completas, Volume 8**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. P. 123-284.

ensino remoto como caso, podemos pensar que ainda não extraímos informações mais consistentes sobre essa forma de ensino. Como nos coloca o mestre vienense (Freud, 2015), precisamos, momentaneamente, deixar nossas leituras inacabadas, o *juízo suspenso*, para que possamos extrair dessa experiência novos elementos que nos possibilitem pensá-la, e também vivê-la. (CHARCZUK, 2020, p. 16).

Pimenta (2006)<sup>156</sup> considera que é fundamental problematizar os processos que ocorrem nos estágios, enquanto instâncias formativas para a docência. A autora pontua que o estágio supervisionado é uma atividade que tem uma dimensão teórico-prática que corrobora para efetuar a formação ampla e densa necessária à elaboração de conhecimentos específicos para o exercício da profissão docente. Espera-se que o estágio supervisionado promova o estreitamento das relações entre a universidade e as escolas da educação básica a partir de uma perspectiva que contribua para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, do espírito de pesquisa, da cooperação e do pensamento reflexivo dos futuros professores. (COSTA, 2020, p. 339).

[...] temos também os professores, que em geral não são preparados para exercer a docência via tecnologias digitais e que se viram, de forma abrupta, a terem que adequar todo seu planejamento para aulas online, gravação de vídeos ou simplesmente ter que orientar as famílias na mediação das atividades com as crianças. São questões que requerem análises cuidadosas sobre os desafios e possibilidades pedagógicas relacionados ao advento das mídias digitais. (GOEDERT; ARNDT, 2020, p. 111).

Em muitos programas de pós-graduação, a formação para a docência é restrita a um breve período de estágio, sem o exame do papel da formação em Nível Superior, o exame do que constitui um projeto pedagógico de curso de graduação ou mesmo um exame dos aspectos relacionados ao dia a dia de professores no planejamento, na execução e na avaliação de aulas e processos de aprendizagem. Tal consideração é importante, pois é uma variável que dificulta a atuação docente de qualidade em tempos de aulas presenciais e torna ainda mais desafiador o planejamento de aulas em situações emergenciais remotas. (GUSSO et al., 2020, p. 12).

Ao perguntarmos pela aula, arriscamo-nos a deixar rastros discursivos de outro glossário, outra fotografia de aula, como palavra de ordem, a partir de um decreto em tempos de pandemia do novo coronavírus. Afirmamos, nestes rastros, os sintomas da aula que não pode ser representada. Afirmamos uma arque-montagem de aula, singularizando a feitura de capturas da experiência que vive a docência entre o acaso e o acontecimento; dito de outro modo, a docência que escapa das forças da didática geral, para nunca calar a pergunta pela aula e sua singularidade. (MATOS; SCHULER, 2020, p. 230).

---

156 PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa e Formação de Professores: contextualização histórica e epistemológica de um projeto integrado. In: GUIMARÃES, Valter S. (org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** Campinas: Papyrus, 2006. p. 67-88.

Antes mesmo da pandemia, as questões de saúde-doença e os sintomas apresentados pelos professores foram foco de pesquisa, de preocupação e também de motivação para a ampliação de políticas públicas voltadas à docência e aos modos de adoecimento. Murta (2001)<sup>157</sup> descreve aspectos do sofrimento psíquico no magistério e reafirma a ideia de que tais condições são causas de afastamento da sala de aula e, em certo grau, definitivamente do ambiente escolar. (PACHIEGA; MILANI, 2020, p. 277).

O Estágio Curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é um dos momentos mais esperados do curso de Pedagogia, pois traz à baila o repertório curricular conhecido e apreendido, mobiliza as competências adquiridas e suscita aquelas que se precisa ainda alcançar, a fim de que um projeto de ação pedagógica, reflexivo e problematizador da própria docência, se constitua e aconteça. (PEREIRA et al., 2020, p. 14).

É evidente, portanto, o quanto a vida experienciada pelos estudantes, é instrumentalizada pelas relações familiares e dos territórios que habitam. Não só por aquilo que os pais e responsáveis, na educação informal, estão inseridos, (religião, ideologia etc.), mas, também pela vivência de residirem em espaços da cidade extremamente violentos, são as contradições e paradoxos nos dias de hoje. É por isso, que a escola necessita ser a arena da alteridade. A docência precisa ser a interseção mesmo de sujeitos epistêmicos. (PUGA; MORAES, 2020, p. 74).

Diante dos desafios impostos por esse contexto hostil, a educação escolar adquire uma importância ainda maior, tendo em vista que o trabalho pedagógico realizado nas escolas é um direito social duramente conquistado. No enfrentamento às dificuldades impostas pela pandemia, a manutenção dos vínculos das/os estudantes com a instituição escolar pode ser um caminho para mitigar os desastrosos efeitos que o momento nos impõe. Afinal, concordamos com Inês Teixeira de que “a docência é algo da *ordem da delicadeza*, tanto quanto é ela da ordem do humano, do político e do cuidar” (TEIXEIRA, 2007, p. 433, grifo da autora).<sup>158</sup> (SALES; EVANGELISTA, 2020, p. 867).

[...] lembramos da humanização e interação tão importantes na relação entre estudante e docente; entre educador e educando, e isto não ocorre somente no ensino presencial, mas no ensino *online* se este for de qualidade. Mas, para que isto ocorra precisamos ter docentes bem formados, com acesso à *internet* e estrutura para gravar aulas e *podcasts*, por exemplo. Neste contexto, não são suficientes os saberes específicos de área para ser um bom professor no mundo virtual, ou se ter uma excelente didática no ensino presencial, há de se constituir toda uma docência voltada para o ensino *online*. (SANTO; LIMA, 2020, p. 286).

157 MURTA, Cláudia. Magistério e sofrimento psíquico: contribuição para uma leitura psicanalítica da escola. In: **Anais do Colóquio do LEPSI IP/FE-USP**, São Paulo, v. 3, 2001. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000032001000300031&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000032001000300031&script=sci_arttext). Acesso em: 05 set. 2020.

158 TEIXEIRA, Inês. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, ago. 2007.

A natureza complexa dos processos de ensino e aprendizagem revela também a complexidade dos saberes docente. A teoria de Shulman (1986),<sup>159</sup> conhecimento pedagógico de conteúdo (PCK), tem sido uma das mais bem aceitas para explicar os saberes necessários à docência. Segundo esse referencial, a união entre esses componentes (conhecimento de conteúdo específico e conhecimento pedagógico) é eficaz no sentido de como organizar, adaptar e representar conceitos, questões e problemas de maneira que se tornem compreensíveis para os estudantes. (SILVA; CRUZ; SAHB, 2020, p. 352).

O estudante em formação inicial para a docência, ao se reconhecer como sujeito professor na escola, compõe pertencimentos a esse grupo social e (re)compõe seu percurso formativo e auto formativo. Há tensões que são assumidas pelo estagiário que, no encontro com o professor da educação básica, são transformadas em aprendizagens da docência, daí a necessária presença desse outro sujeito para se refletir e refratar a sua formação, uma vez que nos transformamos ante as responsabilidades que nos são atribuídas para o reconhecimento e o funcionamento da gestão pedagógica da escola e da própria metodologia da sala de aula. (SOUZA; FERREIRA, 2020, p. 8).

---

159 SHULMAN, Lee S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, fev. 1986.

# EDUCAÇÃO BÁSICA



[...] podemos constatar que atividades remotas têm suas limitações e, apesar de ser uma medida emergencial, não conseguirão substituir o ensino básico presencial. Zhou et al., (2020)<sup>160</sup> confirmam nossa afirmação evidenciando que os estudantes que possuem atividades escolares restritas a uma mediação totalmente a distância tendem a aprender menos do que aquelas que usufruem a vivência presencial nas escolas. Especialmente no que se refere à Educação Básica, à interação face-to-face com os professores é fundamental no processo de ensino e aprendizagem. (ALMEIDA; ALVES, 2020a, p. 7).

[...] parece-nos necessário enfatizar os aprendizados vividos neste tempo como processo de inventividade da educação básica, em uma dinâmica de reconfiguração dos sentidos conferidos em cada ação pedagógica. Trata-se, portanto, de inventar outras possibilidades para o desenvolvimento de habilidades curriculares pertinentes e necessárias para este momento. Agregar valor e transformar todos os desafios em oportunidades de aprendizagem, de criticidade e de invenções criativas para prover respostas para este tempo. (ALMEIDA; SPAGNOLO, 2020, p. 33).

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2019 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP),<sup>161</sup> mais de 40,0% das escolas de Ensino Fundamental, considerando as redes municipal, estadual, federal e privada, não possuem biblioteca ou sala de leitura. O laboratório de Ciências está presente em apenas 12,5% dessas instituições. Nas escolas de Ensino Médio, 11,8% não possuem biblioteca ou sala de leitura e 52,0% não possuem laboratório de Ciências. Além desses, outros espaços importantes como quadra de esporte e laboratório de Informática também não são encontrados em grande parte das escolas, demonstrando que muitas são as carências de infraestrutura nas instituições escolares da Educação Básica. (BRANCO; ADRIANO; ZANATTA, 2020, p. 332).

[...] cabe ao sistema educacional dar o suporte necessário e as condições adequadas aos profissionais da educação, a fim de prepará-los para lidar com o imprevisível, adaptar-se às novas situações

160 ZZHOU, L., LI, F., WU, S. e ZHOU, M. 'School's Out, But Class' On', The Largest Online Education in the World Today: Taking China's Practical Exploration During The COVID-19 Epidemic Prevention and Control As an Example. **Best Evidence of Chinese Education**, 4(2):501-519, 2020. Disponível em: <http://twixar.me/1brT>. Acesso em: 10 de Mai. 2020.

161 INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Nacional da Educação Básica – 2019**. Brasília: INEP/MEC, 2020. 32 p.

e inovar. Os professores salientaram que os prejuízos causados pelo distanciamento social trouxeram à tona grandes desafios à interação e socialização e que as relações de forma virtual não são equivalentes àquelas em que há o contato físico. A situação mostra que, na educação básica, as mediações e a aprendizagem de forma remota precisam ser reconsideradas e, cuidadosamente, analisadas. (CIPRIANI; MOREIRA; CORRÊA, 2020, p. 460).

De acordo com os dados do Censo Escolar (INEP, 2020),<sup>162</sup> a educação básica no Brasil conta com 182.468 estabelecimentos de ensino, distribuídos nas redes públicas e no setor privado, congregando, aproximadamente, 48 milhões de matrículas e 2,2 milhões de docentes. Dentre essas escolas, 181.997, ou 99,7%, afirmam ter o modo presencial como única ou principal forma de mediação didático-pedagógica, em detrimento dos modos semipresencial ou a distância. Se considerarmos as demais funções que coexistem à docência e aos estudantes nos sistemas de ensino, estamos falando de algo em torno de ¼ da população brasileira. (DUARTE; HYPOLITO, 2020, p. 738).

[...] enquanto no ensino superior existe uma normativa que regulamenta a Educação a Distância, na educação básica essa era uma discussão ainda ausente ou bastante primária entre os educadores. Por conta disso, não é de estranhar o quanto as práticas de ensino remoto causaram desconfortos e receios entre todos os envolvidos na comunidade escolar. São tantas as prerrogativas, que não faltam questões que nos levam a refletir sobre esse momento. Os professores foram convidados a participar do processo de definição das estratégias didático-metodológicas para a reposição/continuidade das aulas? (GOEDERT; ARNDT, 2020, p. 106).

Estruturar o trabalho pedagógico, independentemente das inseguranças e incertezas do estado de pandemia, está para além da dimensão das habilidades de organização às ações didáticas, as quais, em muitos casos, são associadas a inoperabilidade ou fracasso da profissionalidade do professor. Um legado que persegue o docente, sobretudo da educação básica, como um profissional retrógrado e/ou reprodutivista, ato objetivado ao longo da nossa história e, com fins ao esvaziamento da educação como ato político e crítico. (HETKOWSKI; NASCIMENTO; ARAÚJO, 2020, p. 197).

[...] torna-se visível o distanciamento que tem separado as instituições escolares das questões que envolvem as TIC e a cultura digital, uma vez que elas estão mitigadas, omissas ou dissociadas do currículo de grande parte das escolas de Educação Básica. Torna-se também visível outra dimensão da desigualdade social, sendo essa a carência de acesso a dispositivos e a dados (acesso à Internet) por parte considerável dos estudantes. Portanto, as questões educacionais, além dos problemas inerentes à Educação, veem emergir uma rede complexa de desafios, que causam ruídos e distorcem as tentativas de trabalho com as TIC, face ao instaurado caos pandêmico. (MAIA; SILVA; CASAGRANDE, 2020, p. 219).

162 INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados do Censo da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>>. Acesso em: 7 out. 2020.

[...] na educação básica, a modalidade a distância é vista, nesse período atípico que se atravessa, dando destaque às desigualdades sociais, pois as escolas públicas não possuem aporte técnico e pedagógico para proporem um modelo de ensino que seja verdadeiramente eficiente e que promova a função transformadora da sociedade. Pelo contrário, a escola pública fica à mercê dos temas tratados pelas lideranças da elite, reforçando os interesses dessa classe dominante. (MARQUES, 2020, p. 427).

[...] a esfera federal acaba por não assegurar processos estáveis de escolarização na perspectiva de atendimento a todas as etapas da Educação Básica. Nessa dimensão do debate é importante destacar o pacto federativo que, com a LDB de 1996 (BRASIL, 1996),<sup>163</sup> institui determinadas obrigações aos distintos entes federados, ficando estados e municípios com a obrigatoriedade de oferta da Educação Básica, incluindo a oferta da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, desobrigando, relativamente, uma oferta mais sistemática de políticas educacionais para a Educação Básica pela esfera federal. (NICODEMOS; SERRA, 2020, p. 878).

[...] 24 estudos tratam de pesquisas apenas do Ensino Superior, 2 estudos somente sobre Educação Básica e 2 estudos se referem ao Ensino Superior e Educação Básica no mesmo artigo. Este resultado aponta uma escassez de estudos na educação básica e talvez a mais fragilizada neste contexto da pandemia. Uma hipótese derivada deste resultado é que nos próximos meses tenhamos mais estudos consubstanciados para este nível educacional. (PIMENTEL; SILVA JÚNIOR; CARDOSO, 2020, p. 102).

Sousa, Borges e Colpas (2020)<sup>164</sup> apontam para a possibilidade de se pensar outras tecnologias inclusivas para que os alunos de educação básica tenham acesso à escola. Entretanto, afirmam saber que há modelos de educação básica focados apenas no mercado financeiro, com ações na bolsa de valores, e que para as pessoas que frequentam essas instituições privadas de educação o acesso às tecnologias é mais fácil devido aos recursos financeiros, minimizando os impactos da pandemia. Os autores evidenciam que apenas o espaço da educação no seu modelo presencial pode atender a necessidades específicas [...]. (SALVAGNI; WOJCICHOSKI; GUERIN, 2020, p. 2).

Seja por mediação das TDIC ou por meio de consignas impressas, o que se tem adotado nas escolas de educação básica no país é a manutenção do trefismo e transmissão de conteúdo sem significado, especialmente para os estudantes que ainda estão em processo de construção da autonomia pedagógica. Essa realidade, inclusive, parece desconsiderar o amplo campo de estudos, construção

---

163 BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

164 SOUSA, Galdino Rodrigues de; BORGES, Eliane Medeiros; COLPAS, Ricardo Ducatti. Em defesa das tecnologias de informação e comunicação na educação básica: diálogos em tempos de pandemia. **Plurais – Revista Multidisciplinar**, v. 5, n. 1, p. 146-169, 2020. <https://doi.org/10.29378/plurais.2447-9373.2020.v5.n1.146-169>



teórico-metodológica e legislação que regulamenta, define e dá suporte ao desenvolvimento da EaD desde a década de 90 (SALES, 2013).<sup>165</sup> (SANTANA, 2020, p. 53).

[...] a propositura de uma educação a distância, especialmente ao público da educação básica, demonstra a contradição entre o discurso do Estado brasileiro e os decretos governamentais para a adesão compulsória do trabalho digital pelos professores. [...] Em poucas semanas percebemos que o projeto de flexibilização das atividades docentes e de processos formativos da educação básica na escola pública caminha paulatinamente para uma nova morfologia da sociedade: toyotista. (SILVA; LIMA, 2020, p. 301-302).

Está havendo sobretrabalho na situação de trabalho remoto? Os resultados mostram que as docentes percebem que a sua carga de trabalho aumentou em horas dedicadas. Mesmo que esta percepção tenha ocorrido em menor grau em comparação aos/as docentes das outras etapas da educação básica, o que pode ser explicado pelas dificuldades de interações remotas com crianças muito pequenas e a conectividade das famílias, a maioria das(os) docentes da EI (74,8%) concordaram que houve aumento das horas de trabalho na preparação de aulas não presenciais em comparação com a preparação de aulas presenciais. (VIEIRA; FALCIANO, 2020, p. 801).

---

165 SALES, Kathia Marise Borges. **Cognição em ambientes com mediação telemática**: uma proposta metodológica para análise cognitiva e da difusão social do conhecimento. 2013. 241f. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.



A modalidade de Educação Especial deve ser ofertada de forma transversal aos níveis de ensino, na qual a oferta de atendimento educacional especializado é uma das premissas básicas de sua concepção educacional, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, aos educandos com deficiência intelectual que necessitem dos sistemas de apoio e suporte da educação especial nas diversas etapas do ciclo de vida e desenvolvimento; preferencialmente no apoio aos alunos incluídos na rede regular de ensino, e para os que se fizerem necessários nas classes especiais, nas classes hospitalares e no atendimento educacional domiciliar. (ARAUJO; FERNANDES, 2020, p. 73).

É evidente que não se pode reproduzir o mesmo trabalho presencial através das plataformas digitais, em contrapartida, é de suma importância que as instituições de ensino mantenham o vínculo com os seus estudantes. Se o município se propõe a garantir a todos a continuidade do processo de escolarização regular através de plataformas, que essa garantia contemple aos alunos PAEE. Os sistemas educacionais precisam entender que qualquer proposta que restringe o direito à educação caracteriza-se como segregação e não colabora para a efetivação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. (CONDE; CAMIZÃO; VICTOR, 2020, p. 14).

O direito de acesso aos bens e serviços tem sido uma luta do movimento das pessoas com deficiência iniciado na década de 1960, junto a demais movimentos de luta pela igualdade de direitos e a outros movimentos de segmentos excluídos socialmente. Na década de 1970, consolidaram-se em diversos países leis e atos normativos que garantiam a entrada de crianças e jovens com deficiência nas escolas públicas locais, nascendo assim o movimento da integração e as modalidades de atendimento da Educação Especial. (FERNANDES; MONTEIRO; OLIVEIRA, 2020, p. 248).

[...] reivindicamos a necessidade de políticas de enfrentamento a essa lógica antidemocrática, sendo fundamental nesse processo uma articulação coletiva para implementar ações de proteção à nossa jovem democracia e à nossa educação, afinal, inúmeras são as situações onde os agentes educacionais expressam o seu temor diante das atuais circunstâncias que flertam com “*a volta de um governo militar, a queda da democracia*” e outras formas de ataque à descentralização, à participação e à autonomia, como afirma uma profissional que atua na área da educação especial há mais de vinte anos em sua participação em nossa pesquisa online. (INSFRAN et al., 2020, p. 176).

Diante da necessidade de compreender os recursos ofertados às PcDs [pessoas com deficiência], tanto comunicativos quanto tecnológicos, essa diversificação, obrigatoriamente, perpassa pela familiarização das equipes dos museus com a tecnologia voltada para a Educação Especial, dentre elas a TA [tecnologia assistiva], para que, capacitadas, elas possam selecionar as melhores soluções educacionais. A tecnologia utilizada, embora seja um precioso facilitador de troca de informação e comunicação, não é um fim em si mesma, mas a condição para que cada pessoa possa construir sua experiência e identidade [...]. (MACHADO; MELLO; SARDENBERG, 2020, p. 450).

Diante disso, surge a questão que tem tirado o sono de muitos professores, principalmente dos que realizam atendimento na educação especial: como pensar os encaminhamentos de um processo educativo que necessariamente baseia-se nas interações e mediações presenciais, quando não haverá mais, durante o isolamento social, o contato presencial do professor com o estudante capaz de propiciar um acompanhamento mais individualizado? [...] Compreender a educação especial e os estudantes com deficiência no contexto da pandemia da Covid-19, onde também ficou explicitado que as ações governamentais não levam em consideração a diversidade e a multiplicidade de necessidades, torna-se urgente. (MAGALHÃES, 2020, p. 214).

[...] as diferentes barreiras presentes nos meios físicos e de comunicação que podem comprometer a participação dos estudantes da educação especial nas estratégias adotadas pelas redes nas práticas de ensino remoto. A Educação Especial é uma modalidade de ensino e está presente em todas as etapas e níveis de ensino, sendo também concomitante às outras modalidades. Logo, é preciso considerar a sua existência e propor mecanismos que proporcionem o acesso e a permanência dos alunos nas atividades escolares (GUIA COVID, 2020).<sup>166</sup> (MARTINS; CAVALCANTI; DOURADO, 2020, p. 81-82).

As tecnologias assistivas, por sua vez, têm como objetivo conduzir a promoção da inclusão de todos os alunos na escola oferecendo recursos, serviços e estratégias mais eficazes em cada caso (BARBOSA et al., 2017).<sup>167</sup> [...] As diferentes contribuições trazidas para o debate possibilitaram o consenso entre os alunos de que a resposta ao questionamento perpassa por investimentos em pesquisas, formação continuada de professores na Educação Especial, redução ou flexibilização da carga horária do docente e mudanças atitudinais por parte deste. (MORAES et al., 2020, p. 189).

[...] inúmeras indagações têm sido construídas sobre o atendimento às necessidades educativas dos alunos definidos como público-alvo da Educação Especial e daqueles com transtornos específicos de aprendizagem nesse cenário de pandemia. No caso dos estudantes camponeses com deficiência, a exclusão vivenciada por esses sujeitos pelo lugar de origem e pela condição orgânica, tal como de-

166 GUIA COVID-19. **Educação Especial na perspectiva inclusiva**. Volume 7. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2020.

167 BARBOSA, S. L. M. et al. O uso da Tecnologia Assistiva em prol da Educação Inclusiva. In: SOUZA, R. C. S. (org.). **Perspectivas sobre educação inclusiva**. Aracaju: Criação, 2017. p. 159-173.

nunciam Caiado e Meletti (2011),<sup>168</sup> pode potencializar ainda mais as desigualdades para o acesso ao conhecimento curricular. (NOZU; KASSAR, 2020, p. 13).

Em relação aos alunos com alguma deficiência, foram propostas atividades práticas de vida diária, segundo o documento com o objetivo “[...] de manter o vínculo escolar e a rotina de estudos, favorecendo sua organização emocional, temporal e espacial, sempre de acordo com as possibilidades de organização familiar” (RANIERE; GAGIOLLO; BORGES, 2020, p. 5).<sup>169</sup> Já o documento elaborado pela equipe da Coordenadoria de Educação Especial, vinculada à Secretaria de Educação Especial, focou para além das atividades de vida diária, em sugestões aos professores sobre a aplicação do currículo funcional e sugeriu modelos de pranchas de comunicação alternativa. O documento também traz um conjunto de orientações e informações aos pais/responsáveis para desenvolver atividades em casa. (PLETSCH; MENDES, 2020, p. 7).

[...] nas últimas duas décadas buscamos mudanças em nossas escolas para atender aos pressupostos do movimento denominado Educação Inclusiva. Na esteira de conferências internacionais, procuramos por meio do arcabouço legal (BRASIL, 2008,<sup>170</sup> 2015,<sup>171</sup> entre outros), sustentar práticas que não excluam estudantes por motivos de diferenças intrínsecas ou extrínsecas deles. Sob este novo paradigma educacional, surgiu o desafio para ensinar aqueles estudantes que historicamente tiveram como lócus de aprendizagem um sistema a parte do ensino comum, que são os que apresentam uma deficiência, considerados público-alvo da Educação Especial. (REDIG; MASCARO, 2020, p. 141).

Os dados apontam um número expressivo de alunos surdos na EJA. De acordo com dados do Censo Escolar (BRASIL, 2019),<sup>172</sup> verificou-se um aumento na matrícula de alunos de 4 a 17 anos da Educação Especial no ensino comum, a passar de 87,1% em 2014, para 92,1%, em 2018. Com o AEE ofertado em escolas exclusivas para surdos ou no próprio ensino comum, a inclusão tem representado a melhor alternativa diante da impossibilidade de ensino na proposta bilíngue. (SHIMAZAKI; MENEGASSI; FELLINI, 2020, p. 7).

O público alvo da Educação Especial está, novamente, invisível nas políticas públicas, decretos e decisões criadas pela Pandemia, generalizam-se as condições humanas, deixando as pessoas com deficiência à margem das decisões e processos, sem que seus direitos, suas necessidades e particularidades

---

168 CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 93-104, maio/ago. 2011. Edição Especial. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400008>.

169 RANIERE, M.; GAGGIOLI, C.; BORGES, M. K. A Didática posta à prova pelo Covid-19 na Itália: um estudo sobre os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016307, p. 1-20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16197.062>

170 BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008.

171 BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência, nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. 2015.

172 BRASIL. **Censo Escolar 2018 revela crescimento de 18% nas matrículas em tempo integral no ensino médio**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo escolar, 2019.

sejam reconhecidas e contempladas. Contudo, o discurso político-educacional considera que todos se encontram nas mesmas condições. A realidade se impõe e nos mostra que ainda as pessoas com deficiência não se encontram em situação de equidade de acesso às diferentes possibilidades tecnológicas, sociais e culturais existentes. (SILVA; BINS; ROZEK, 2020, p. 132).

Mesmo diante das limitações interativas que definem a condição de distanciamento físico, falar com a professora gera no aluno uma aproximação com a ambiência escolar, com a prática de ensino-aprendizagem, potencializa o ato volitivo de estudar. Tal situação, mesmo que em um cenário de excepcionalidade, reitera estudos (SOUZA, 2016;<sup>173</sup> PLETSCHE et al., 2018<sup>174</sup>) que reconhecem a importância das tecnologias educacionais no suporte ao processo de ensino e de aprendizagem no campo da Educação Especial, mas centralizam a relação professor-aluno-conhecimento e o papel da mediação pedagógica. Desse modo, a tecnologia – produção científica humana – viabiliza a construção de “novos” caminhos e espaços [...]. (SOUZA; DAINEZ, 2020, p. 10).

O cenário atual apresenta-se como mais um elemento desafiador aos obstáculos tradicionais do trabalho do professor da Educação Especial na oferta do AEE (PASIAN; MENDES; CIA, 2017).<sup>175</sup> A atuação desse profissional, muitas vezes, demanda contato direto e próximo do aluno do PAEE para garantir os suportes necessários no contexto do ensino comum, além de acompanhamento e avaliação contínua. Vale destacar ainda, as tensões pré-existentes relacionadas à articulação do trabalho do professor da Educação Especial junto ao professor do ensino comum. Articulação fundamental para o encaminhamento das atividades do AEE, que mesmo em condições ideais, enfrenta dificuldades em viabilizar essa aproximação. O contexto atual pode reforçar os desafios já existentes e comprometer a atuação do professor de Educação Especial. (TORRES; BORGES, 2020, p. 838).

---

173 SOUZA, F. F. Das diretrizes à oferta do serviço de Atendimento Educacional Especializado em municípios da Baixada Fluminense/RJ. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, Edição Especial, p. 117-136, 2016. DOI: <https://doi.org/10.15600/2238-121x/comunicacoes.v23nespp117-136>.

174 PLETSCHE, M. et al. **Projeto Desenho Universal para a Aprendizagem**: implementação e avaliação do protocolo do livro digital acessível. 2018. Relatório de Pesquisa (Relatório técnico-científico de pesquisa apresentado à Universidade Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ). Nova Iguaçu: UFRRJ, 2018.

175 PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: um estudo em larga escala. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, n. 33, 1-18, 2017.

# EDUCAÇÃO INFANTIL



Em um cenário *necropolítico* a pandemia traz também antigas concepções de infâncias e crianças que não passam incólume a crueldade da pedagogização do novo coronavírus. No que concerne à educação infantil, primeiro seguimento da educação básica, paira uma concepção assistencialista para a infância. Na maioria do território nacional e no próprio Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), homologado em 07 de julho de 2020, recomendou-se o retorno prioritário das crianças da educação infantil para liberar as milhões de pessoas da classe trabalhadora, que tem renda domiciliar de até meio salário-mínimo. (ARAÚJO, 2020, p. 1571).

O professor está atuando de dentro de sua casa, sem um suporte técnico sempre à disposição, o que muitas vezes dificulta na escolha de o recurso mais adequado, até mesmo dentro de uma plataforma on-line. Os professores foram indagados se já usavam os recursos on-line, com suas diferentes linguagens midiáticas, na prática pedagógica, antes da pandemia. A maioria respondeu que não (58%), e destes, a maioria é da escola pública (90%) e atua na Educação Infantil (52%). (ARNDT; CRUZ, 2020, p. 654).

Assim, advogar a inadequação da proposição de EaD na Educação Infantil não significa afirmar a interrupção das relações, demandando o planejamento de modo cuidadoso e atento à educação e cuidado das crianças, famílias e profissionais. Tal perspectiva se assenta na defesa de diálogos com as famílias a partir da escuta de como tem sido o cotidiano com as crianças, as suas dificuldades, os seus medos e as suas expectativas. Compartilhar com as famílias informações sobre os seus direitos de provisão e de proteção, sobre as experiências que compõem o dia a dia da creche e da pré-escola também pode ser um caminho interessante [...]. (COUTINHO; CÔCO, 2020, p. 7).

Sobretudo na Educação Infantil, em que a mobilização de afetos e de vivências é parte indissociável do currículo, é impossível fazer pela tela o que se faz na escola. A interação por áudio e vídeo permitiu a escuta da fala das crianças – princípio fundamental do projeto pedagógico –, mas não a escuta dos corpos e a comunicação do toque, parcela importante da expressão de meninas e meninos que ainda estão aprendendo a usar palavras. (FRANÇA; MASELLA; ARAGÃO, 2020, p. 913).

Se já não é simples realizar a mediação via tecnologias digitais em universidades, imaginamos como esse processo vem ocorrendo na educação básica, em especial na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Como mediar o processo educacional com crianças tão pequenas,

numa etapa educacional em que a interação social é um dos principais elementos mediadores do desenvolvimento e do aprendizado? As crianças necessitam do meio social, do contato com seus pares, elementos para desenvolver sua autonomia e se perceber como um sujeito coletivo. (GOEDERT; ARNDT, 2020, p. 111).

[...] algumas instituições da Educação Infantil estão implementando práticas educativas não presenciais, desconsiderando não só os preceitos previstos pela LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996)<sup>176</sup> e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), (BRASIL, 2010),<sup>177</sup> no que tange à especificidade da educação a ser ofertada para bebês e crianças, mas também as próprias normatizações emitidas pela MPV 934/2020 e pelas orientações emitidas pelo CNE, as quais não autorizam qualquer iniciativa de cunho educacional não presencial para a etapa da educação infantil. (JAKIMIU, 2020, p. 101-102).

Todas essas vivências pandêmicas me fazem refletir acerca do momento que vivemos e de seus impactos na Educação e mais particularmente na Educação Infantil. “Sabemos” ser professoras em tempos normais, nos formamos para isso. Mas não sabemos ser professoras na pandemia e num futuro retorno. Vamos precisar nos forjar. Intuímos o que não queremos ser. Olhar as imagens que vêm de retornos da rotina escolar é no mínimo angustiante e preocupante. Sei o que não quero! Não quero crianças em quadros riscados no chão, a não ser que seja para brincar de amarelinha. (LOPES, 2020, p. 500).

O cenário da educação infantil brasileira já se constituía como enorme desafio antes da pandemia. Diante do novo contexto, o desafio aumenta consideravelmente. Existe o grande risco de se pensar a questão da pré-escolarização para a EI, ou seja, referendar o trabalho pedagógico na concepção de que é etapa preparatória para o ensino fundamental. Com a interrupção das atividades escolares presenciais, há a grande possibilidade de termos grandes problemas em relação à alfabetização, uma vez que esse já era um problema anterior ao contexto de pandemia – que tende a piorar por conta da impossibilidade de se ter encontros presenciais por um longo período [...]. (LOUZADA, 2020, p. 17).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013, p. 85),<sup>178</sup> a Educação Infantil é orientada por planos de ações das instituições materializados em propostas pedagógicas ou projetos pedagógicos, estes definem metas a serem alcançadas de desenvolvimento, cuidados e aprendizagens pretendidas. [...] As vivências no espaço escolar constituintes da Educação Infantil perpassam desde as

176 BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: 15 abr. 2020.

177 BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <<https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>> Acesso em: 15 abr. 2020.

178 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: <[encurtador.com.br/ruyLT](http://encurtador.com.br/ruyLT)> Acesso em 08 jul. 2020.



relações sociais a construção das identidades das crianças. As experiências cotidianas são intencionalmente planejadas e avaliadas considerando o desenvolvimento e as potencialidades de cada criança. O documento define também a criança como sujeito histórico e de direitos, sendo assim, esta ocupa o lugar central no planejamento pedagógico [...]. (OLIVEIRA; ABREU; OLIVEIRA, 2020, p. 433-434).

Se o retorno para o seio familiar implica para a criança a possibilidade de aprender acompanhada das figuras parentais, e o contato da criança com a escola em tempos de pandemia restringe-se ao uso das tecnologias digitais mediadoras, podemos pensar que o lugar da educação infantil nesses tempos de quarentena pode ser aquele de uma justa medida entre o benefício de desfrutar da presença dos pais em casa dando-lhes o suporte necessário ao seu processo de aprender e, ao mesmo tempo, se exerce uma tentativa de não perder por completo o contato com a escola através do espaço virtual. (ORNELLAS; ORNELLAS, 2020, p. 38).

Em relação à dificuldade para realizar as atividades os professores que atuam na Educação Infantil relataram que todas as atividades desenvolvidas precisam ser orientadas e acompanhadas por um adulto. De acordo com JESUS e GERMANO (2013)<sup>179</sup> é imprescindível a participação do adulto como mediador no processo de aprendizagem, compreender a função do professor e da família na Educação Infantil. Porém, às vezes, o nível de instrução dos pais, compromete a aprendizagem, muitos pais não têm disponibilidade e não podem acompanhar as atividades dos filhos, inclusive na rede privada. (PAULO; ARAÚJO; OLIVEIRA, 2020, p. 200).

Acredita-se que o olhar para a relação com as tecnologias proporcionou o desvelamento de possibilidades e limites do trabalho realizado nesse período, mas também trouxe à tona questões centrais para a educação infantil, que a condição remota potencializou ou permitiu enxergar. Como ponto sensível, vale destacar a impressão de que o contexto da pandemia revelou o olhar que grande parte das famílias têm para a pré-escola: um olhar de incompreensão, menosprezo, que demonstra que elas ainda não compreendem seu papel político, social e pedagógico, na primeira etapa da Educação Básica e na socialização das crianças. (PRAZERES; GIL; LUZ-CARVALHO, 2020, p. 17).

As professoras foram orientadas a priorizarem a ludicidade, criatividade, recreação e interação ao prepararem atividades remotas para as crianças da Educação Infantil, evitando retrocessos cognitivos, corporais e/ou socioemocionais. O lúdico é parte integrante do mundo infantil e da vida de todo ser humano, e inclusive no processo de ensino e aprendizagem o mesmo não deve ser visto apenas como diversão (MALAQUIAS; RIBEIRO, 2013).<sup>180</sup> As brincadeiras e os jogos são imprescindíveis no

---

179 JESUS, Degiane A. D. de e GERMANO, Jéssica. **A importância do planejamento e da rotina na educação infantil**. Docência na educação superior: caminhos para uma práxis transformadora. Londrina, 2013. Disponível em: <http://encurtador.com.br/vyAK1>. Acesso em: 16 de setembro de 2020.

180 MALAQUIAS, S.M.; RIBEIRO, S.S. **A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem no desenvolvimento da infância**. 2013. Disponível em: <https://psicologado.com/atuacao/psicologiaescolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-dainfancia>. Acesso em 20 de março de 2020.

desenvolvimento da criança, tornando-se atividades adequadas no processo de ensino e na aprendizagem significativa dos conteúdos curriculares [...]. (SILVA; FOLLADOR, 2020, p. 247).

[...] temos interesse em manter estes espaços que visam a docilização dos corpos dos estudantes e agora à distância, em suas próprias casas? Ao que e a quem convém essa guinada da educação afastada? Quem supostamente teria acesso a esses meios outros de trabalho no distanciamento? E a Educação Infantil, temos interesse em escolarizar crianças por meio do home-office sem considerar os contextos e as tensões em que estão inseridas as crianças? (SOUZA; BEMVENUTO, 2020, p. 43).

Docentes são profissionais que realizam um tipo de trabalho baseado em interação. É uma “profissão de relação” (DEMAILLY, 2008).<sup>181</sup> Para quem trabalha com crianças pequenas, as relações supõem maior proximidade física entre crianças e adultos, bem como entre as próprias crianças. Por outro lado, as medidas de prevenção da contaminação por coronavírus recomendam evitar proximidades, contatos, e isso é fonte de preocupação entre as professoras da educação infantil. (VIEIRA; FALCIANO, 2020, p. 802).

---

181 DEMAILLY, Lise. **Politique de la relation**: approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles. Villeneuve d'Asq: Presses Universitaires du Septentrion, 2008.



# EDUCAÇÃO/ENSINO A DISTÂNCIA

[...] há certo consenso em tratar o EaD como uma ferramenta que não deve substituir, ao menos por enquanto, o ensino presencial. Mas para que serve essa ferramenta? De imediato, e sobretudo, para acentuar as disparidades do alunado, posto que seu acesso sempre foi desigual, inclusive, para as aulas presenciais. Também serve para, mais do que complementar atividades de sala de aula, deslocá-las para outros espaços físicos e temporais que não o da sala de aula. Por conseguinte, o EaD é orientado ao engajamento individual e ao autodidatismo. Ora, e quanto aos estudantes que não têm esse perfil? (BECCARI, 2020, p. 14).

Discorrer sobre a Educação a Distância ou Educação Remota Emergencial, remete a reconhecer os enfrentamentos que estas formas de ensino, podem acarretar nos diferentes âmbitos da sociedade. Mais do que nunca a Educação a Distância é pensada ou organizada dentro de propostas de solução de problemas imediatistas, situação essa que independe da pandemia da COVID-19. Em uma perspectiva problematizadora, há questões que precisam ser elucidadas para que se possa pensar em possibilidades de educação remota frente ao cenário atual. [...] O desafio educacional no país tem sido de readequação, de não intensificação das desigualdades sociais diante da realidade com tantas discrepâncias econômicas. (BRANCO; NEVES, 2020, p. 20).

O reconhecimento da importância da EaD pode ser observado pela iniciativa da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que lançou em março de 2020 uma coalizão mundial para assegurar a EaD aos mais de 1,5 bilhão de alunos de 165 países afetados pelo fechamento de escolas devido à pandemia do coronavírus, com objetivo de frear a cadeia de proliferação desse vírus. Audrey Azoulay, diretora geral da UNESCO, enfatizou que “nunca antes havíamos sido testemunhas de um transtorno educativo de tal magnitude”, pois de acordo com a organização, 87% da população estudantil mundial foi afetada pela suspensão das aulas. (GROSSI; MINODA; FONSECA, 2020, p. 151).

O que se verifica, portanto, é mais uma faceta desta racionalidade tecnológica que pensa ser possível padronizar para transferir práticas e concepções do Ensino Presencial para a Educação a Distância, quando ambos deveriam ser tratados com um mínimo de seriedade político-pedagógica, ainda mais frente ao contexto pandêmico. É a própria especificidade da EaD, o papel que tal modalidade educativa pode ter nos processos formativos da Educação Básica, que está em jogo neste momento.

É interessante pensarmos como a própria estrutura de “necessidade autovalidante” cria discursos e práticas de suposta inclusão digital neste processo de “volta das aulas EaD”. Contudo, de uma inclusão digital subalterna, que opera segundo a lógica do “incluir excluindo”. (MALAGGI, 2020, p. 70).

A educação deve fornecer subsídios aos estudantes e professores para atravessarem, com êxito, essa pandemia, considerando as particularidades de cada um dos envolvidos no processo. Embora perceba-se que a EaD, quando empregada na educação pública básica em meio a pandemia, tornou-se uma sucessão de erros, não se pode negar a ampliação e democratização do acesso que ela exerce. [...] Como defende Alves (2011),<sup>182</sup> a EaD é considerada a mais democrática das modalidades de educação, pois transpassa obstáculos de ordem geográfica e física, chegando até o aluno. (MARQUES, 2020, p. 427).

Vemos, nos debates que vêm ocorrendo em diversas *lives*, pesquisadores e professores ansiosos por estabelecer a diferença entre o ensino remoto emergencial e a Educação a distância (EaD). Trata-se mesmo de uma necessidade, pois o campo da EaD possui uma trajetória histórica que merece consideração e preservação, para que não haja mais retrocessos, haja vista que esta modalidade ainda não tinha conquistado os investimentos e a identidade necessários para ser reconhecida em condições de igualdade com a modalidade presencial. A educação a distância é uma modalidade que exige sério, portanto, demorado planejamento. Para oferecer um curso de qualidade, há uma equipe de produção que divide a docência daquela formação em distintas etapas e linguagens. (MELO; TOMAZ, 2020, p. 15).

[...] para que a educação a distância seja uma possibilidade de democratização de acesso ao conhecimento, deve ser reconfigurada, já que parte significativa dos alunos não possui acesso à internet, nem mesmo espaço adequado para o desenvolvimento de estudos em suas residências (BARRETO; ROCHA, 2020).<sup>183</sup> Nesse contexto, educação em época de COVID-19 significa “[...] entender a tecnologia como um espaço de luta, transformação, mas também de desigualdades” (BARRETO; ROCHA, 2020, p. 2). Tais desigualdades são sentidas de forma contundente em algumas localidades no Brasil, país com grande diversidade cultural, geográfica, climática, social e imensa desigualdade econômica. (NOZU; KASSAR, 2020, p. 3).

[...] não obstante a sobrecarga no trabalho, a maior parte dos docentes parece gostar de trabalhar com a EaD, especialmente porque esses profissionais buscam possíveis benefícios (e eles existem) das experiências pedagógicas com TDIC para sua vida e formação em geral. [...] esse cenário requer zelo por melhores condições de trabalho docente, seja pela saúde mental e física do trabalhador ou pela sua influência na manutenção da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Como alternativa,

182 ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ, v.10, 2011. Disponível em: <<http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/issue/view/13/3>>. Acessado em 17.jun.2020.

183 BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S. COVID 19 e educação: resistências, desafios e (im)possibilidades. **Revista Encantar – Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 1-11, jan./dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.46375/encantar.v2.0010>.

a oferta de condições de trabalho mais dignas ao docente da EaD parece passar, necessária e primeiramente, pelo processo de institucionalização da modalidade [...]. (OLIVEIRA; MILL, 2020, p. 57).

O jornal *El País* (2020)<sup>184</sup> elegeu a Educação a Distância como uma das 10 tendências a permanecer em um mundo pós-COVID-19 e, inclusive, destaca um novo e importante papel que surgirá neste cenário que será o de Mentor Virtual, um personagem que guia as pessoas a diversos ou específicos conteúdos e conhecimentos, uma espécie de interlocutor da educação levando as pessoas à informação desejada. Importante salientar que só diante dessa necessidade atual é que se percebe os grandes entraves que permeiam o novo modo de ensinar. (OSTEMBERG; CARRARO; SANTOS, 2020, p. 9).

De acordo com Hodges (2020),<sup>185</sup> o ensino remoto emergencial difere da modalidade de Educação a Distância (EAD), pois a EAD conta com recursos e uma equipe multiprofissional preparada para ofertar os conteúdos e atividades pedagógicas, por meio de diferentes mídias em plataformas on-line. Em contrapartida, para esses autores, o intuito do ensino remoto não é estruturar um ecossistema educacional robusto, mas ofertar acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente. Assim, em decorrência da pandemia, o ensino remoto emergencial tornou-se a principal alternativa de instituições educacionais de todos os níveis de ensino, caracterizando-se como uma mudança temporária em circunstâncias de crise. (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p. 43).

Os setores críticos à associação entre a atual prática emergencial e a EaD argumentam que esta última obedece a uma organização curricular prévia, com a elaboração de materiais didáticos adequados, capaz de atender às necessidades educacionais do estudante à distância. França Filho, Antunes e Couto (2020)<sup>186</sup> salientam, de forma contundente, que essa oposição é falsa, mistificadora e apresenta-se como uma tática de defesa dos favoráveis à EaD. É necessária muita atenção, pois é muito provável, no horizonte pós-pandemia, que, “aproveitando-se desta crise, capital e Estado apresentarão como tábua de salvação nas ruínas do retorno à normalidade o seguinte receituário: o EaD, o homeschooling e, sobretudo, o acesso à educação via vouchers” (França Filho; Antunes; Couto, 2020, p. 29). (SILVA; ALCANTARA, 2020, p. 107).

Em relação à educação à distância ou on-line, outro aspecto a ser pensado é que na educação pública encontramos dificuldades estruturais e financeiras, ou seja, a maioria das casas dos alunos da escola pública fica na periferia, onde não há aparelhos ou internet que possam dar conta das deman-

---

184 EL PAÍS, **Como o coronavírus vai mudar nossas vidas: dez tendências para o mundo pós-pandemia**. 2020. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/opiniao/2020-04-13/como-o-coronavirus-vai-mudar--nossas-vidas-dez-tendencias-para-o-mundo-pos--pandemia.html>>. Acesso em: jun. 2020

185 HODGES, C. et al. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **EDUCAUSE Review**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-differencebetween-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>. Acesso em: 16 maio 2020.

186 FRANÇA FILHO, A. L.; ANTUNES, C. da F.; COUTO, M. A. C. Alguns apontamentos para uma crítica da EaD na educação brasileira em tempos de pandemia. **Revista Tamoios**, v. 16, n. 1, p. 16-31, 2020.

das de um ensino nestes modelos propostos. Assim, sendo a condição que se impõe no momento, precisamos adaptá-la da melhor forma possível para os alunos com deficiência. O processo da apropriação da aprendizagem é subjetivo. Os sujeitos vão responder de maneira diferenciada àquilo que foi ensinado, a partir de seus objetivos e desejos. Certamente, o contato virtual não é ideal para a aprendizagem dos sujeitos com deficiência, como entendemos não ser ideal para todos os alunos. Algumas aprendizagens podem não acontecer, mas não significa que outras não possam emergir. (SILVA; BINS; ROZEK, 2020, p. 133).

Em se tratando da Educação a Distância (EaD), muito se fala de sua expansão nos últimos tempos, entretanto, é apresentada tanto no âmbito legal quanto nos discursos ideológicos como uma modalidade educacional onde são utilizados meios virtuais para se permitir a relação de profissionais da educação e estudantes, quando ela estiver dificultada por questões referentes ao distanciamento geográfico e/ou temporal entre os sujeitos envolvidos nos processos educacionais. Jamais imaginaríamos que num curto espaço de tempo essas discussões se convergiram, num movimento que propõe (ou ao menos deveria) transpor um fosso ideológico criado entre ensino presencial e o ensino a distância, e que ganharia o nome de Estudos Remotos Emergenciais (ERE), colocando todos num mesmo barco ou pelo menos sob a mesma tempestade [...]. (SILVA; CRUZ; SAHB, 2020, p. 349).

A educação a distância instituída, a toque de caixa, pelas secretarias de educação, sem planejamento e sem o consentimento dos professores e da comunidade escolar, tem provocado verdadeira contrarrevolução educacional em nosso país. [...] O resultado da improvisação tecnológica será a responsabilização aos professores e às famílias quanto à precarização do ensino e pelo não zelo da performance produtiva da aprendizagem dos alunos em casa. (SILVA; LIMA, 2020, p. 298).

A educação a distância – por não contemplar parcela significativa daqueles que vivem em condição de vulnerabilidade social e que não possuem acesso aos recursos tecnológicos necessários – tem revelado outro aspecto da seletividade social das medidas adotadas pelo município no enfrentamento da pandemia. Nesse sentido, diante de um futuro incerto, a democratização do acesso à internet se faz urgente, uma vez que, em razão do isolamento social, não apenas os serviços educacionais, mas o conjunto mais amplo de serviços públicos prestados aos cidadãos se dará, cada vez mais, através da Internet. (SOUZA; GUIMARÃES, 2020, p. 300).

# EDUCAÇÃO/ENSINO *ON-LINE* ≡

Na linha do que pontuam Menezes et al. (2020),<sup>187</sup> não é possível compreender o que vem sendo praticado como educação *on-line* de qualidade, não apenas pela impossibilidade de entender de maneira linear o ensino remoto como educação a distância, mas também pela própria diversidade da situação de isolamento das pessoas, o que gera condições subjetivas e materiais muito diferentes, demandando mais que a simples tecnologia de “entrega” de conteúdos curriculares. (ALMEIDA; DALBEN, 2020, p. 11).

[...] quando o tema é interação, é importante avaliar como os docentes da Educação Infantil pensam sobre essa questão. Se considerarmos que tivemos no total 47 pedagogos que atuam nesse segmento, iremos perceber que destes, 28 são de instituições que adotaram a plataforma *on-line* e afirmaram ser o ensino *on-line* somente uma forma paliativa de dar continuidade aos estudos. Para estes, a interação presencial assume um peso e uma importância ainda maior. (ARNDT; CRUZ, 2020, p. 651-652).

Os problemas encontrados nesse período estão longe de serem resolvidos, principalmente no que tange aos ensinos infantil, fundamental e médio, colocando em xeque a longa caminhada para se pensar em uma educação *on-line*/domiciliar de qualidade. Porém, os problemas foram amenizados na medida em que houve amplo esforço, tanto de docentes quanto de pais e alunos, reduzindo os prejuízos de todos os lados. (CORRÊA; OLIVEIRA, 2020, p. 158).

Os autores [deste artigo] consideram que, diante do cenário que condiciona o distanciamento social, a alternativa do ensino *on-line* pode ser significativa, desde que pautada em métodos de ensino e aprendizagem que promovam a centralidade e a participação ativa do aluno. Desta forma, percebe-se a necessidade de novas pesquisas, desta vez que valorizem a experiência e fala dos sujeitos, do ponto de vista docente e discente. (DOSEA et al., 2020, p. 145).

Para uma efetiva educação *on-line* é necessário um *ecossistema digital* que englobe professores, estudantes e conhecimento (BRISCOE, SADEDIN e DE WILDE, 2011).<sup>188</sup> Esse conceito refere-se a

---

187 MENEZES, C. et al. **Artigo: educação a distância no contexto universitário**. Porto Alegre, UFRGS, 24 abr. 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-educacao-a-distancia-no-contextouniversitario/>>. Acesso em: 6 maio 2020.

188 BRISCOE, G.; SADEDIN, S.; DE WILDE, P. Digital ecosystems: ecosystem-oriented architectures. **Natural Computing**, Basel, v. 10, n. 3, p. 1143–1194, 2011.

um novo paradigma na interação entre seres humanos e tecnologias digitais. [...] Não se trata, assim, de uma mudança simples, baseada na adoção de ferramentas digitais. Trata-se de um avanço complexo, que exige investimento em infraestrutura, formação de professores e mudança cultural na escola – e tudo isso leva tempo. No entanto, a conjugação desses elementos envolve um tempo em conflito com a velocidade de mudança imposta pela pandemia. (GARCIA; GARCIA, 2020, p. 5).

Garantir que os estudantes tenham acesso à Internet e repertório compatível com o ensino *on-line* é um desafio que cabe às IES superarem (com o necessário apoio de políticas públicas amplas). Em relação aos professores, além de as instituições garantirem condições de acesso à Internet, outro aspecto envolve capacitação para lidar com plataformas *on-line* e, o que é ainda mais complexo, capacitação para planejar e executar atividades de ensino em ambiente virtual e acompanhar e avaliar a aprendizagem dos estudantes. Aqui, há um grande desafio, que consiste na mudança da concepção da parcela de professores que acreditam que o ensino, inclusive superior, envolve meramente a transmissão de conteúdo. (GUSSO et al., 2020, p. 7).

Sobre a educação *on-line*, “pode ser definida como o conjunto de ações de ensino-aprendizagem que são desenvolvidas através de meios telemáticos, como a Internet, a videoconferência e a teleconferência” (MORAN, 2003, p. 1).<sup>189</sup> Embora possa abranger cursos semipresenciais ou totalmente virtuais, educação *on-line* não pode ser confundida com educação a distância, com cursos somente pela internet e/ou somente pela Internet no modo texto (MORAN, 2003). [...] Dessa forma, educação *on-line* não pode ser confundida com ensino remoto. (MAIA; SILVA; CASAGRANDE, 2020, p. 222-223).

[...] o cenário conturbado ocasionado pela pandemia de COVID-19 fez com que muitas escolas avaliassem sua prática pedagógica e refletissem acerca do que poderia ser proposto aos seus alunos. Algumas escolas da rede particular já possuíam plataformas de ensino *on-line* e a realização de aulas nessa modalidade a distância não representou um empecilho para o enfrentamento dessa crise. Diante disso, a EaD vem se estabelecendo como uma modalidade de ensino muito promissora, pois oferece aos estudantes a possibilidade de formação e capacitação considerando suas dificuldades geográficas e de tempo. (MARQUES, 2020, p. 422).

Trata-se de apostar, no caso da Educação Online, em especial, em uma nova cultura que nos permita reconstituir os laços, que nos apresente outros caminhos para o pertencimento, que reconfigure posições de hierarquia, que nos ofereça opções de autorias, de consumo, de fruição diante da vida produzida em movimentos de compartilhamentos, de curtidas, de remixagens, de trânsitos hipertextuais, de processos outros de subjetivação que não se alinham à instrução, à transmissão e à avaliação

189 MORAN, J. Contribuições para uma pedagogia da educação *on-line*. In: SILVA, M. **Educação online**: teoria, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003. p. 39-50. Disponível em: <[http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao\\_online/contrib.pdf](http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/contrib.pdf)>. Acesso em: 12 jul. 2020.

tradicionais de conhecimentos – procedimentos muito valorizados por concepções mais conservadoras da educação presencial. (NOLASCO-SILVA; BIANCO; DELGADO, 2020, p. 351).

A educação *online* é uma modalidade de ensino importante, com características muito específicas, que através da possibilidade de unir mídias em ambientes virtuais de aprendizagem trazem consigo metodologias diferenciadas, fundamentadas na comunicação bidirecional (SILVA, 2014),<sup>190</sup> onde professores e alunos têm a possibilidade de partilhar conhecimentos, aprendizagens, produzir conteúdos de forma colaborativa, conviver e estabelecer relações dinâmicas e interativas. Já experienciávamos este conceito em nossas práticas como professoras da educação básica em nossas realidades institucionais. (OLIVEIRA; ABREU; OLIVEIRA, 2020, p. 437).

[...] no ensino *online*, constatou-se também algumas fragilidades: não saber exatamente quem realmente está acompanhando a aula ou só deixou o computador ligado. Considerando esse fato, acredita-se que as TDs têm potencial para ressignificar as práticas pedagógicas, buscando a interação do aluno, a fim de que ele participe, mostrando-se como sujeito ativo nos processos educativos. Além disso, as ferramentas digitais na versão gratuita, geralmente, possuem limitações de uso, como espaços de armazenamento e número de atividades que podem ser criadas, o que, por vezes, limita o trabalho do professor. (OLIVEIRA; CORRÊA, 2020, p. 266).

[...] quando eles [alunos] indicam que teriam dificuldades com as ferramentas digitais é porque, de forma abrupta, os estudantes se viram obrigados a pensar em sua aprendizagem por meio de dispositivos eletrônicos como celulares, *tablets*, computadores ou *notebooks* como se fossem alunos da modalidade de ensino *online* e acostumados com webconferências, fóruns, chats, plataformas *e-learning*, *wikis*, *podcasts*, entre outros e ao mesmo tempo pensar como preservar suas vidas. (PINHO; FERNANDES; ROCHA-OLIVEIRA, 2020, p. 106).

Na atual conjuntura, o que percebemos é a transferência da aula presencial para a casa do aluno, ou seja, o uso de plataformas digitais para o ensino *online* presencial, no qual em alguns casos, os alunos assistem aulas ao vivo, mas cada um em sua residência. Esse formato de ensino, pode se apresentar de forma ineficaz, pois em algumas situações, de conexão de internet ruim, falta de recursos como impressora ou até mesmo um ambiente adequado para os estudos, não permite que o educando tenha a atenção devida para o aprendizado. (REDIG; MASCARO, 2020, p. 148).

A educação *on-line* é um conceito amplo e multifacetado e sem regulamentação no Brasil. Justamente, pelo seu espectro complexo, talvez não caiba colocar o conceito em estruturas rígidas que inviabilizam suas múltiplas potencialidades. [...] Enquanto fenômeno nascido da cibercultura, a Educação On-line, portanto, não é sinônimo de EaD. No entendimento de Santos (2019),<sup>191</sup> a Educação

---

190 SILVA, M. **Sala de Aula Interativa**: educação, comunicação, mídia clássica. 7 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

191 SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.



On-line é uma perspectiva pedagógica que pode ser assumida como potencializadora de situações de aprendizagem mediadas por encontros presenciais, a distância ou em processos híbridos. (SANTANA; SALES, 2020, p. 80).

Não podemos desaperceber que o contexto do emergente ensino *online* apresenta especificidades que demandam cuidados, especialmente para se evitar a mera transposição didática de práticas pedagógicas presenciais para o espaço virtual de aprendizagem. Deveras foi um enorme desafio para a vasta maioria dos docentes, pois em sua maioria sequer utilizavam no ensino presencial as potencialidades das tecnologias digitais em sua práxis docente. (SANTO; LIMA, 2020, p. 284).



# EDUCAÇÃO/ENSINO SUPERIOR

Com a pandemia, o planejamento ligado ao ensino superior em formato presencial teve que ser revisto quase na sua totalidade. Adaptações ao formato enraizado na presença foram redesenhadas. Os sujeitos parte desse processo tiveram que, rapidamente, mudar as suas formas de aprender e compartilhar saberes. O olhar, antes bastante cético em termos de ensinar via uma tela, foi, em muitos casos, obrigatoriamente deixado de lado. (CALDEIRA; SUDRÉ; PEREIRA, 2020, p. 173).

[...] no ano de 2018, o Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística (IBGE), por meio do informativo “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil”, divulgou que pela primeira vez o montante de estudantes negros (somatório dos autodeclarados pretos ou pardos) passou a compor maioria nas instituições de ensino superior da rede pública do País (50,3%). Essa mudança do quadro discente trouxe consigo demandas próprias desses grupos, transformando o espaço acadêmico, potencializando o seu caráter político e se constituindo para muitos como projeto de justiça social. (CAZÉ; PASSOS; RIBEIRO, 2020, p. 763).

[...] qual seria a alternativa mais viável para os estudantes de ensino superior brasileiros, especialmente os matriculados em instituições públicas? De que forma essas escolhas podem resguardar o direito ao acesso à educação sem produzir ainda mais desigualdades entre os alunos ou sem promover um processo de desvinculação com o curso, o que pode deflagar em evasão? [...] O que se sabe ao certo é que a realidade de cada instituição e de cada curso é particular, exigindo respostas pensadas especificamente a partir do cenário factual dos seus alunos. (FELIPPE, 2020, p. 5).

[...] a educação não foi interrompida em boa parte das universidades brasileiras, particularmente nas instituições privadas, que concentram a maior parcela de estudantes da educação superior. Segundo o último Censo da Educação Superior, dos cerca de 8,5 milhões de estudantes universitários no país, 6,4 milhões estão matriculados em cursos presenciais. Isso significa que a pandemia afetou a rotina de aulas presenciais de aproximadamente 75% dos estudantes universitários brasileiros. (BRASIL, 2019).<sup>192</sup> (GARCIA; GARCIA, 2020, p. 3).

Não são conhecidos com clareza, ainda, do ponto de vista científico, os efeitos de uso do Ensino Remoto Emergencial ou da suspensão das atividades no Ensino Superior. [...] Adaptações nos

---

192 BRASIL. **Censo da educação superior**. Brasília: INEP, 2019.

sistemas de ensino serão necessárias neste momento de pandemia. A possibilidade de aguardar “tudo passar” para repor o calendário acadêmico não parece mais ser uma opção. Isso porque pesquisas mais recentes, concluídas em meados de abril, sugerem o prolongamento de quarentenas, ao menos, nos próximos 2 anos e, provavelmente, de modo intermitente (KISSLER et al., 2020),<sup>193</sup> inviabilizando salas de aula lotadas e grande quantidade de pessoas circulando ao mesmo tempo pelos *campi* das universidades. (GUSSO et al., 2020, p. 6).

Esse era o clima da educação superior brasileira com a chegada da pandemia. E o que ocorre de novo com o advento da crise sanitária? Nas IES onde há complexos hospitalares, boa parte da área da saúde canalizou seus esforços para o atendimento presencial da população. [...] Nas demais unidades das diversas instituições, as atividades presenciais foram interrompidas e, imediatamente, muitos profissionais contratados em regimes especiais como contratos temporários, substitutos, e profissionais terceirizados, ficaram com seus empregos em risco e seus salários ameaçados. (MANCEBO, 2020, p. 9).

[...] as análises da educação superior no Brasil no período FHC apontam para uma intrínseca articulação com as diretrizes do Banco Mundial, principalmente na década de 1990, ocorrendo o aprofundamento das políticas neoliberais na educação, de modo que esse período foi marcado também pela ampliação do espaço privado em atividades ligadas à produção econômica, bem como no campo dos direitos sociais, incluindo a educação. Nesse sentido, houve um aprofundamento da mercantilização da educação superior. (MOURA; CRUZ, 2020, p. 228).

O Covid-19 desencadeou um “novo normal” em quase todos os aspectos da vida, incluindo a educação superior. Num novo mundo depois da pandemia onde os países ainda estarão receosos e as fronteiras liberadas aos poucos, mas com um cuidado gigantesco no trânsito de estrangeiros, é preciso revisar e reconstruir os processos. A internacionalização não vai desaparecer, mas não aparecerá amanhã como foi ontem (HUDZIK, 2020).<sup>194</sup> (NEZ; MOROSINI, 2020, p. 90-91).

Em se tratando da Educação Superior e de algumas experiências práticas, podemos mencionar algumas atividades que podemos utilizar como ferramentas e instrumentos para experimentar a avaliação formativa. De acordo com Barkley e Major (2020),<sup>195</sup> vale utilizar exercícios de conhecimento prévio, notas de leitura orientada, resumos e/ou resenhas, testes em grupo, comentários de citações, exercícios do tipo “Qual é o problema?”, revisão de problemas por pares, projetos digitais, mapas conceituais, diário sobre questões contemporâneas, produção de texto em duplas, artigo de síntese, livro

193 KISSLER, S. M.; TEDIJANTO, C.; GOLDSTEIN, E.; GRAD, Y. H.; LIPSITCH, M. Projecting the transmission dynamics of SARS-CoV-2 through the postpandemic period. *Science*, v. 368, n. 6493, p. 860-868, maio 2020. Acesso em: 24 maio 2020. <https://doi.org/10.1126/science.abb5793>

194 HUDZIK, J. K. Os internacionalistas do ensino superior precisam ser perturbadores. *University word news*. Disponível em: <[https://www.universityworldnews.com/page.php?page=About\\_Us](https://www.universityworldnews.com/page.php?page=About_Us)>. Acesso em: 13 maio 2020.

195 BARKLEY, E. F.; MAJOR, C. H. **Técnicas para avaliação da aprendizagem**: um manual para professores universitários. Curitiba: PUCPRESS, 2020.

da turma, discussão livre, diálogos dramáticos, narrativa digital, e-portfolio, ambiente de aprendizagem individual, entre outros. (PEREIRA et al., 2020, p. 12).

[...] as novas tecnologias já fazem parte do Ensino Superior há muito tempo, cujos estudantes passam a ter acesso ao computador, TV, seja em laboratórios de informática, ou até mesmo dentro da sala de aula. Os recursos audiovisuais já estão presentes nas aulas dos professores, uma vez que no século XXI, a maior parte da população universitária trabalha o dia todo, ou possui mais de uma atividade diária e com as aulas auxiliadas (mediadas) por tecnologia, estimula e desperta a atenção dos estudantes, que em muitas situações encontram-se exaustos com o corre-corre do dia. (PONTES; PONTES, 2020, p. 1534).

No âmbito da educação superior, com a entrada de Abraham Weintraub na sucessão da pasta, vários acontecimentos foram se entretecendo e se avolumando na tentativa de desqualificar a imagem das universidades públicas, tidas como espaços de balbúrdias, de “vagabundos”, de “usuários de drogas” e de “idiotas úteis”, conforme expressões recorrentes de pessoas ligadas ao bolsonarismo. Há, ainda, uma grande preocupação que vem rondando diferentes grupos sociais de tendências críticas e pós-críticas: os discursos fascistas que têm crescido aceleradamente nos últimos anos no Brasil, sobretudo entre os bolsonaristas. (RAIC; CARDOSO; PEREIRA, 2020, p. 3).

O ensino superior tornou-se um negócio lucrativo a ser explorado por corporações e grupos empresariais, tendo como meio de expansão algumas bases ideológicas que ignoram a divisão de classes existente e fomentam a ideia de um mundo globalizado através da educação e amplamente dependente da tecnologia, vista como solução dos problemas da sociedade (PEREIRA, 2009).<sup>196</sup> De acordo com Lima e Martins (2005, apud PEREIRA, 2009), a desconsideração das classes sociais abre espaço para novas ideologias baseadas na manutenção do capitalismo, na defesa de ideias liberais e nas atitudes individuais para a resolução de problemas sociais. Neste modelo ideológico liberal, a educação tem o objetivo de formar profissionais essencialmente técnicos e reduzidos a atividades de treinamento, sem “a possibilidade da crítica ao status quo” (PEREIRA, 2009, p. 270). (SALVAGNI; WOJCICHOSKI; GUERIN, 2020, p. 5).

[...] à educação superior cabe a tarefa de organizar a cultura superior como forma de possibilitar que participem plenamente da vida cultural, em sua manifestação mais elaborada, todos os membros da sociedade independentemente do tipo de atividade profissional a que se dediquem. Assim, além do ensino superior destinado a formar profissionais de nível universitário (a imensa gama de profissionais liberais e de cientistas e tecnólogos de diferentes matizes), formula-se a exigência da organização da cultura superior com o objetivo de possibilitar a toda a população a difusão e discussão dos grandes problemas que afetam o homem contemporâneo. (SAVIANI, 2020, p. 20).

---

196 PEREIRA, Larissa Dahmer. Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social. *Rev. Katál*, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 268-277, jul./dez. 2009. <https://doi.org/10.1590/S1414-49802009000200017>

O início do presente século foi acompanhado de muitos incentivos para ampliação do ensino superior no país, inclusive com ações afirmativas. Porém, durante muito tempo esse esforço governamental não foi acompanhado de qualidade e tão pouco de aumento das vagas [...]. Nesse sentido, a ideia de montar cursos preparatórios para as provas do vestibular teve como objetivo incidir na formação já obtida e ampliar as chances de ingresso em instituições públicas. Sabe-se que, nas instituições de formação básica as questões das desigualdades sociais se refletem na falta de preparo das crianças e jovens, além disso, enfrenta-se condições que interferem no desempenho intelectual do corpo discente. (SILVA, LC, 2020, p. 459-460).

Considerando o cenário em vigor, o docente indubitavelmente, frente à pandemia do COVID-19, terá o papel de articular, mediar e promover ações de interatividade e aprendizagem principalmente ressignificando a utilização das TDICs e tornando tais recursos mais usuais e atrativos para alcançar o desenvolvimento de habilidades e competências condizentes à Educação Superior. Nesse contexto, reafirma-se a relevância deste artigo que se propõe a elucidar quais foram os desafios e as soluções para se reinventar o ensino na Educação Superior frente ao cenário avassalador de contaminação pelo COVID-19 com o uso das TDICs. (SILVA; FREITAS, 2020, p. 384).

# EDUCAÇÃO/ENSINO TRADICIONAL

A dificuldade percebida nas narrativas apresentadas foi a falta de planejamento e investimento para essa transição de formato de aula. Conforme descrito anteriormente, o professor não teve tempo hábil para se preparar para essa nova realidade. Ele foi aprendendo a utilizar as TDIC, à medida que as aulas aconteciam. [...] As narrativas sinalizam a necessidade e importância de os professores serem apoiados com formação continuada, para que não reproduzam no ensino remoto, práticas tradicionais do ensino presencial tradicional. (AGUIAR; PANIAGO; CUNHA, 2020, p. 19-20).

[...] estamos inseridos em um modelo formativo tecnicista que supervaloriza as práticas letradas escritas em detrimento das demais e, nesta conjuntura, todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino remoto – seja as instituições de ensino e/ou os professores – possuem lacunas formativas determinantes para o engajamento dos estudantes. Essas lacunas são evidenciadas na própria metodologia conservadora, sintonizada com o modelo tradicional de educação, veiculadas por práticas baseadas na transmissão de conteúdo. (ALMEIDA; ALVES, 2020a, p. 13).

O rompimento com uma pedagogia tradicional e a utilização de materiais didáticos pedagógicos físicos em prol de recursos virtuais promovem o alargamento dos espaços de aprendizagem que perdem seus limites, adotando novas formas de conexão para troca de informações, experiências e pesquisas, mas é necessário tempo para a apropriação dos novos recursos. Para não correremos o risco de fazer o caminho inverso ao que propõe o sentido mesmo da educação, precisamos discutir, de forma crítica, os recursos e possibilidades que a tecnologia digital de informação/comunicação oferece, compreendendo-a como mais uma estratégia que possibilita construir uma educação que faça sentido para todos. (BASTOS, 2020, p. 7).

As abordagens, os métodos e as técnicas utilizadas e consolidadas na educação tradicional estão sendo submetidas e passando por profundas e necessárias transformações em tempos de globalização da comunicação e informação, com surgimento das tecnologias oriundas da *internet* num passado recente, surgindo novas alternativas e possibilidades para oferta e consumo dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse novo cenário de alternativas para ensinar e aprender, apesar dos percalços, sabe-se que formatos não-presenciais se apresentam como um dos caminhos. (CALDEIRA; SUDRÉ; PEREIRA, 2020, p. 165).

Torna-se urgente, então, pensar e repensar nossas práticas para incluírem, ao invés de excluir com uma carga horária extensa de conteúdo. [...] Desse modo, o currículo das instituições de ensino não deve ser algo imutável, mas, ao contrário, deve ser entendido como uma produção humana. Ele deve ser repensado, pois é um documento que precisa estar pautado de acordo com a realidade escolar, e nesses tempos de inovações é crucial que fique mais aberto e flexível, deixando o tradicionalismo cada vez mais escasso das escolas. (LIMA; AZEVEDO; NASCIMENTO, 2020, p. 11).

Segundo Pretto, Bonilla, Sena (2020)<sup>197</sup> a escola deve ir para além do ensino tradicional, voltando-se para uma prática formativa-educativa, dialogando com temas relevantes neste momento de pandemia para uma formação cidadã associados aos campos da saúde, meio ambiente, política e história. [...] Esse é um especial momento para se repensar o coletivo. Ampliar debates, diálogos, discussões e reflexões sobre provocações que esse contexto convoca [...]. (LIMA; PIRES; SOUZA, 2020, p. 10).

[...] esperamos que a área da educação note, com a mudança de atuação a que estamos sendo forçados nessa experiência social imposta pela pandemia, que a lógica conteudista e a pedagogia tradicional já pairavam pelas salas de aula e se intensificaram com o uso repentino das tecnologias para o ensino remoto. Precisamos pensar em outras lógicas, qualificando cada dia mais nossas práticas pedagógicas, já que o ensino remoto que, inicialmente, era emergencial, está perdurando mais do que alguns imaginavam. (MARTINS; CASTRO; TRANCOSO, 2020, p. 177).

A educação escolar tem passado por significativas alterações, sobretudo, em decorrência do avanço das tecnologias da informação que perpassa por todas as dimensões da sociedade. A exclusiva adoção de práticas tradicionais, em sala de aula, está cada vez mais ultrapassada, diante do atual mundo virtual em que as crianças e adolescentes dominam e interagem. Nesta abordagem, os professores precisam de novas concepções pedagógicas alinhadas, não só a estes recursos, mas também a ações que vão além das práticas tradicionais, em que os professores não sejam apenas narradores de conteúdo. (OLIVEIRA; FERNANDES; ANDRADE, 2020, p. 2).

O desenvolvimento da tecnologia modificou diversos aspectos da sociedade, como a forma de se comunicar, relacionar, produzir, consumir e se informar. Esse novo paradigma abre portas para diferentes formas de ensinar e de aprender para além da educação tradicional. No modelo de educação tradicional, a aprendizagem é um processo unidirecional, no qual a figura do professor, detentor do saber, seria responsável pela transferência de conhecimentos. Esta noção norteou a criação de muitos currículos educacionais e, ainda hoje, reflete modos de fazer em educação. (OSTEMBERG; CARRARO; SANTOS, 2020, p. 3).

---

197 PRETTO, Nelson De Luca; BONILLA, Maria Helena Silveira; SENA, Ivânia Paula Freitas de Sena (Orgs.). **Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19**. Salvador: Edição do autor, 2020. Disponível em: <[https://blog.ufba.br/gec/files/2020/05/GEC\\_livro\\_final\\_imprensa.pdf](https://blog.ufba.br/gec/files/2020/05/GEC_livro_final_imprensa.pdf)>. Acesso em: 1 jul.2020.

Aquela posição que ele [professor] costumava ocupar, na educação tradicional, é desfeita e transformada. É fato que ele continua tendo a prerrogativa da condução do processo como um todo, assim como a responsabilidade institucional de emitir os juízos avaliativos. A autoridade do docente não é desfeita, mas seu lugar é modificado. Ele precisa ampliar seu olhar e aumentar a superfície de contato com o grupo, prestando atenção na efervescência de características e diferenças que passarão a preencher o tempo da aula. E isso implica, evidentemente, em formação e condições de trabalho. (PEREIRA et al., 2020, p. 8-9).

[...] as coisas que fazemos em nossas aulas, agora on-line, a meu ver, precisam ter pertinência não apenas do ponto de vista do conteúdo, do currículo, mas da forma de apresentação, dos *modos* escolhidos (eles precisam ter sido escolhidos) para produzir sentidos numa aula ou no que continuaremos a chamar de aula, mesmo que ela guarde poucos elementos de semelhança com a aula tradicional, aquela das nossas concepções mais arraigadas. (RIBEIRO, 2020, p. 456).

[...] as instituições de ensino ainda não apresentaram posicionamento articulado em relação ao papel da educação no atual contexto nem encontraram caminho para o desenvolvimento de ações pedagógicas efetivas com o momento que estamos vivendo, seja por resistência às práticas pedagógicas mediadas por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), seja pela ausência de políticas públicas para coordenar soluções pedagógicas em âmbito nacional. Essa distopia pode ter relação com a apropriação mais natural que os sujeitos fazem dos espaços online no campo do entretenimento, arte e comunicação, enquanto a escola convencional e tradicional ainda se apresenta obsoleta e incapaz de responder questões contemporâneas importantes [...]. (SANTANA, 2020, p. 44).

[...] não se deve levar a sala de aula tradicional e descompassada no tempo e espaço para as redes on-line e, conseqüentemente para práticas pedagógicas mediadas telematicamente que buscam em sua concepção original, justamente o rompimento com práticas centralizadas exclusivamente no conteúdo e/ou no docente. Os desafios, que já eram grandes antes do novo coronavírus, ganham proporções imensuráveis durante a pandemia. Certamente, tudo que se está refletindo no campo da educação hoje precisa ser entendido como esforço imprescindível para a educação de amanhã. (SANTANA; SALES, 2020, p. 88).

Vivemos em um mundo onde tudo muda e rapidamente, assim, precisamos nos adaptar e apresentar as credenciais necessárias nesse admirável mundo novo da Educação, onde as transformações vieram bruscamente e o paradigma existente na educação tradicional e os protocolos, precisam ser revistos e ajustados sem demora, haja visto as pressões sobre o setor. Professores, alunos, escolas e universidades, sociedade organizada e os mercados, já entenderam que existe um marco divisorio bem claro e estabelecido: antes e pós pandemia. (SILVA; GILBERTO, 2020, p. 817-818).

Esta pandemia desvelou o modelo tradicional de ensino e as escolas estão sendo compelidas a criarem estratégias para que a aprendizagem continue acontecendo, mesmo que de forma remota. Ao ultrapassarmos as paredes da sala de aula, descobrimos um mundo de oportunidades. Tivemos que aportar recursos e conhecimentos especializados em tecnologia, conectividade, inovação e criatividade a favor da continuidade da educação. Os professores tiveram que experimentar novas formas de ensinar, novas ferramentas de avaliação e, os estudantes, que organizar e planejar o seu aprendizado no mundo digital, ou seja, experimentaram novas formas de aprender. E com isso, a educação nunca mais voltará a ser a mesma que antes. (XAVIER; MACHADO, 2020, p. 251-252).



Educar é humanizar-se, como bem lembra Nunes (2019),<sup>198</sup> ao referir-se ao direito à educação e à educação como direito. A sociedade conclama por direito à vida, à sobrevivência e, por que não falar, à sobrevivência à língua. [...] humanizar significa ressignificar os saberes, ou seja, a educação apenas terá o verdadeiro sentido à medida em que houver o reconhecimento pleno da dignidade da pessoa humana, uma vez que “o reconhecimento dos novos sujeitos sociais é a atitude primeira a ser assumida pelos educadores que buscam a emancipação humana através da prática educacional”. (NUNES, 2019, p. 37). (AMARAL; NUNES; AMARAL, 2020, p. 1452).

Como salienta Kohan (2020)<sup>199</sup> a pandemia revelou a velha concepção de uma educação da rede privada como uma empresa educativa. Fenômeno que propicia um processo de educar, por inanição para os alunos, pois os mesmos, sem saber o que estão e para que estão assimilando, vão consumindo informações, sem tempo para maturar e aprender, resultando em uma aparente qualidade de conteúdos e recursos, mas deficitários no seu processo crítico, criativo e significativo como objetivo principal de aprender para a vida. (ARAÚJO, 2020, p. 1570).

Não podemos ignorar que educar vai muito além de trabalhar conteúdo. Educar pressupõe algo mais amplo, um processo formativo que leve o sujeito a se perceber no meio em que vive e desenvolver a criticidade quanto ao meio e seus aspectos conjunturais. Na perspectiva freiriana, educar significa possibilitar ao educando ressignificar e dar sentido ao saber, a oferecer situações que possam prover o educando de ferramentas cognitivas que o levem, também, a construir e ressignificar continuamente a sua aprendizagem. (ARNDT; CRUZ, 2020, p. 648).

Tal constatação, faz lembrar o que Nóvoa (2009, p. 31)<sup>200</sup> denomina de “compromisso social” quando expõe que “educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família, ou pela sociedade”. O autor vai ainda mais adiante na discussão, quando reflete que “o pior que podemos fazer às crianças, sobretudo às crianças

---

198 NUNES, César. Educação em Direitos Humanos no Brasil Atual: Fundamentos Políticos e Práticas Pedagógicas Possíveis. In NUNES, César Augusto; GOMES, Catarina (orgs.). **Direitos Humanos: Educação e Democracia**. Campinas: Brasília, 2019.

199 KOHAN, Walter O. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica In: **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-9, 2020. Disponível em <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16212/209209213391>. Acesso em: 26 de out. 2020.

200 NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. 96 p.

dos meios mais pobres, é deixá-las sair da escola sem uma verdadeira aprendizagem” (NÓVOA, 2009, p. 60). (BRUNS; RAUSCH, 2020, p. 110).

Educar implica, pois, transmitir às novas gerações experiências simbólicas que nos chegam dos vastos domínios do passado e que são apresentadas e ressignificadas, criando as bases para sua durabilidade e renovação no futuro. Assim procede um professor de filosofia que compartilha com seus alunos uma reflexão tecida há 2.500 anos; um professor de literatura que lê um poema de Drummond ou trabalha uma canção dos Racionais MC's, um alfabetizador que inicia crianças na prática milenar da escrita alfabética. (CARVALHO, 2020, p. 6).

Educar é entendido aqui como um trabalho de conexão com a vida e a prática, pois é preciso ressignificar teorias que coloquem crianças ideais, famílias ideais, classes sociais ideais, sempre pautadas em uma representação de modos hegemônicos de ser. Quando nos deparamos cotidianamente com nossa realidade, participamos dela, somos educadores do cotidiano. Nos colocamos em uma bifurcação: hierarquizar aquela realidade em relação ao ideal, negando-a e menosprezando-a, ou lutar para romper com esses modelos aprendidos, com interesse e disposição para nos predispor a aprender e a trabalhar com ela. (CUNHA; SCRIVANO; VIEIRA, 2020, p. 135).

Educar em tempos tão controversos requer inteireza, pesquisa, diálogo, coerência para compreender criticamente o que acontece e só então pensar como se posicionar ante ao ato pedagógico, pois a atitude formativa é sobretudo de análise aprofundada da realidade. As narrativas docentes contribuem para o processo de formação de quem narra e também dos interlocutores (FERREIRA, 2014),<sup>201</sup> no momento que propicia a consciência de sua própria trajetória e oferece ao outro testemunho de resistência, de luta e de convicção. (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 20).

Eu me educo, para então educar com outros na prática da comunicação-ação, que dinamiza o processo de aprendizagem-ensino. Esse *educar com* respeita as múltiplas inteligências, simbolizadas pelo dial de rádio, o lápis e a câmera – as linguagens áudio-scripto-visuais. O dial do rádio indica também a modulação necessária para se estabelecer a conexão em uma mesma frequência, para que flua o diálogo. O conjunto forma um barco, que segue a direção do progresso em navegação de cabotagem [...]. (MARTINI, 2020, p. 176).

Os acontecimentos históricos dizem respeito à vida em sociedade, são indissociáveis da vida humana e da prática política – política no sentido de participação dos acontecimentos, dos fatos históricos dos quais não somos expectadores, mas atores, sujeitos ativos e determinantes. Perceber-se enquanto sujeito político, atuante no mundo e fazedor da história da humanidade é um processo de conscientização que envolve o ato de educar e de educar-se a si mesmo. (MELO; GONÇALVES, 2020, p. 8).

201 FERREIRA, L. H. **Educação estética e prática docente**: exercício de sensibilidade e formação. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

[...] a incorporação das TDIC nos processos educativos requer que estas sejam compreendidas pedagogicamente, respeitando-se as “especificidades do ensino e da própria tecnologia para garantir que o seu uso, realmente, faça diferença” (ALUNA 4). Essa compreensão pedagógica é o que garantirá que tanto o sistema de ensino, quanto a escola e o seu corpo docente assumirão o compromisso de um planejamento pautado na realidade circunstancial que envolve o ato de educar, pois este não é um fim em si mesmo, mas uma totalidade criada e gerida pelos processos histórico-sociais. (MORAES et al., 2020, p. 187).

O primeiro papel social da escola pública que desejamos destacar é o de educar, mas não somente educar com conteúdos de disciplinas variadas, mas também educar o estudante a lidar com o outro num ambiente de polidez social. Muitos alunos estão desacostumados a dar um “bom dia”, “boa tarde”, um “por favor”, um “obrigado”, etc. Além deste educar referentes a conteúdos e polidez social, a partir do retorno às aulas, na época pós-pandemia, a escola deverá reforçar a educação sanitária. (RODRIGUES, 2020, p. 105).

[...] educar especialmente em tempos de pandemia, exige de nós amor e coragem. Amor para ouvir atenta e verdadeiramente as pessoas que compõem as cenas educativas. Dialogar honesta e respeitosamente com elas. Ter empatia com as inusitadas dificuldades de se existir em tempos tão hostis. Amor e coragem, juntos em par, para flexibilizar as práticas curriculares. Para criar inusitadas possibilidades inventivas. (SALES; EVANGELISTA, 2020, p. 873).

[...] educar, na atualidade, requer adotar uma pedagogia plural, numa perspectiva crítica. Concordamos que é essencial fazer uso de uma escuta atenta, com uma perspectiva pedagógica de entretencimento entre currículo, formação (MACEDO, 2014)<sup>202</sup> e oportunidade, considerando que o docente contemporâneo deve buscar uma prática integradora de saberes. (SANTANA et al., 2020, p. 317).

A educação no contexto da cibercultura evoca o princípio freireano de que educar não pode se resumir a práticas de transmissão de conteúdos. [...] A crise pedagógica vivenciada em razão do coronavírus precisa ser, pelo menos, uma via para identificar os limites e potencialidades de educar na sociedade do conhecimento, e reconhecer o fato de que as lições da pandemia parecem sinalizar soluções para o pós-quarentena na perspectiva de necessidades de transformação no campo da educação. (SANTANA; SALES, 2020, p. 88-89).

O professor, em seu ofício, ensina aquilo que aprendeu e que, por seu desejo, tenta transmitir, afinal, “educar é transmitir marcas simbólicas que possibilitem à criança conquistar para si um lugar numa história, mais ou menos familiar, e, dessa forma, poder se lançar às empresas do desejo” (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 62).<sup>203</sup> O conhecimento que partilha carrega a contradição de ser dele, embora não lhe pertença, pois aquilo que se aprende nos é sempre emprestado de alguma tradição. (SILVA; ALCANTARA, 2020, p. 105).

---

202 MACEDO, R. S. **Atos de currículo: formação em ato?** Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. 2. Reimpr. Ilhéus: Editora da UESC, 2014.

203 LAJONQUIÈRE, L. de. **Figuras do infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

Essa situação inesperada fez-nos refletir sobre a nossa prática, o quanto é necessário à mudança para gerar conhecimento significativo. Sentimos a necessidade de buscar meios (subsídios) de apoio à aprendizagem dos alunos. Reinventamos, aprendemos a usar ferramentas virtuais para explicar os conteúdos e, assim, dar a devolutiva para os nossos alunos. Passamos a valorizar as relações humanas, a interação aluno/professor. Entendemos que ensinar também é um ato de amor e de interação entre os sujeitos envolvidos. (AGUIAR; PANIAGO; CUNHA, 2020, p. 20).

Em *Pedagogia da autonomia*, Freire (1997, p. 29)<sup>204</sup> reitera o fato de o ato de ensinar não ser a transferência de conhecimento, e sim que exige um rigor metodológico e, ao mesmo tempo, libertador em relação ao discurso bancário [...]. Proporcionar um ambiente favorável de ensino, em que o educando aprende e desenvolve a criticidade, desperta a criatividade, é garantir o exercício pleno de sua cidadania. Transformar o ato de ensinar em um ato dialógico, epistemológico e interacional representa assumir o compromisso com uma educação emancipatória. (AMARAL; NUNES; AMARAL, 2020, p. 1458).

Por se tratar de uma situação não prevista em nenhuma parte do mundo, entende-se que pensar os processos educativos, em um momento em que não é possível a educação formal presencialmente, é um desafio. Entretanto, inevitavelmente, precisam ser pensados em uma perspectiva coletiva e que atenda as diferentes realidades dos estudantes e docentes em um país grande como o Brasil. Paulo Freire, na obra *Pedagogia da Autonomia*, nos esclarece que “ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade” (FREIRE, 2002, p. 102).<sup>205</sup> Nessa perspectiva, não é hora de mesquinhez, é hora de compartilhamento e empatia entre docentes e discentes, diante da realidade. (BRANCO; NEVES, 2020, p. 24).

Docência tem suas raízes no latim – *docere* – que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. No dicionário de língua portuguesa online, docência corresponde a ação ou resultado de ensinar; ato de exercer o magistério; ministrar aulas. Característica ou particularidade de docente. Partindo para compreensão formal, docência é o trabalho dos professores, cujo seu desempenho articula um conjunto de saberes, que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas, ter conhecimento sobre

204 FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

205 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

os componentes curriculares, métodos de ensino e instrumentos de avaliação. (BRANDÃO; CRUZ; ROCHA, 2020, p. 319).

[...] a educação configura-se como uma ação coletiva, que se faz em conjunto – alunos e professoras, alunos e alunos. É por meio do vínculo estabelecido nessa convivência que é possível ensinar. Freire (1986),<sup>206</sup> ao defender que ensinar é muito mais que treinar destrezas, ressalta que a convivência, o diálogo e a atitude crítico-investigativa é que possibilita o ato de conhecer. As expressões, os gestos, os olhares orientam a condução do processo pedagógico. Logo, as formas pelas quais as escolas têm optado por conduzir a educação nessa época de isolamento social não poderia, em qualquer hipótese, ser equivalente ao que é realizado na educação escolar presencialmente. (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 7).

Nas aulas à distância, embora haja o professor e alguns alunos, o direito à aprendizagem é limitado pelas condições estruturais. Até mesmo os estudantes que estão ligados à rede sentem dificuldades para manter o aprendizado, alguns podem, eventualmente, contar com um tutor, neste caso, os pais ou responsáveis, que sem paciência, tempo e formação de repente viraram auxiliares dos professores no árduo exercício de ensinar. Pelo fato da aprendizagem escolar não se fazer sem a relação entre as pessoas, em especial na relação entre professor-aluno, em um contexto de pandemia e de desigualdade, vendeu-se a ideia de uma relação virtual, em substituição à presença física. (FIRMINO; FERREIRA, 2020, p. 7).

[...] ensinar é mais do que “passar conteúdo”. O desenvolvimento dos comportamentos profissionais de nível superior deve estar orientado para capacitar o estudante a caracterizar e a lidar com as necessidades da sociedade, de modo que ele aprenda a aprender – o que parece ser ainda mais importante em um período de pandemia, que impõe tantas mudanças nos modos de vida em sociedade. Levar a sério o Ensino Superior requer cuidado com aquilo que faremos neste período emergencial e após a emergência; requer, também, decisões de acordo com as concepções que definem esse nível de ensino. Apesar de se tratar de uma situação emergencial, o ensino não pode constituir prática sem planejamento, de improviso e com características meramente burocráticas. (GUSSO et al., 2020, p. 9).

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2003, p. 47).<sup>207</sup> [...] devemos investigar como os usos de celulares, por exemplo, que é o que temos de mais disseminado, como um artefato tecnológico e linguagem multimodal, atribui valores formativos e criativos nos processos de aprendizagem. O uso consciente das tecnologias precisa ser discutido nos *espaçostempos* escolares, e a sua relação no *dentrofora* das escolas públicas e privadas no país. Os estudantes e os professores se relacionam durante todo o tempo, havendo muitos encontros físicos e outros virtuais. (MACHADO; MORAIS; TOJA, 2020, p. 147-148).

---

206 FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

207 FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

Conceber, como Mia Couto (2011)<sup>208</sup> diz, a ciência e a arte, a arte literária produzida por mulheres negras no caso desta proposta, como margens de um mesmo rio é entender que “o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende” (FREIRE, 2016, p 55).<sup>209</sup> Acreditamos, a partir do contexto pandêmico atual, portanto, que não poderemos mais ignorar essas experiências de re-existências impostas pelas desigualdades em nossos conteúdos. O desafio é a seguinte questão: como promover esse caminho? (NASCIMENTO; CARVALHO; COSTA, 2020, p. 208).

[...] Freire (2006),<sup>210</sup> na década de 1990, defendia uma prática reflexiva e a autonomia dos professores, em uma perspectiva progressista, anunciando alguns pontos elementares na prática docente, que, por certo, ainda são necessários para o atual momento que vivemos: 1) Não há docência sem discência; 2) Ensinar não é transferir conhecimento e 3) Ensinar é uma especificidade humana. O autor ancorado em uma matriz de saberes balizado no diálogo, na confiança, no respeito, amorosidade, explica que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...]” (Ibid., p.23). (NUNES; PANIAGO; SARMENTO, 2020, p. 12-13).

No contexto da pandemia, mais do que nunca, o exercício do ensinar usando a ludicidade e a criação, encenar criando personagens, histórias capazes de fazer emergir o coletivo do inconsciente individual e grupal, possibilitando o resgate de uma civilidade humanizada. Ocasão fecunda para se trabalhar a dialética imunizar-se no combate a um vírus ameaçador *versus* desenvolver espírito coletivo e solidário, cuidar de si para preservar o outro. (ORNELLAS; ORNELLAS, 2020, p. 39).

A atualidade revela e aponta os novos rumos e desafios dos engajados nas tarefas educacionais, que, sob um olhar mais amplo, consideram o ato de ensinar impossível. Parece haver falta de esperança, intenso trabalho, altos níveis de estresse e, sobretudo, evidente descaso e falta de apoio social, político e cultural, o que frustra grande parte dos professores, que, por vezes, dizem que se sentem sobrecarregados, adoentados e em sofrimento (LEITE; SOUZA, 2007).<sup>211</sup> (PACHIEGA; MILANI, 2020, p. 222).

[...] o ato de ensinar caracteriza-se por constituir uma troca entre professor e alunos. Assim, baseia-se em um processo que inclui utilização e adaptação de novos métodos, reflexão da prática docente, da necessidade do alunado em questão, interação e diálogo. Nessa perspectiva, nas proposições de Tabile e Jacometo (2017, p. 79),<sup>212</sup> “a construção de conhecimentos em sala de aula deve se

208 COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?** São Paulo: Companhia das Letras, 2011

209 FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

210 FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

211 SOUZA, Aparecida Neri de; LEITE, Marcia de Paula. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, Dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a12.pdf>. Acesso em: 18 Set. 2020.

212 TABILE, Ariete Fröhlich e JACOMETO, Marisa Claudia Durante. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Revista Psicopedagogia**. 2017, vol. 34, n. 103, pp. 75-86.

constituir de forma gradativa”. A esta ideia, atrela-se o desenvolvimento acelerado das tecnologias, que possibilitam uma maior difusão de conhecimentos. (PAULO; ARAÚJO; OLIVEIRA, 2020, p. 194).

Paulo Freire (1996)<sup>213</sup> nos convida à reflexão sobre o ensinar não ser a simples transferência de conhecimento entre um ser que “detém” o conhecimento (professor) e o ser que está diante do docente, feito um balão murcho, para ser enchido de conteúdos (estudante). “Saber [...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47). Ainda neste contexto de inacabamento, o docente precisa se reinventar, modificar as suas aulas, rever seus planejamentos, buscar novas metodologias, aprender a aprender e continuar aprendendo. (SANTO; LIMA, 2020, p. 287).

O ato de ensinar, mesmo que de forma remota, tem gerado muitas reflexões acerca do que seria necessário para aprender. Segundo o referencial teórico aqui adotado, entende-se a produção de conhecimento do aluno como possível a partir da construção de vínculos entre ensinante e aprendente, sendo um ambiente suficientemente bom necessário para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem (FERNANDÉZ, 2001).<sup>214</sup> Neste sentido, antes mesmo de ensinar, em tempos de ausências é necessário manter e resgatar os vínculos entre professor-aluno e da família como um todo com suas escolas. (VIEIRA; COIMBRA, 2020, p. 888-889).

---

213 FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

214 FERNÁNDEZ, A. **Os idiomas do aprendente**. Porto Alegre: Artmed, 2001.



[...] o professor imerso num contexto pandêmico, como o da Covid-19, que resiste e não modifica a sua prática, segue desenvolvendo uma prática pedagógica da mesmice, da massificação, reproduzindo, no sistema de aulas remoto, o que já fazia no sistema presencial. Ora, estamos em processo intenso e caótico que nos impõe ações emergenciais e reformulação das práticas de ensino-aprendizagem, sem tempo para pensar, nem se preparar. Em meio a um caos econômico, social, fomos obrigados a utilizar as TDIC nas aulas remotas. Logo, foi preciso fazer ajustes, abrir-se para o novo, aprender a lidar com as tecnologias. (AGUIAR; PANIAGO; CUNHA, 2020, p. 5).

Grandes mudanças estão sendo observadas em decorrência da pandemia do novo coronavírus. Além das alterações na dinâmica familiar, nos empregos e nas relações sociais, os estudantes se veem num cenário totalmente novo também no âmbito escolar, com as aulas remotas e as atividades online. Assim, a instituição escolar precisa ir além dos cuidados com os processos teórico-metodológicos de ensino-aprendizagem. Necessita prover os estudantes de atividades que produzam relaxamento e minimizem o grau de ansiedade e estresse. Além das dificuldades subjetivas supracitadas, foram verificadas também dificuldades socioeconômicas e educacionais [...], que permite perceber, por exemplo, que dificuldades de relacionamento familiar estão no topo da lista dos problemas levantados. (ALBERTO et al., 2020, p. 12-13).

O processo de ensino aprendizagem deve ser valorizado como algo que escapa a qualquer tentativa de previsibilidade, independente do ensino online ou presencial, pois é essa interação que deve ser instigada e que estimula a produção de diferenças. As diferenças inerentes ao processo de ensino-aprendizagem não podem aplacadas em detrimento de resultados comuns a serem alcançados, através da uniformização do ensino em plataformas engessadas em prol de objetivos numéricos. (CARVALHO; LIMA, 2020, p. 798).

Esse desenvolvimento tecnológico traz elementos para (re)pensarmos os processos educacionais tradicionais, mas sem esquecer a articulação necessária entre ensino e aprendizagem, e isso significa ter clareza de que é um processo totalmente diferente de educar. O ensino sem a aprendizagem vira um processo inócuo, vazio. Por isso, faz-se necessário que as tecnologias sejam inseridas no planejamento pedagógico com um propósito educacional claro e que seja significativo aos sujeitos envolvi-



dos. Não pode ser algo atropelado, feito de forma aligeirada para atender demandas de cumprimento de currículo. (GOEDERT; ARNDT, 2020, p. 108-109).

Em nosso entendimento, o entusiasmo em relação a essa modalidade de ensino [a distância] se assenta no imaginário hegemônico de que, asseguradas as condições mínimas e, portanto, a materialidade necessária (computadores, tablets, celulares, internet etc.), a educação não presencial teria não apenas o potencial de efetivar os processos de ensino-aprendizagem para todas as pessoas, como também o de tornar o currículo escolar mais justo, já que promoveria as mesmas oportunidades de aprendizagem – ou as mesmas aulas – a distintos estudantes. [...] Uma convicção restrita, superficial, conservadora que é própria do projeto colonial e que se faz presente na sociedade e no contexto educacional brasileiro muito antes da chegada da pandemia de 2020. (LEITE; RAMALHO; CARVALHO, 2020, p. 716-717).

No campo da educação, no Brasil e no mundo, as tecnologias digitais de rede (TDR) foram sendo adotadas na mediação de processos de ensino-aprendizagem durante a pandemia, seja na educação básica ou na educação superior. Nesse contexto, torna-se urgente debater sobre inclusão digital, principalmente na medida em que constatamos que ainda existe uma parcela da população que se encontra excluída e que não tem acesso a computadores e internet. Direcionamos nosso olhar principalmente a essa nova dinâmica que surge com a pandemia e a urgência de se apropriar das tecnologias digitais de rede para efetivação dos processos de ensino-aprendizagem. (MARCON, 2020, p. 81).

[...] o momento atual, mais do que nunca, demanda novos saberes a serem mobilizados pelos professores em sala de aula. Não há mais que se falar no processo ensino-aprendizagem baseado apenas em aulas expositivas e tradicionais depois do tsunami social e educacional causado pela COVID-19, tampouco, não há mais que se falar em saberes da docência apenas com foco no conhecimento de uma área de conhecimento específica, situação que vale para os professores da educação básica e ensino superior e, nesse caso, os professores da EPT [Educação Profissional e Tecnológica]. (NUNES; PANIAGO; SARMENTO, 2020, p. 11).

O desenvolvimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) possibilitou inúmeras mudanças na Educação, especialmente na ressignificação de processos pedagógicos do ensino-aprendizagem. As ferramentas e ambientes de aprendizagem, cada vez mais aprimorados, permitiram a emergência das discussões sobre paradigmas para uma educação mediada por tecnologias. Segundo Filatro (2008, p. 17)<sup>215</sup> “um conjunto de práticas que variam, entre outros aspectos, conforme as abordagens pedagógicas/andragógicas e os tipos de tecnologia empregados.” Mesmo com as diversas possibilidades inseridas pelo uso das tecnologias na Educação, ainda se questionam os desafios do ensino não presencial. (OSTEMBERG; CARRARO; SANTOS, 2020, p. 4).

---

215 FILATRO, A. **Design Instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

O processo de ensino e aprendizagem, especialmente para os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, apresenta maior complexidade uma vez que muitas crianças iniciaram seus processos de alfabetização presencialmente, com uma determinada metodologia e com um determinado material didático, e, repentinamente, tiveram que se adequar a uma proposta virtual de alfabetização. Excluindo aqui as crianças que, lamentavelmente, não possuem acesso aos ambientes virtuais pelas questões já explicitadas anteriormente, ficamos com o universo dos estudantes que, teoricamente, apresentam condições ideais, no que se referem aos recursos tecnológicos para a aprendizagem virtual. (PERES, 2020, p. 28).

Todas as pessoas estão presenciando, sofrendo e vivendo os impactos provocados pela pandemia e a implantação de uma educação danificada, de forma remota, sob os discursos de cunho mercadológico da urgência de voltar à normalidade, ao custo de colocar pessoas em risco, de fragmentar ainda mais o processo de ensino-aprendizagem, de excluir quem se encontra em situação de vulnerabilidade social, de se afastar das possibilidades de viver e desenvolver a autorreflexão crítica. (RIPA, 2020, p. 25).

Ser professor na maioria das redes públicas do Brasil é conviver com a ausência de condições mínimas para a realização do processo ensino-aprendizagem. [...] o contexto social nas periferias, interfere na prática docente e no processo de aprendizagem dos alunos. Para nós professores, é gerado sentimento de frustração, insatisfação e angústia, porque não conseguimos transformar efetivamente a escola em um espaço que contribuía com a transformação social. A Pandemia ajudou a expor o quanto a atividade docente no Brasil é uma tarefa árdua e complexa. Isso fica mais evidente nas difíceis condições que alunos e professores passam nas redes públicas. (SALES; NASCIMENTO, 2020, p. 27).

[...] a educação remota que estamos vivenciando na atualidade, embora ainda não tenhamos pesquisa com comprovação científica para identificar todos os impactos no ensino-aprendizagem, mas pela complexidade do momento, pela falta de qualificação dos professores para sua realização, pela falta de condições objetivas e subjetiva dos alunos e seus familiares, nos leva a inferir que é uma educação frágil, insipiente e que não garante a qualidade do ensino-aprendizagem, ao contrário provoca mais desigualdades, sendo necessário questioná-lo. (SILVA, FR; SILVA, AA, 2020, p. 102).

É preciso criar condições para que haja realmente uma integração entre os alunos do ensino regular e os alunos surdos. O processo de ensino-aprendizagem deve respeitar as necessidades de todos os alunos para promover uma educação de qualidade. [...] Observa-se que qualidade, inclusão e educação são conceitos que precisam estar em sinergia no ambiente escolar. Embora a legislação defina e garanta o acesso de todos os alunos a uma educação de qualidade, percebe-se que na prática essa realidade ainda não foi amplamente desenvolvida. (VIEIRA; SOUZA, 2020, p. 6).

Essas experiências relatadas pelos educadores indicam que o processo de ensino-aprendizagem em tempos de pandemia é mais de incertezas que de certezas, e que grande parte não possui condições de avaliar sua atuação no processo de ensino. Que a atuação virtual é uma possibilidade de manter o contato com os alunos, mas que exige um grande esforço emocional e estrutural que pode comprometer o processo de ensino, bem como a saúde dos professores. Todos, ou seja, 100% dos depoentes dessa amostragem afirmaram que se sentem inseguros e pressionados nas ações pedagógicas quando se faz uso das tecnologias. (WENCZENOVICZ, 2020, p. 1765).

A sua predisposição [do professor] em aprender, em se reinventar, em buscar formas e estratégias de apresentar o processo de ensino e aprendizagem de forma atrativa, científica e acessível para os estudantes, tem permitido a continuidade do processo educacional. Por meio das práticas pedagógicas adotadas como: a combinação de estratégias de aprendizagem por meio das metodologias ativas; a combinação de meios (encontros síncronos, atividades assíncronas, reuniões em grupos, materiais digitais, etc.); acolhimento psicológico; interação com e entre os professores; flexibilização dos tempos; busca-se garantir os direitos e objetivos de aprendizagem, bem como, a reorganização do calendário escolar. (XAVIER; MACHADO, 2020, p. 253).

# ENSINO HÍBRIDO



É importante que os professores suscitem, nos alunos, o protagonismo em sua aprendizagem, incitando-os a participarem do processo, enfim, os professores necessitam de auxílio para a formação de pessoas críticas e reflexivas. Conforme Bacich e Moran (2018),<sup>216</sup> a complexidade da sociedade atual obriga, cada vez mais, que a escola forme cidadãos críticos, reflexivos e conscientes do seu dever perante a sociedade em que estamos inseridos. Nesse contexto, o uso das TDIC em sala de aula é imprescindível, sendo um absurdo educar de costas para um mundo conectado, afinal, se o mundo é híbrido e ativo, também o ensino-aprendizagem precisa ser. (AGUIAR; PANIAGO; CUNHA, 2020, p. 19-20).

A campanha lançada durante a Pandemia pela UNESCO e denominada de learning never stops, pode ter repercutido na decisão do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2020)<sup>217</sup> no Brasil de reconhecer o uso das plataformas de aprendizagem para todas as etapas e modalidades de educação e pode vir a provocar mudanças importantes na oferta de ensino superior, onde 1/3 dos ingressos já ocorre por meio da modalidade EaD. É curioso que as universidades federais [...] não tenham superado esta dicotomia entre ensino presencial e ensino a distância, quando os sistemas mais avançados do mundo já caminham para uma educação híbrida. (CASTIONI; MELO, 2020, p. 14).

Já as “ambiências híbridas” são espaços organizacionais vivos, formativos e híbridos (presencial/*online*), que envolvem e tornam a sala de aula mais receptível/flexível para os estudantes, viabilizando cocriações entre professor-estudantes/estudantes-estudantes (CARVALHO, 2015)<sup>218</sup>. Essa noção visa possibilitar o aprendente a interagir, discutir com o coletivo, manipular e criar seus próprios conteúdos/artefatos, convidar o outro para dialogar e colaborar com o produto criado, além de compartilhar a coautoria em rede. (CASTRO; SANTOS, 2020, p. 390).

---

216 BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática (Org.). Porto Alegre: Penso, 2018.

217 CNE/MEC. (2020). **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19**. Parecer N. 5/2020, aprovado em 28 abr. 2020. Brasília: CNE. Disponível em: <https://bityli.com/x0IUi>.

218 CARVALHO, F. S. P. **Atos do Currículo na Educação Online**. Rio de Janeiro, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – ProPed/Uerj.

O ensino híbrido, de acordo com Valente (2015),<sup>219</sup> é “[...] uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) [...]” (VALENTE, 2015, p. 17). [...] A importância dos diálogos em caso da Educação Básica e das Universidades optarem pelo ensino híbrido se tornam relevantes principalmente na (re)elaboração de saberes pedagógicos, considerando o papel do professor e do aluno, a organização do espaço escolar, desde a avaliação de ensino, a cultura e a gestão escolar, com reflexões permanentes e enriquecidas de estratégias didáticas pedagógicas que atendam as singularidades dos alunos e respeitem suas limitações de aprendizagem. (GUEDES; GOMES, 2020, p. 68).

[...] pensar em adotar um sistema híbrido para as aulas de língua inglesa em contraturno quando houver o retorno às aulas presenciais no “novo normal” aparece como uma possibilidade de ajudar os alunos a desenvolverem suas competências linguísticas e se perceberem como futuros falantes de inglês. Reconhecemos que as tecnologias possibilitaram que as práticas descritas aqui se tornassem possíveis. Assim, as que estão neste relato são casos de sucesso, porém, nem todos os alunos da rede municipal se encaixam nesta categoria bem-sucedida, pois ainda existem estudantes sem acesso à internet, celulares, laptops ou tablets. (LIMA; SAVIO; ROSSO, 2020, p. 279).

Visando, entretanto, não correr o risco de ser conceituado de maneira reducionista como a mescla entre presencial e *on-line*, julgamos essencial frisar alguns pontos-chave quanto à educação/ ensino híbrida/o: (1) é educação formal, com organização também diferenciada da presencial; (2) as instruções e os conteúdos devem estar baseados e apresentados na internet; (3) a tecnologia utilizada para o ensino *on-line* deve permitir ao aluno um certo controle sobre o tempo e o próprio conteúdo; (4) e em adição, o aluno deve frequentar algum espaço escolar ou centro de aprendizagem onde possa estar sob supervisão de professores. (MAIA; SILVA; CASAGRANDE, 2020, p. 221).

[...] durante a pandemia, com o fechamento das unidades escolares e diante da legítima preocupação da população com a perda dos conteúdos escolares pelos estudantes, a solução apresentada pelo Estado e por suas corporações foi justamente o ensino a distância, indo ao encontro das demandas do grande capital internacional que enxerga a educação como um campo mercadológico lucrativo e em expansão. Um ensino a distância que se apresenta na forma de “ensino remoto”, que vai se consolidar na proposta do “ensino híbrido”, que combina formas de educação presenciais com o uso de tecnologias (redes e equipamentos) que grande parte da população não tem acesso. (MELO; GONÇALVES, 2020, p. 5-6).

A utilização de ferramentas virtuais, redes de televisão, rádios, dentre tantas possibilidades remotas disponíveis, e assim manter um calendário ativo que poderá ser de forma híbrida, fazendo-se valer de algumas estratégias do ensino a distância que possui muita complexidade face às legislações

---

219 VALENTE, J. A. O ensino híbrido veio para ficar. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. D. M. (Org.) **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

e aparatos de acompanhamento. [...] Certamente enfrentaremos um novo mundo, com diferentes formas de se relacionar com as pessoas e, principalmente, na maneira como utilizamos as ferramentas digitais. O consumo de internet cresceu 25% nos últimos 3 meses – 60% no último ano, de acordo com o Comitê Gestor da Internet no Brasil (2020).<sup>220</sup> (OSTEMBERG; CARRARO; SANTOS, 2020, p. 2).

Entre um modelo e outro, caracterizados por escalas de gradação das relações sincrônicas por meio das tecnologias digitais, destaca-se o ensino híbrido como uma intersecção entre os dois modelos. Não é uma modalidade nova, mas equilibra e intercala o uso das tecnologias no sentido de mediar o processo educativo. No atual contexto de pandemia, o ensino remoto emergencial aparece transitando entre o EaD e o ensino híbrido, com uso largo de artefatos tecnológicos, mostrando-se uma importante ferramenta para manter o contato e o vínculo com os estudantes. (PINHO; FERNANDES; ROCHA-OLIVEIRA, 2020, p. 102).

Quando Barbosa, Viegas e Batista (2020)<sup>221</sup> discorrem sobre qual a modalidade de ensino que se está operacionalizando atualmente, apontam que o que está vigente é o ensino híbrido. Na concepção dos autores, há uma lógica diferente do ensino a distância e o ensino híbrido uma vez que o ensino híbrido, onde está contextualizado o ensino remoto, tem o “entendimento como um propósito de mudança significativa para caminhos pedagógicos, bem como de uma organização didática para ensino aprendizado, reunindo o melhor dos dois mundos, ou seja, o presencial e à distância” (2020, p. 263). (SALVAGNI; WOJCICHOSKI; GUERIN, 2020, p. 3).

O WhatsApp é uma interface usada para potencializar a formação, uma vez que propicia comunicabilidade entre os praticantes e a troca de conteúdos e atividades (SANTOS, 2019),<sup>222</sup> compondo uma ambiência híbrida, cuja escolha se justifica por ser uma alternativa, um meio articulado para desenvolvimento do processo formativo que proporciona a ampliação do ‘*espacotempo*’ de aprendizagem, podendo ela acontecer ‘*dentrofora*’ do espaço formal da escola. (SANTANA et al., 2020, p. 314).

Sales e Pinheiro (2018, p. 173),<sup>223</sup> defendendo o que chamam convergência entre as modalidades presencial e a distância, enquanto uma decorrência natural da inserção das TIC nos processos formativos destacam como aspecto necessário à implementação de práticas híbridas, o desenvolvimento de uma cultura institucional que agregue naturalmente processos formativos com presencialidade física

220 COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, **Acesso à Internet por banda larga volta a crescer nos domicílios brasileiros**. 2018. Disponível em: <<https://cgi.br/noticia/releases/acesso-a-internet-por-banda-larga-volta-a-crescer-nosdomicilios-brasileiros>>. Acesso em: maio 2020.

221 BARBOSA, Andre Machado; VIEGAS, Marco Antônio Serra; BATISTA, Regina Lucia Napolitano Felício Felix. 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, 2020. <https://doi.org/10.15202/1981896.2020v25n51p255>

222 SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: Ed. UFPI, 2019.

223 SALES, Kathia Marise Borges; PINHEIRO, Tulio. A EaD na IPES Baianas: Desafios na Graduação e na Pós-graduação. In: SALES, Mary Valda. **Tecnologias e Educação a Distância: os desafios para a Formação**. Salvador: EDUNEB, 2018.

ou com mediação tecnológica, como processos diversos, mas igualmente promotores do desenvolvimento das habilidades, conteúdos e produções que se almeja. (SANTANA; SALES, 2020, p. 80).

Com a disseminação dos celulares, *tablets*, *smarthphones*, *laptops* e demais tecnologias, no cotidiano acadêmico e científico, foi necessário, em tempos de pandemia, implementar ações com o propósito de reinventar os processos de ensino e aprendizagem, tornando-os cada vez mais híbridos, dinâmicos e colaborativos além de aprimorar a mediação pedagógica docente e estabelecer iniciativas as quais, segundo Belloni (2006)<sup>224</sup> e Schön (2000),<sup>225</sup> corroborassem com a consolidação de um profissional competente e multiqualificado [...]. (SILVA; FREITAS, 2020, p. 384).

No âmbito educacional, as diversas instituições de ensino tiveram que se remodelar e sofrer mudanças operacionais imediatas, como por exemplo, a implantação da modalidade de Ensino Remoto. Contudo, esse novo formato de ensinar trouxe consigo diversos desafios para o Estado, gestores, professores, pais e discentes. Apesar de ser considerada “um novo formato para o ensino”, no Brasil, o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no contexto educacional já é uma realidade, além da boa aceitação da educação a distância (EaD), e de discussões há tempos, já iniciadas, sobre o ensino híbrido (EH). (SILVA; SOUSA; MENEZES, 2020, p. 299).

A discussão sobre o hibridismo nas propostas pedagógicas ganhou maior corpo nos debates educacionais. Por esse motivo, o ensino híbrido tem sido bastante associado a uma aprendizagem que intercala momentos presenciais, seja de forma física ou online, com momentos de estudos autônomos e assíncronos. Em linhas gerais, pretende-se investir em uma metodologia mediada pela tecnologia e que também seja ativa. O que significa, na prática, uma maior liberdade do alunado no desenrolar de seu projeto de trabalho, bem como múltiplas possibilidades para que os professores consigam personalizar o conteúdo a partir do foco de interesse do sujeito. (VIEIRA; COIMBRA, 2020, p. 893).

---

224 BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2006.

225 SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.



# ENSINO PRESENCIAL



Alguns estudiosos preocupam-se com o fato de a apropriação de diferentes ferramentas tecnológicas na educação descaracterizar a natureza da relação pedagógica do ensino presencial, há tempos vivenciado na/pela prática educativa. Isso pode tornar-se evidente, entretanto, em momento de pandemia em que o mundo vivencia, o ensino toma outro papel social e existencial: o de levar o conhecimento por meio da esfera digital. [...] A descaracterização pode acontecer à medida em que haja uma proliferação de outro “vírus”: a alienação ao modelo das tecnologias digitais. (AMARAL; NUNES; AMARAL, 2020, p. 1448).

No campo dos desafios e das dificuldades que existem para o estudante do ensino não presencial, pode-se destacar fatores como o não desenvolvimento de uma cultura ligada à autonomia e à autodisciplina. Tais características são essenciais para estudar à distância, pois o estudante se torna o principal ator e responsável pela construção do seu próprio conhecimento. Ainda que no ensino presencial o estudante tenha que realizar as suas atividades antes ou após as ações presenciais em sala, campo, laboratório, dentre outros locais, a autonomia se impõe de forma mais acentuada no formato não presencial físico. (CALDEIRA; SUDRÉ; PEREIRA, 2020, p. 166-167).

[...] uma falsa dicotomia entre o ensino presencial e a EaD, ou o ensino remoto, aparece como alvo dos debates sobre as alternativas encontradas para transpor as aulas dos diferentes níveis de ensino presencial para outras formas de sustentar o ensinar. Quando nos referimos a uma falsa dicotomia, não estamos afirmando a equivalência dos modos de levar a cabo o ensino, apagando as diferenças entre eles, mas indicamos o equívoco, no nosso entender, em considerar o ensino presencial como necessariamente garantidor de uma qualidade no ensinar e aprender em detrimento de uma má qualidade inerente à EaD, ou ao ensino remoto. (CHARCZUK, 2020, p. 4).

A Covid-19 ainda está em curso até o fechamento deste trabalho e as perspectivas de uma nova droga ou uma vacina encontram-se estimadas para 2021. Apesar disso, a discussão gira em torno do retorno do ensino presencial, haja vista que muitos setores da economia e da sociedade pressionam pela retomada das atividades, embora o alerta da pandemia ainda esteja vigente. A pressão pelo retorno das atividades é exercida pelo setor privado de ensino e vem, paulatinamente, pressionando para que as escolas do setor público sigam o mesmo caminho, contudo, sem que sejam discutidas as condições de realização do trabalho escolar. (DUARTE; HYPOLITO, 2020, p. 750).



[...] a transição do ensino presencial para o ensino remoto não é uma situação simples e requer novas aprendizagens por parte dos professores. Por exemplo, as aulas de educação física que ocorriam predominantemente nas instalações esportivas, com intensa movimentação e contato corporal entre os alunos, foram suspensas. [...] Deste modo, os professores desta disciplina se viram diante de um novo desafio, ensinar a cultura corporal de movimento para crianças e adolescentes mediada pelas tecnologias. (GODOI; KAWASHIMA; GOMES, 2020, p. 87).

O processo educacional, quando mediado por tecnologias digitais, exige do professor, acostumado ao cotidiano do ensino presencial, a imaginação criadora para atender às novas demandas sociais de aprendizagem interativa, na qual a mediação das TIC deixa de ser meramente instrumental para converter-se em ações que possibilitem a expressão de sentimentos, de partilhas e de conhecimentos. Nessa perspectiva, os sujeitos envolvidos passam a ter a necessidade de desenvolverem outras racionalidades, ritmos de vida e relações com os objetos e com as pessoas (MARTÍN-BARBERO, 2008).<sup>226</sup> (GOEDERT; ARNDT, 2020, p. 111-112).

Embora a EaD possa ser considerada como uma possibilidade a qualquer instituição de ensino, especialmente em situações emergenciais [...], sua implementação precisa levar em conta o modo organizacional peculiar, mesmo em meio ao caos pandêmico. Assim, seria inadequado propor a mudança do ensino presencial para o ensino remoto sem considerar essas questões, ou mesmo dizer que qualquer trabalho que esteja sendo desenvolvido nesse cenário de pandemia se trata de EaD, pois não o é. (MAIA; SILVA; CASAGRANDE, 2020, p. 225).

Se o projeto Escola “sem” Partido já era uma ameaça ao ensino presencial laico, comprometido com a diferença e ancorado na autonomia docente, imaginemos o que está por acontecer com a oficialização da substituição, esperamos que temporária, do ensino presencial para práticas educativas não presenciais. Nas últimas eleições presidenciais a questão da EAD para a Educação Básica estava na pauta do programa que saiu vitorioso. A proposição do então candidato alegava redução de custos, mas também maior autonomia dos pais na educação dos filhos, sem a participação – por eles considerada nociva – da escola e dos professores. (NOLASCO-SILVA; BIANCO; DELGADO, 2020, p. 358).

É importante problematizar a realidade que está posta, chamando a atenção para a ampliação da desigualdade de acesso à educação na mesma escola, pois no ensino presencial os materiais eram disponibilizados e acessados por todos os alunos da turma, atualmente na modalidade a distância repentina, o cenário não é o mesmo. Vivemos desigualdades de acesso dentro e fora da escola pública, notando inclusive que instituições privadas de grande porte estão conseguindo suprir suas demandas pedagógicas com recursos tecnológicos por eles denominados de ponta, ressaltando uma altivez

---

226 MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. 5ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

através do discurso de educação de qualidade com a técnica de sedução dos cantos de uma sereia. (OLIVEIRA; ABREU; OLIVEIRA, 2020, p. 441-442).

Os dados perceptuais dos docentes sinalizam [...] a extrema importância atribuída ao ensino presencial, à socialização e à interação que ocorre no ambiente da sala de aula, seja entre o professor e o estudante, seja entre os estudantes e seus pares. Ainda que os recursos e as ferramentas tecnológicas auxiliem e se tornem mediadoras da aprendizagem, ainda que essas tecnologias estejam mais presentes nos contextos escolares, a partir de agora, as relações interpessoais propiciadas pelo ensino presencial constituem um fator essencial que facilita e enriquece o processo de ensino-aprendizagem, do qual os docentes sentem falta [...]. (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p. 54-55).

Outra característica do ensino presencial que é dificultada ou se torna inviável na modalidade a distância é o desvio do conteúdo programado para a aula, causado por dúvidas e questionamentos. Tais eventos são vistos como algo não só comum ao exercício da sala de aula, como ainda fundamentais ao despertar do aluno às diferentes formas de pensar. Ao inserir-se nas discussões sobre a metodologia de ensino, esses episódios deixam de ser considerados problemas e passam a ser uma refinada característica de sala de aula. (SALVAGNI; WOJCICHOSKI; GUERIN, 2020, p. 7).

[...] estar aberto à imprevisibilidade na sequência dos acontecimentos configura-se como uma perspectiva para a compreensão não apenas do ensino presencial, mas também do remoto, em vista de este envolver múltiplos espaços reais que se projetam no espaço maior da tela onde é ministrada a aula. Ou seja, é preciso pressupor a existência de desvios, recuos e até de deslocamentos, considerando a dimensão particular e coletiva que tanto o professor quanto os estudantes vivenciam no ensino remoto. (SILVA; GILBERTO, 2020, p. 816).

Ao passo que vemos o aparecimento de novos recursos, observamos o decréscimo, já esperado, de alguns recursos mais utilizados na modalidade do ensino presencial, como o uso de *slides*, mapas conceituais, cartilhas/*folders*, HQ's e desenhos. Um resultado curioso foi a queda no uso de jogos digitais, mas isto pode estar associado a falta de domínio desse recurso, que ainda é pouco difundido no ambiente escolar, e/ou a limitação por parte da ferramenta para utilização desse recurso fora do ambiente físico da escola/universidade [...]. (SILVA; SOUSA; MENEZES, 2020, p. 306).

É inegável que a pandemia da COVID-19 tem promovido muitas reflexões em diferentes campos de conhecimento, inclusive na educação. Isso acontece, principalmente, no que se refere à importância do ensino presencial, muitas vezes identificado como essencial para se estabelecer um aprendizado efetivo. No entanto, em um cenário onde esse modelo de ensino é inviabilizado e a tecnologia mostra-se cada vez mais presente na rotina dos indivíduos, fazer uso dela para dar continuidade à comunicação

profissional, acadêmica ou familiar, tem sido um meio remediador do problema (BARBOSA; VIEGAS; BATISTA, 2020).<sup>227</sup> (SOARES; SANTANA; COMPER, 2020, p. 44).

A experiência escolar é dependente do ambiente pedagógico da e na escola, é basilar para assentar a conceituação sobre os estágios. A cultura escolar possui seus ritmos, ritos e rotinas materializados no contexto de ensino presencial e, de imediato, o que precisa ser desconstruído é o mito da transposição desse cenário para o ensino remoto, tentativa infrutífera, porque os elementos rotineiros são próprios da instituição escola. (SOUZA; FERREIRA, 2020, p. 14).

---

227 BARBOSA, Andre Machado; VIEGAS, Marco Antônio Serra; BATISTA, Regina Lucia Napolitano Felício Felix. 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, 2020. Disponível em: <<https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/565>>. Acesso em: 20 jul 2020.

# ENSINO REMOTO



Houve uma incorporação das tecnologias e plataformas digitais para apoiar o ensino remoto sem nenhuma adaptação dos métodos e dos sistemas de avaliação, reduzindo, drasticamente, o papel social dessas tecnologias. Ensino remoto nesse contexto não pode ser sinônimo de aula online é necessário que seja adotada metodologias que explorem mais a autonomia e liberdade dos estudantes, aulas que promovam a resolução de problemas, a investigação e a construção cooperativa e colaborativa do conhecimento e a própria valorização do protagonismo desses sujeitos frente ao processo de ensino-aprendizagem. (ALMEIDA; ALVES, 2020a, p. 13).

Não obstante ser uma opção quase inevitável em contexto de impossibilidade de atividades presenciais, a implementação do ensino remoto se mostra complexa e desafiadora. Ao mesmo tempo que viabiliza o afastamento físico com manutenção de contato social por ambientes virtuais, aprofunda as já conhecidas desigualdades educacionais. Amplamente discutida e severamente criticada por suas consequências, essa alternativa foi adotada por diferentes redes e tem como marca uma diversidade de estratégias que podem resultar, em última instância, na efetivação de processos de exclusão. (ALMEIDA; DALBEN, 2020, p. 16).

No contexto da atividade profissional docente, a migração para o ensino remoto pressupõe mais do que habilidades específicas para criação de conteúdos, edições de vídeo e orientações claras para o autoestudo. Requer sobretudo que as professoras se mantenham ativas, criativas e produtivas além do habitual. A forma conhecida pela qual as professoras estavam acostumadas a conduzir seu trabalho já não serve mais. A necessidade de atender às demandas que estão além de sua formação e experiência provocam a sensação de perda de identidade e de questionamento da própria capacidade entre as professoras (DUARTE, 2011).<sup>228</sup> (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 11).

Embora ainda não se possa evidenciar os efeitos do Ensino Emergencial Remoto, é possível que consequências sejam percebidas nas instituições que o adotaram já com o fim do primeiro semestre acadêmico afetado pela pandemia. Como exemplos de possíveis consequências estão: a) baixo desempenho acadêmico dos estudantes; b) aumento do fracasso escolar; c) aumento da probabilidade

---

228 DUARTE, A. M. C. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C. (Org.). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 161-182.

de evasão do Ensino Superior; e, d) desgaste dos professores, que estiveram sobrecarregados pelas múltiplas atividades e pelos desafios de lidar com a tecnologia a fim de promover o ensino. (GUSSO et al., 2020, p. 5).

[...] enquanto o Ensino Remoto para alguns é algo difícil e cansativo, para outros é inalcançável, o que também colabora para que a desigualdade se perpetue. Entretanto, a modalidade de Ensino Remoto foi uma boa saída para a atual realidade, já que as tecnologias devem ser utilizadas a nosso favor, e, se soubermos utilizá-las, é possível, sim, que o conhecimento alcance muitos estudantes. A partir dessa experiência de ensino percebemos que as tecnologias digitais estão fazendo parte cada vez mais do nosso cotidiano a ponto de percebermos que não poderemos mais deixar de incluí-las na nossa educação (CANI et al., 2020).<sup>229</sup> (LIMA; AZEVEDO; NASCIMENTO, 2020, p. 12).

[...] o ensino remoto apenas transfere o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e rotinas pedagógicas) para os recursos digitais, em rede. Esse encontrou eco nos objetivos e anseios dos grandes grupos educacionais e na necessidade de justificar o alto valor de suas mensalidades. Usaram a urgência da pandemia e reforçaram uma educação bancária (FREIRE, 1981)<sup>230</sup> pressionando profissionais da educação e alunos a continuarem uma relação com o conteúdo, mesmo que não tenham condições mínimas para tal, desprezam uma aprendizagem efetiva. (MORAIS; BRITO, 2020, p. 393).

[...] o ensino remoto, por meio de atividades *on-line*, se tornou um dos principais recursos para garantir a continuidade das atividades escolares, devido à pandemia da COVID-19, sendo aplicado como forma emergencial, para dar conta de uma situação até então inesperada. Assim, durante o ensino remoto é possível e fundamental, diversificar as experiências de aprendizagem, que podem, inclusive, apoiar na criação de uma rotina positiva que ofereçam aos estudantes estabilidade frente ao cenário de muitas mudanças. Envolvimento das famílias também é chave, já que poderão ser importantes aliados no momento e no pós-crise (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).<sup>231</sup> (OLIVEIRA, FV et al., 2020, p. 112).

O ensino remoto fez com que os docentes reinventassem os espaços e tempos escolares. A sala de aula não é a mesma que se estabeleceu há mais de dois séculos e se tornou espaço ideário de aprendizagem. A pandemia da Covid-19 mostrou que o processo de ensino-aprendizagem pode ocorrer em diferentes espaços e tempos. O momento requer que docentes saiam da zona de conforto e busquem novas formas e modos de ensinar, tendo em vista a aprendizagem dos estudantes. As metodologias ati-

229 CANI, J. B. et al. **Educação e covid-19: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem “prioritariamente” pelas TDIC.** V. 6. Edição Especial, 2020.

230 FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1981.

231 TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica: ensino a distância na educação básica frente à pandemia da Covid-19.** Todos pela Educação, abril de 2020. Disponível em: [https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/425.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf). Acesso em: 12 jul. 2020

vas, nesse contexto, configuram importantes aliadas dos professores, gestores e estudantes, auxiliando ativamente no ensino remoto. (OLIVEIRA; FERNANDES; ANDRADE, 2020, p. 14-15).

Se no Ensino presencial o papel do professor é fundamental, no Ensino remoto isso, provavelmente, também seria o caso, desde que este tivesse familiaridade com tecnologias e técnicas eficazes de Ensino a distância. No caso concreto, isso resultará na manutenção ou ampliação das desigualdades, dada a impossibilidade de desenvolver estratégias mais genéricas e robustas, no curto prazo, para suprir as carências no setor público. (OLIVEIRA; GOMES; BARCELLOS, 2020, p. 562).

Na esfera educacional, escolas, universidades e outras instituições educacionais temporariamente suspenderam suas atividades presenciais, o que exigiu readequar a sua rotina para o ensino on-line, ou a adoção da chamada ‘Educação remota’. De antemão, é preciso compreender que “ensino remoto não é sinônimo de aula on-line. Há diferentes maneiras de estimular a aprendizagem a distância e, se bem estruturadas, atividades educacionais podem cumprir mais do que uma função puramente acadêmica” (CRUZ; BORGES; NOGUEIRA FILHO, 2020, p. 5).<sup>232</sup> A compreensão adotada neste estudo dialoga com essa abordagem, mas, amplia esse entendimento sobre ensino remoto considerando-o uma sub especificidade da Educação a Distância (EAD). (PIMENTEL; SILVA JÚNIOR; CARDOSO, 2020, p. 95).

Pode-se argumentar que uma das inadequações do ensino remoto que reforçaria sua oposição à educação a distância é seu caráter emergencial, que forçou a transposição da duração e da metodologia da aula presencial para a aula *on-line* ou remota, próximas do formato das chamadas *lives*, das videoconferências ou da simples exposição de conteúdo pelo professor diante da câmera do computador ou do celular. Também aqui é possível relativizar tal oposição ao se considerar que há modelos de EaD que ainda contam com aulas de longa duração, sejam disponibilizadas de forma assíncrona ou mesmo transmitidas “ao vivo” para alunos reunidos num polo de apoio presencial ou em suas casas. (SALDANHA, 2020, p. 136).

[...] a modalidade de ensino remoto onde há videoconferências valoriza o conteúdo, abrindo possibilidades para o diálogo e fazendo com que os estudantes sejam ativos no processo de aprendizagem. Em suma, a diferença entre o EaD e o ensino remoto é que o segundo abre a possibilidade de debates e diálogos, favorecendo a academia enquanto espaço para construção de um pensamento crítico. Entretanto, o ensino remoto possui as desvantagens relativas à falta de estrutura e de preparo dos docentes para tal modelo de ensino, dado que “a EaD envolve planejamento anterior, considera-

232 CRUZ, P.; BORGES, J.; NOGUEIRA FILHO, O. Nota técnica: ensino a distância na a educação básica frente à pandemia da covid-19. **Todos Pela Educação**, [s. l.], 2020. Disponível em: <[https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/425.pdf?1730332266=&utm\\_source=conteudonota&utm\\_medium=hiperlink-download](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?1730332266=&utm_source=conteudonota&utm_medium=hiperlink-download)>. Acesso em: 19 jun. 2020.

ção sobre perfil de aluno e docente, desenvolvimento a médio e longo prazo de estratégias de ensino e aprendizagem” (ARRUDA, 2020, p. 265).<sup>233</sup> (SALVAGNI; WOJCICHOSKI; GUERIN, 2020, p. 4).

Uma das causas que torna o ensino remoto mais difícil é a falta de formações na área de Tecnologias da Informação (TI), pois os professores não são tutores, como na educação a distância, e cada qual tem sua função específica. Enquanto a tutoria envolve atuações dirigidas, tanto de orientação pessoal, quanto acadêmica e profissional, à docência, segundo Vilarinho e Cabanas (2008),<sup>234</sup> exige-se a elaboração de planejamentos prévios, desenvolvidos cuidadosamente, baseados na promoção e motivação de aprendizagens independentes e autônomas, por isso, demanda, pedagogicamente, capacidade quanto ao uso de tecnologias midiáticas. (SHIMAZAKI; MENEGASSI; FELLINI, 2020, p. 9).

O denominado ensino remoto praticado durante o ano de 2020, bem próximo da reprodução, na tela, do ensino presencial, também exigiu dos professores conhecimento para lidar com tecnologias e com protocolos do novo modelo de ensino. Disso resultou uma rotina extenuante de aulas remotas para professores e estudantes, criadas a partir do modelo presencial. Na tela, compartimentada em pequenas janelas, professor e alunos. De um lado, estudantes cansados do modelo de aula imposta, com saudade dos amigos e ansiosos para voltar à escola. Do outro, professores esgotados pelo excesso de tarefas ou ainda preocupados com os estudantes que não assistiam às aulas, seja por estarem impossibilitados de acessar o conteúdo digital, seja por se sentirem “abandonados pela escola”. (SILVA; GILBERTO, 2020, p. 811).

[...] é certo que diante das condições pandêmicas e da forma como este ensino remoto tem se desenvolvido, se não houver uma urgente reflexão e mudança no seu desenho e realização, bem como a qualificação de profissionais e garantia de equipamento e internet para alunos, sem perder de vista as condições objetivas e subjetivas de docentes e discentes não apenas na crise sanitária, mas no cotidiano social, esta modalidade de educação comprometerá a formação de qualidade além de incidir para o aprofundamento das desigualdades e iniquidades sociais. (SILVA, FR; SILVA, AA, 2020, p. 104).

---

233 ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

234 VILARINHO, L. R. G.; CABANAS, M. I. C. Educação a Distância (EAD): o tutor na visão de tutores. **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 481-494, set./dez. 2008.

A escola tem a incumbência de educar e cuidar no sentido de escutar, acolher e respeitar as diferenças individuais da criança de modo a proporcionar o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, psicomotor, cultural e social, a partir do olhar curioso, investigativo das crianças, possibilitando também apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade de forma lúdica e significativa. (ARAÚJO, 2020, p. 1574).

A escola é de fato um ambiente privilegiado de interação social, e neste contexto, necessita interligar-se e integrar-se aos demais espaços de conhecimento hoje existentes. Incorporar as TDIC às práticas pedagógicas pode permitir que professores e alunos realizem maior correlação entre os conhecimentos, corroborando para a transformação, cooperação e contribuindo para o desenvolvimento do fazer pedagógico. (BRANCO; ADRIANO; ZANATTA, 2020, p. 329-330).

[...] Reis (2007, p. 06)<sup>235</sup> lembra que “as crianças são filhos e estudantes ao mesmo tempo. Desse modo, as duas mais importantes instituições da sociedade contemporânea, a família e a escola, devem unir esforços em busca de objetivos comuns”. Lembrando que a missão da escola é, não só o desenvolvimento intelectual dos alunos, mas também responsabilizar-se pelos seus desenvolvimentos social e emocional (FONSECA, 2016).<sup>236</sup> (GROSSI; MINODA; FONSECA, 2020, p. 156).

[...] a escola é um lugar onde se efetivam as experiências de vida em sociedade, onde as crianças, jovens e adolescentes aprendem sobre seus direitos e deveres como cidadãos do mundo, aprendem, mesmo que inconscientemente, a praticar a política como ato que se efetiva entre os sujeitos públicos e, a partir dessa relação estabelecem o respeito à diversidade, o conhecimento sobre liberdade e livre arbítrio e, a necessidade de ser e estar como ser social na construção de uma sociedade. (HE-TKOWSKI; NASCIMENTO; ARAÚJO, 2020, p. 199).

[...] o tanto de coisas que se fazem em uma escola, que não dizem respeito a apenas ao ensinar e ao aprender, mas à dimensão social da escola em um país como o Brasil, onde, para muitos setores da população, a escola é o local onde se faz a principal (ou única) refeição do dia e que não há como fazer quando ela fecha as suas portas; a insubstituível presença de professoras e de professoras que

---

235 REIS, Risolene Pereira. Relação família e escola: uma parceria que dá certo. **Mundo Jovem: um jornal de ideias**, ano XLV, n.373, p. 6, 2007.

236 FONSECA, Vitor da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Rev. Psicopedagogia**, v.33, n. 102, p.365-384, 2016.



não podem ser substituídos(as) por quem não está preparado para isso e menos ainda por sistemas tecnológicos auto programáveis e executáveis [...]. (KOHAN, 2020, p. 5).

Cabe mencionar, que para muitos destes estudantes [com deficiência], a escola é a única instituição que possibilita cuidados para além da questão pedagógica. A escola muitas vezes é a principal responsável pela alimentação bem como a “ponte” para outros atendimentos relacionados a saúde e assistência social. Ficar sem ela neste momento é uma perda irreparável para muitas crianças e jovens com deficiência, mais ainda quando consideramos as evidências científicas discutidas na literatura internacional e nacional que mostram a importância do convívio com a diversidade [...]. (MAGALHÃES, 2020, p. 214-215).

Não devemos olvidar que a Escola em seus currículos, enquanto instituição legada pela Modernidade para a formação humana cidadã, não resume (ou não deveria resumir) a práxis educativa tão somente em sua dimensão cognitiva – sequer esta, ao nosso ver, tais experiências aligeiradas de EaD dão conta. A Escola é (ou deveria ser) um espaço de formação cidadã que envolve dimensões estéticas, afetivo-emocionais, ético-políticas e culturais, tornadas conscientes e objeto de formação dos educandos por uma série de mediações que envolvem interações humanas qualificadas e diversidade de espaços e tempos de ensinar-aprender. (MALAGGI, 2020, p. 68).

[...] como se observa em Kuenzer (1991)<sup>237</sup> é que a escola está subordinada à indústria, articulando um trabalho pedagógico que está embasado na lógica econômica e na formação de força produtiva para os níveis mais baixos hierarquicamente. Com esse exemplo, pode-se perceber que não há uma preocupação com a formação cidadã e global dos estudantes, filhos da classe trabalhadora, o que se espera é que eles continuem a perpetuar essa oposição social e escolar. (MARQUES, 2020, p. 419).

Desde o começo do isolamento social no Brasil, os veículos midiáticos têm apresentado várias notícias de crianças que vivem em comunidades pobres tentando ter acesso a internet por meio de idas ao comércio local, na casa de vizinhos ou até subindo em árvores na tentativa de se conectar à internet. Para muitas dessas crianças, uma das únicas fontes de interação social tem sido a escola, como aponta um dos internautas: “É duro, e é a realidade de muitas famílias brasileiras, a escola é um refúgio para as crianças”. (MARTINS, E, 2020, p. 635).

Segundo Sacristán (2001, p. 35),<sup>238</sup> a escola é uma das realidades diluídas “[...] no cotidiano das coisas que parecem acontecer por necessidade”, sendo que somente aqueles que não dispõem dessa experiência “[...] apreciam com mais vivacidade o valor de sua ausência”. Na rotina das crianças, a escola ocupa um lugar central. É a partir do eixo escola que elas, em seus contextos familiares, organizam-se e constroem diferentes experiências no dia a dia. (NERY, 2020, p. 2).

---

237 KUENZER, A. Z. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília, DF: INEP; REDUC, 1991. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002671.pdf>>. Acesso em: 16.jun.2020.

238 SACRISTÁN, J. G. (2001). **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Artmed.

A escola é, portanto, o lugar onde as crianças se encontram com seus iguais, onde o povo criança se reencontra em sua singularidade e diferenças. Seguindo junto às concepções de Gallo (2010),<sup>239</sup> reforçamos a concepção dos espaços das escolas da pequena infância no que compreendemos ser uma de suas características mais importantes, que é a de permitir o agrupamento das crianças e a constituição do “povo criança”, onde, “nesta relação entre iguais, as crianças pensam, produzem, criam” (Gallo, 2010, p. 113). (PESSANHA; MACEDO, 2020, p. 349).

[...] através de uma democracia, que só visa beneficiar a classe dominante, o Estado busca alternativas que faça o explorado sentir-se satisfeito e grato pelo pouco (ou quase nada) que se tem; para reforçar este entendimento de que é preciso ser grato ao que se tem, existem os Aparelhos Ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 1980),<sup>240</sup> que trazem comportamentos adequados para cada classe social, e a escola é um importante Aparelho por estar disponível para todas as comunidades, desde os primeiros anos de vida, facilitando uma doutrinação de pensamentos e querências. (RAMALHO, 2020, p. 236).

A escola é certamente a instituição social mais importante para construir essa mentalidade [inclusiva] nas novas gerações de cidadãos. Assim como, a capacitação de professores também deve merecer atenção especial no contexto de construção da Educação Inclusiva. O processo de garantia de direitos e inclusão das pessoas com deficiência em nossa sociedade está em constante evolução, surgirão inevitavelmente novas demandas no contexto social. Portanto, novas áreas de exclusão são criadas conforme o que a pandemia ocasiona para os estudantes de maneira geral. (REDIG; MASCARO, 2020, p. 147).

Para as/os estudantes, a escola é muito mais que um espaço para aprender conteúdos curriculares. A escola é um lugar para vivenciar experiências de relações sociais entre grupos de amigas/os. A sociabilidade é um sentido fortemente atribuído a ela (DAYRELL; CARRANO, 2014).<sup>241</sup> Se a proposta de ensino remoto estiver restrita à realização de atividades conteudistas, cujo sentido pode não estar dado para as/os alunas/os, a dimensão da sociabilidade se perde e a/o estudante precisará encontrar outras razões para manter o interesse pelos estudos. (SALES; EVANGELISTA, 2020, p. 864).

A escola é compreendida como um elo da criança com a vida; espaço cultural privilegiado de apropriação do conhecimento científico, de interação e de formação da cidadania, onde é possível projetar o desenvolvimento futuro. A aprendizagem e o desenvolvimento, situados em um cenário marcado pelas desigualdades, requerem ser assumidos como dimensões fundantes de um projeto social futuro, referenciado no processo histórico a fim de sustentar a vivência humana significativa e emancipatória. (SOUZA; DAINEZ, 2020, p. 6).

239 GALLO, S. Infância e poder: algumas interrogações à escola. In: KOHAN, W. O. (Org). **Devir-criança da filosofia: infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

240 ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

241 DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega a escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla. (Org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

# ESCOLA PRIVADA



As escolas particulares para justificarem o duplo custo de suas mensalidades pagas pelos pais, por meio dos impostos e mensalidades cobradas, adotaram o ensino remoto, desde quando as aulas presenciais foram suspensas. Uma avalanche de atividades que pouco desenvolvem o senso crítico, com uma visão utilitarista das tecnologias de apenas fazer aferição dos resultados, por meio de exercícios e avaliações foram implementadas pelas escolas da rede privada. Além de cobranças de adequações aos professores, sem nenhuma formação prévia e prolongada. (ARAÚJO, 2020, p. 1569).

É notável que, majoritariamente, as crianças acessam a internet por meio dos aparelhos de celular, utilizando aplicativos que não exigem aparelhos com bons sistemas operacionais, desse modo, podemos vincular essa questão a fatores socioeconômicos dos alunos e suas famílias, conseqüentemente, esse público não possui acesso a plataformas específicas de ensino. [...] as escolas públicas não estão munidas de recursos e preparação profissional para ministrarem o Ensino Remoto, ao tempo em que as escolas privadas já utilizam tecnologias avançadas para auxiliarem nos métodos presenciais e, ao se depararem com a situação presente, o seu uso foi intensificado. (BRITO; SANTANA; FERNANDES, 2020, p. 18).

Ao comparar instituições educacionais públicas e particulares, o professor diz que na “escola particular” tem sido um “momento mais tranquilo” e totalmente diferente da realidade da escola pública em que as desigualdades capitalistas se fazem sentir com mais evidência. Se na escola particular, o Prof. Rodolfo nos informa que a participação dos alunos chega a 100%, em que as/os alunas/os utilizam de materiais básicos de acesso ao ensino remoto, computador e acesso à internet; na escola pública em que o mesmo atua é completamente diferente. [...] O professor, ao diferenciar a situação da escola pública e particular, denuncia a lógica da classificação social, que mostra as diferenças entre escolas e em seus interiores. (CAETANO; SILVA JUNIOR, TEIXEIRA, 2020, p. 129).

Em meio à pandemia causada pela COVID-19 e a emergencial educação remota implementada, as escolas privadas possuem maior capacidade de seguir com suas atividades visto que o seu alunado tem os equipamentos tecnológicos necessários e contam com apoio dos pais ou responsáveis. Mas poucas escolas públicas conseguiram se adaptar com a mesma rapidez aos métodos da educação remota e, dificilmente, seus alunos (em sua maioria negra e pobre) contam com pacotes de dados suficientes, computadores ou com o apoio pedagógico familiar. (FERREIRA, 2020a, p. 14).

[...] podemos identificar a ampliação, de forma intensificada, da esfera privada sobre a esfera pública e das políticas de lógica econômico-mercantil sobre as políticas públicas sociais, afetando decisivamente a efetivação do direito à educação (Carvalho, 2011).<sup>242</sup> Para Saviani (1999)<sup>243</sup> a realidade brasileira evidencia a fragilidade no tocante aos processos normativos da gestão democrática e da gestão educacional diante da influência da ideologia capitalista no sistema de ensino. (FERREIRA; CARVALHO, 2020, p. 12).

O ponto de partida entre ricos e pobres, entre estudantes da rede privada e da rede pública não é o mesmo. As realidades sociais e econômicas são díspares, e no caso dos mais pobres, mais perversa. Consequentemente, a relação com a escola e a aprendizagem é afetada. Para um estudante que dispõe de seu próprio notebook com acesso à internet, de um quarto confortável ou mesmo um escritório para acompanhar as aulas transmitidas ao vivo por um professor com condições parecidas com as suas, terá uma experiência totalmente diferente de muitos estudantes de escola pública. (FIRMINO; FERREIRA, 2020, p. 10).

Naqueles [profissionais] submetidos às exigências de empresas dedicadas ao negócio educativo, a pandemia pode estar provocando uma sensação de vertigem ainda maior em função da necessidade de se adequar veloz e violentamente a uma situação em que “a empresa educativa” não pode parar. As cobranças continuam as mesmas, só que com efeito multiplicado pela dificuldade de um contexto para o qual ninguém estava preparado. (KOHAN, 2020, p. 6).

Hoje o professor é convocado a se apropriar das tecnologias para o ensino remoto, muitas vezes, assumindo papel semelhante a *youtubers*, sem que os direitos autorais e os requisitos de roteiro, conexão e técnica estejam garantidos, já que dispõe de recursos próprios e de confinamento em seu lar. Ainda assim, ele assume o desafio, se recria e é julgado por muitos. No caso das escolas particulares, que possuem menor ou nenhuma margem de autonomia, os professores se veem pressionados pela configuração do mercado a continuar as suas aulas, utilizando as tecnologias digitais para oferecer aos seus alunos a versão mais próxima possível do serviço contratado na matrícula: aulas presenciais. (MELO; TOMAZ, 2020, p. 26-27).

Enquanto as escolas privadas impuseram aos professores uma migração imediata e sem preparo para os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (o que é amplamente problemático por si só, mas enquanto está acontecendo os pais se tranquilizam), as escolas públicas e seus alunos estão alijadas do processo, reféns de uma conjuntura que lhes impede de compreender as dinâmicas e tensões sociais em disputa. Tensões que estão para além do vírus e seus efeitos no organismo humano. Enquanto

---

242 CARVALHO, R. F. (2011). **O processo de gestão e participação na universidade**: limites, desafios e possibilidades na UFT (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

243 SAVIANI, D. (1999). **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

proposta de governo, o *homeschooling* encontrou no cenário de pandemia, o espaço fecundo de sua justificação. (MEZZARROBA; DANTAS JÚNIOR, 2020, p. 483).

[...] para outros alunos, como os do ensino privado, as aulas remotas têm sido, notoriamente, uma opção para dar sequência aos estudos, enquanto prática temporária, uma vez que o ensino remoto acarreta implicações “importantes para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Entende-se que a escola não existe sem professores, sem alunos, sem corpo pedagógico-administrativo e sem a família” (HONORATO; MARCELINO, 2020, p. 211).<sup>244</sup> Desse modo, observa-se que o ERE [ensino remoto emergencial], embora assegure uma continuidade escolar, ele não dá conta de todas as necessidades educacionais, que envolvem, acima de tudo, as relações interpessoais. (OLIVEIRA; CORRÊA, 2020, p. 254).

Alguns gestores de instituições privadas passaram a conviver também com propostas advindas da família que, extremamente preocupadas com o retorno de seus filhos as escolas, passaram a reivindicar que as escolas adquiram e instalem cabines de desinfecção de roupas e objetos. Com isso, mesmo que a responsabilidade pela aquisição dessa cabine não seja do gestor, mas sim dos mantenedores das instituições escolares, ele acaba sendo o intermediário entre os pais ou familiares e os mantenedores. (PERES, 2020, p. 25).

Entre as escolas privadas, emerge a ideia de que as famílias solicitavam mais propostas síncronas (ao vivo), o que permite deduzir que havia um desejo de que a escola “funcionasse” por um determinado período e com um determinado horário. O fato de demandarem atividades que não requeressem ajuda de adultos também pode sugerir que essas famílias precisavam que a escola “mantivesse as crianças ocupadas” e com autonomia por um determinado período. (PRAZERES; GIL; LUZ-CARVALHO, 2020, p. 17).

[...] nas escolas privadas, cujos alunos têm amplo acesso à internet e que podem prover soluções educacionais por meio de ferramentas digitais, durante o período de isolamento, têm sido realizadas muitas atividades síncronas. Ao ponto de que algumas escolas, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, ministrarem aulas por meio do *Google Meet* ou do *Zoom* nos mesmos horários que haveria aulas presenciais. Toda a responsabilidade educativa está a cargo do professor, que pode planejar suas avaliações de modo mais personalizado. (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 7).

[...] tivemos mudanças significativas somente na forma de como transmitir esses conhecimentos, seguindo no modelo acelerado de aprendizagem, agora de modo remoto, com muitas escolas exigindo que os professores cumpram seus planejamentos pré-pandemia, como se nada estivesse aconte-

---

244 HONORATO, H. G.; MARCELINO, A. C. K. A arte de ensinar e a pandemia covid-19: a visão dos professores. *Rede – Revista Diálogos em Educação*, v. 1, n. 1, janeiro-junho, 2020.

cendo, notadamente nas instituições de ensino particulares, uma vez que a Educação é tratada como um negócio e a prestação de serviços tem que fazer jus as mensalidades cobradas com receio de que os alunos clientes migrem para outras redes que ofereçam melhores condições financeiras. (SILVA; GILBERTO, 2020, p. 817).

Às instituições pedagógicas e aos professores foi imputada a reinvenção, a vontade e necessidade de marcar sua existência e continuidade. Mas, na maioria das instituições, a identidade pedagógica foi sobreposta pela demanda de respostas urgentes à comunidade escolar de um caminho concreto e adaptável para o cumprimento do currículo. Especialmente nas escolas da rede privada houve a necessidade de provar a sua importância no cotidiano familiar, em especial nas escolas de Educação Infantil. Em junho de 2020, a Federação Nacional de Escolas Particulares (Fenep) afirmou temer o fechamento de 80% das instituições de educação infantil no país. (VIEIRA; COIMBRA, 2020, p. 889-890).

# ESCOLA PÚBLICA



Não basta que o aluno tenha sua vaga garantida na escola pública, mas a garantia da educação como direito humano, exige, para além da garantia da vaga, professores atuantes, em condições dignas de trabalho, política de formação e valorização de profissionais da educação, sistema nacional de educação, forte e bem estruturado, cumprimento do que prescreve o Plano Nacional de Educação. Considera-se que a garantia da inclusão do aluno em escola pública, sem adequadas condições para oferecer educação de qualidade, trata-se, também, de uma forma cruel de exclusão social e negligência da formação humana e emancipatória. (AMARAL; NUNES; AMARAL, 2020, p. 1445-1446).

No contexto da escola pública, é importante lembrar que a maioria das professoras assumem mais de uma jornada de trabalho em diferentes escolas. E em contexto de isolamento social, em casa, as professoras assumem, além das atividades pedagógicas do trabalho docente remunerado, as atividades domésticas de cuidado que garantem as condições materiais para atender (ou “dar conta”) às (das) necessidades básicas dos seres humanos, especialmente crianças, idosos e pessoas com deficiência. E o cuidado na pandemia aumentou, revelando que o feminino, enquanto construção social e histórica, ancora-se na divisão sexual do trabalho, articulada às desigualdades de classe e raça (MARCONDES; FARAH, 2020).<sup>245</sup> (ARAUJO; YANNOULAS, 2020, p. 767).

Essa experiência [pandêmica] deixará marcas em todos nós, teremos outras crianças, outros professores, outras famílias e outros gestores, que passarão a olhar a escola de forma diferente, abrindo aí, quem sabe, um caminho bastante receptivo a pautas educacionais que até então eram postergadas. Um momento bastante difícil e delicado, mas que tem o poder de mobilizar a todos nós para olharmos com seriedade para o propósito da escola na sociedade, em especial, a função e importância da escola pública no contexto da sociedade brasileira. Assim esperamos! (ARNDT; CRUZ, 2020, p. 657).

Dermeval Saviani, Maria Luíza Santos Ribeiro, Otaiza Romanelli, Vanilda Paiva, dentre outros, foram e continuam sendo minhas referências centrais nos estudos da História da Educação brasileira. Todos eles localizam na passagem do país do modelo agrário comercial-exportador para o modelo industrial do modo de produção capitalista, quando se faz necessário massificar a educação básica com

---

245 MARCONDES, Mariana M; FARAH, Marta F. S. Cuidado nos tempos de pandemia. **Blog do Estadão**, 2020. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/gestao-politica-e-sociedade/cuidado-nos-tempos-depandemia/>. Acesso em 07 out. 2020.



vistas à capacitação técnica da mão-de-obra fabril, o momento do início da desqualificação da escola pública, à medida que não mais se volta para a educação dos filhos dos detentores dos meios de produção, vale dizer, da burguesia nacional, e sim para os filhos da classe trabalhadora. (CASTELLANI FILHO, 2020, p. 24).

[...] salvo exceções, a escola pública brasileira pouco avançou no sentido de fomentar a cultura digital, quer de professores, quer de estudantes. Não foi garantida conectividade gratuita e de boa qualidade em grande parte das escolas, nem a qualificação do corpo docente para uso educacional das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Nos ressentiríamos disto durante a interrupção das atividades presenciais de ensino nas escolas e nas universidades devido à pandemia de COVID-19, visto que tal interrupção fez com que se recorresse intensamente à intermediação das TDIC para dar continuidade ao processo de educação formal. (COSTA, 2020, p. 336).

Os alunos e suas famílias deixaram de ter o acolhimento da escola, para muitos era ali que faziam as principais refeições do dia, encontravam com os amigos, se aprendia e participava da vida comunitária e cidadã. O contexto social a que professores, alunos e suas famílias estão submetidos escancaram as adversidades. Para que a relação professor-aluno aconteça, no ensino remoto, é imprescindível o uso de aparatos técnicos-tecnológicos como computadores, *smartphones*, internet, sem falar na existência de um ambiente minimamente adequado com mesa, cadeira e isolamento acústico. Tudo isso, nem de longe, está ao alcance de todos, intuímos que não está disponível para a maioria dos docentes e alunos das escolas públicas brasileiras. (FIRMINO; FERREIRA, 2020, p. 7-8).

Temos como ponto de partida, para refletir sobre os desafios do trabalho docente na pandemia, a dupla função da escola pública de socializar e instruir as crianças. Cabe destacar preliminarmente que no Brasil estas funções são realizadas em condições estruturais de funcionamento não ideais, frequentemente atravessadas pela deficiência na infraestrutura, escassez de recursos financeiros e materiais de trabalho (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010).<sup>246</sup> Além das funções explícitas, as escolas e os professores têm também uma função importante de proteção ao bem-estar das crianças. Ela é assumida de forma institucional, através de programas amplos como merenda escolar ou programas mais focalizados, como educação em tempo integral, mas repousa sobre as tarefas de cuidado assumidas de forma tácita por docentes [...]. (GONÇALVES; GUIMARÃES, 2020, p. 773-774).

[...] ressaltamos que a escola pública carece de um tratamento capaz de garantir a oferta universal, gratuita e unitária de educação com qualidade, pois o que se observa nos sistemas de ensino atualmente é uma minoria dominante que estabelece aquilo que considera legítimo para a sociedade promovendo os status sociais que servem somente para perpetuar as desigualdades entre os povos. (GUEDES; GOMES, 2020, p. 53).

246 OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. M. F. **Trabalho docente na educação básica no Brasil**. Base de Dados TDEBB/GESTRADO. Faculdade de Educação/UFMG. Belo Horizonte, 2010.



[...] a emergência sanitária agravou as desigualdades educacionais, pois a história da educação brasileira não registra nada que se aproxime. Não obstante, atingiu o país em um momento de investida à escola pública, portanto, situação que antecede a crise da Covid-19. Para Saviani (2020b),<sup>247</sup> a educação pública no Brasil sempre enfrentou tempos difíceis, com problemas estruturais e, a partir de 2019, o projeto do Governo Federal assentou-se em “destruir a educação pública, submetendo todo o ensino aos interesses privados, convertendo a educação em mercadoria” (s/p). (LAGARES, R. et al., 2020, p. 10).

[...] é urgente iniciativas que promovam políticas públicas comprometidas com uma educação pública de qualidade, uma vez o acesso a internet e a viabilização de materiais tecnológicos são essenciais para que isso aconteça. Quando a ausência destas ferramentas acentua ainda mais a diferença de classes, são os estudantes da escola pública que sentem os maiores impactos. “É essa reverberação que deixa explícita as carências da classe trabalhadora brasileira, mostrando objetivamente quais as dificuldades que alunos, pais e professores enfrentam neste momento” (FILHO; ANTUNES; COUTO, 2020, p. 28).<sup>248</sup> (MAGALHÃES, 2020, p. 217).

É sabido que a escola pública, apesar de ser idealizada pela premissa da igualdade e democracia, na atualidade não reflete uma oferta democrática e de qualidade, levando em consideração a dicotomia que acompanha a prática educativa desde a sua gênese. Apesar dos grandes esforços docentes, a educação pública ainda é sucateada por políticas públicas e decisões que não a consideram um elemento de transformação social. Assim, compreender o processo histórico da educação pública é algo fundamental, para que se possa saber os verdadeiros interessados e, dessa forma, buscar soluções afirmativas e que assegurem o acolhimento social e a diminuição das diferenças a partir do chão da escola. (MARQUES, 2020, p. 421).

Ignorar os entraves fixados pelas desigualdades sociais produzirá efeitos ainda mais danosos à saúde da educação pública brasileira e, nesse sentido, não se pode comparar as condições de aprendizagem remota de um aluno de escola pública com as de um aluno de escola privada. Por mais que os órgãos governamentais e outros organismos da sociedade civil tenham se manifestado no sentido de orientar e emitir diretrizes para o funcionamento do ensino, o que se percebeu nos relatos dos noticiários foi um sentimento coletivo de insegurança, apesar de todo o esforço criativo e disposição dos profissionais da educação para enfrentar a situação. (MORAES et al., 2020, p. 190).

Do ponto de vista da gestão, enquanto entre escolas privadas existe a narrativa de que algumas tiveram condição de antecipação ao cenário da pandemia, entre as públicas, narra-se o desamparo e

---

247 SAVIANI, D. (2020b). **Rumos da educação em tempos de pandemia e bolsonarismo**. [Live/YouTube, 24 de julho]. Recuperado de: <https://vermelho.org.br/2020/07/30>.

248 FILHO, A. L. F; ANTUNES, C. F; COUTO, M. A. C. Alguns apontamentos para uma crítica da educação a distância (EaD) na educação brasileira em tempos de pandemia. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 16, n. 1, Especial COVID-19, pág. 16-31, maio 2020.

o descompasso em relação ao sistema de educação representado pela Rede de ensino à qual as escolas respondem gerencialmente. Mesmo que se desfrute de alguma autonomia, na escola privada a ação é do estabelecimento, enquanto na escola pública a ação abrange a Rede de ensino. (PRAZERES; GIL; LUZ-CARVALHO, 2020, p. 17).

[...] em algumas localidades afastadas dos grandes centros ou em áreas vulneráveis, a escola pública é a única instituição que representa o Estado, sendo ela uma instituição governamental de verdade e prestando serviços necessários à população local. Neste sentido, após a pandemia, teremos que pensar que não podemos ter uma escola de qualidade para formar os mais ricos e outra precarizada para formar os mais pobres, pois as desigualdades continuarão aguçadas em nosso país [...]. (RODRIGUES, 2020, p. 106).

[...] concordando com Antônio Nóvoa: “não podemos abandonar nossos alunos, não podemos fechar a escola pública, não podemos estar ausentes neste momento de crise. Situação excepcional exige recorrer às estratégias possíveis” (NÓVOA, 2020).<sup>249</sup> Retirar dos estudantes da escola pública o direito à educação, fechando ainda que temporariamente as escolas, é neutralizar a ação transformadora dos processos de escolarização e ampliar os espaços onde são tecidas as desigualdades sociais e educativas. (TIBALLI, 2020, p. 9).

---

249 NÓVOA, Antonio. **A Educação em tempo de pandemia (COVID19)**. [s. l.]: Sindicato de Professores Municipais de Novo Hamburgo (SindprofNH), 06 abr. 2020. 1 vídeo (31min:44seg). [Live]. Disponível em: <https://www.facebook.com/sindprofnh/videos/631629681020563/>. Acesso em: 06 abr. 2020.

# ESPECIALISTAS



[...] a Pandemia da Covid-19 tem manifestado, mundialmente, a ressurgência do pensamento mítico em duas direções: o mito do cientista especialista, enquanto alguém que, como Prometeu, roubou o fogo do conhecimento dos deuses e deu aos homens para apaziguá-los com a fúria da natureza; e o retorno ao pensamento mágico clássico, cujo recurso à fé [crendice, jejum, poções etc.] teria também o poder de proteger a humanidade do mal. (VENTURA, 2020, p. 30).

Para muito além dos programas culinários, que abundam na televisão e de *maitres* que ensinam os segredos da cozinha em canais no YouTube ou redes sociais digitais, milhares de pessoas vivendo o isolamento social em suas casas passaram a cozinhar e a transmitir suas experiências online. Todo um imenso mercado de equipamentos, produtos e técnicas se construiu rapidamente nesse setor. Agora ninguém mais é amador ou aventureiro na arte de improvisar o preparo dos alimentos. As performances na cozinha demonstram que somos todos especialistas. (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020, p. 207).

Todos os povos possuem diversos modos de acessar essas dimensões, seja meditando, seja a partir da música, seja por meios de substâncias, em todas elas, ao longo dos séculos, foram surgindo 'especialistas' para fazer esse transporte de ida e de volta. São os sacerdotes, curandeiros, músicos, xamãs, babalorixás, pastores, em alguns lugares também chamados de bruxos. Essas pessoas fazem a mediação entre o divino e o humano, entre o ordinário e o extraordinário, entre o presente e o passado, entre a dura realidade e a contemplação divina. (GABIONETA, 2020, p. 1798).

São muitos os especialistas realizando *lives*, prescrevendo o que o professor deve (ou não) fazer e quais os recursos digitais que pode utilizar para promover atividades não presenciais. São tantas expressões novas que o professor acaba se vendo num emaranhado conceitual e procedimental que o expõe ainda mais pedagogicamente, já não bastasse as dificuldades no manejo das ferramentas tecnológicas. A mediação, entendida como elemento central nesse contexto, acaba exigindo do professor competências que não estão claras ou que não foram desenvolvidas. (GOEDERT; ARNDT, 2020, p. 113-114).

Por mais que especialistas de diferentes áreas (pedagogia, psicopedagogia, psicologia, entre outras) recomendem o estabelecimento de uma rotina, a maneira como os sujeitos têm lidado com a educação caracteriza-se pela flexibilização, pois esse modo de ensinar sugere lidar com outras lingua-

gens, outras temporalidades e, conseqüentemente, com diferentes experiências. (GUIZZO; MARCELLO; MÜLLER, 2020, p. 7).

Efeitos destrutivos, no que se refere às dimensões de tempo, espaço e relações sociais, pela rápida circulação de informações e do capital doutrinador vem caracterizando a nossa sociedade, que vive uma postura de recepção passiva de imagens que divertem e são consumidas, sem um filtro capaz de esboçar qualquer tipo de reação ou estranhamento, porque se degeneram e se tornam um *sem discurso*. Tal dimensão é aprofundada por Han (2018),<sup>250</sup> ao tratar de *cidadãos a consumidores* pelo viés da *democracia desideologizada* quando os políticos são substituídos por especialistas que administram tecnicamente e otimizam o sistema. (HABOWSKI; CONTE, 2020, p. 1478).

Uma das conseqüências nefastas da racionalidade embutida nas opções aligeiradas de adoção da EaD em tempo de pandemia trata-se do rebaixamento da autoridade docente, sua diluição em plataformas tecnológicas, na figura dos pais/mães ou responsáveis, na atividade de “especialistas e youtubers”. Enquanto estratégia de poder, advoga pelo enfraquecimento da categoria enquanto classe trabalhadora consciente do seu papel social, em um contexto no qual a regra é a falta de diálogo com os(as) educadores(as) na definição das opções adotadas. (MALAGGI, 2020, p. 68).

[...] muitas vezes, docentes também se impelem a igualarem-se àqueles que já dominavam as plataformas digitais, como nativos do igual e da superestimulação. Não raro, dicas pululam e regulam a docência virtualizada e a pergunta “como dar uma aula?” – outrora desejosa de especialistas – agora se atualiza em “como dar uma aula virtual?” – recrutando para a sua constituição aquelas e aqueles *tubers* de toda a sorte de mil *likes* (seria interessante imaginar o tratamento que Corazza daria a tal pergunta, uma vez que a primeira versão da questão foi por ela desconstruída). (OLIVEIRA, MR, 2020, p. 30-31).

Daí, diante da gravidade da pandemia, de um lado, os especialistas orientam o confinamento massivo como forma de evitar ou pelo menos diminuir a velocidade do contágio e da propagação da doença. Tanto a OMS quanto os infectologistas são unânimes em orientar: “Fiquem em casa!”, “Isolem-se!”, “Protejam-se!”, “Usem máscaras!”. De outro, intensificam-se os esforços de pesquisadores, profissionais da saúde e cientistas de diferentes áreas do conhecimento e de distintos países na busca de um antídoto apropriado para combatê-la. (ORSO, 2020, p. 6-7).

Um dos efeitos do fechamento das escolas foram as inúmeras de orientações fornecidas por diferentes especialistas dos diversos campos do conhecimento, das instituições de ensino e do empresariado ligado à educação sobre como organizar a rotina de estudos em casa, sobre como os pais e as mães deveriam proceder com as crianças e adolescentes estudantes à distância, quais as melhores tecnologias para o ensino à distância, etc. De maneira geral, orientações que facilitassem a transferência

250 HAN, Byung-Chul. **No enxame**: perspectivas do digital. Trad. Lucas Machado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

e a implantação da escola em casa, produzindo uma grande mobilização de profissionais da educação, do campo “psi” e da saúde (terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos/as, por exemplo) [...]. (PORTO; PEREIRA, 2020, p. 284-285).

[...] as redes educacionais, ao seguirem as determinações de especialistas sobre o assunto, entenderam que o ambiente escolar seria um possível difusor da enfermidade para a maioria da população. Nesse sentido, com o objetivo de diminuir a circulação de pessoas em muitas regiões, grande parte dos comércios, aqueles que as autoridades julgaram como não essenciais, foram fechados, transportes públicos tiveram uma diminuição da frota além das aulas serem suspensas em grande parte do país. (SALES; NASCIMENTO, 2020, p. 19).

Enquanto a preocupação dos mais diferentes especialistas (infectologistas, virologistas, médicos, enfermeiros, cientistas em geral) e de muitos representantes políticos se concentrava na ampliação do atendimento médico, em obter respiradores e construir mais leitos de UTI, o presidente brasileiro continuava a fazer propaganda da cloroquina, como sendo a *pílula mágica* que preveniria da doença, ou, estando com ela, seria o elemento terapêutico para tratá-la, ignorando apelos da comunidade científica que advertiam quanto à necessidade de mais pesquisas sobre seu uso, além de, desde o começo, alertarem que não seria o remédio ideal para tal. (SANTOS; SANTOS; MEZZAROBBA, 2020, p. 1506).

Além do impacto no processo educacional, o fechamento de unidades escolares provocou, também, o não acesso a uma proteção social oferecida pela escola que vai para além dos conteúdos educacionais. A importância da merenda escolar aos grupos mais vulneráveis tem sido objeto de muitos estudos a ponto de ser quase um consenso entre os especialistas. (SILVA, LC, 2020, p. 449).

[...] especialistas em Educação, especificamente aqueles devotados ao Ensino a Distância (EAD) como modalidade de ensino, portanto dotada de currículo próprio e de suas epistemologias próprias, iniciaram as críticas a este *neoensino* à distância, baseado apenas na capacidade dos sujeitos alimentarem com tarefas escolares os ambientes virtuais. (SILVA; LIMA, 2020, p. 297).

[...] o quadro que se nos apresenta é de extrema complexidade, inapreensível por uma análise reducionista e, também por isso, incompreensível por amplos contingentes da população e, bem como, por uma parte significativa das classes dirigentes. Por reconhecer as dificuldades para alterar esse *status quo*, muito se vem investindo em maciças campanhas publicitárias, entrevistas e discussões públicas com especialistas, desarme das contrainformações etc. Tudo isso na pretensão de esclarecer e de neutralizar as mentiras e fantasias das *fakenews* e *cheatnews*. (VEIGA-NETO, 2020, p. 10).

# ESPERANÇA



Qual a percepção dos professores diante dessa sala de aula virtual e quais aprendizados têm sido construídos neste tempo? Entendemos que se faz necessário aos docentes a colaboração entre si com confiança, honestidade, franqueza, audácia e compromisso com o processo de ensino e aprendizagem (HARGREAVES, 2012).<sup>251</sup> Cada professor tem histórias para contar de como vivenciou, como superou, quais práticas foram mais assertivas, do que sente mais falta e o que gera a esperança nesse tempo singular da educação escolar. (ALMEIDA; SPAGNOLO, 2020, p. 23).

É nessa escola da vida e vida na escola que a esperança de um futuro melhor surge em meio ao nada, ao caos, à desesperança, à própria invisibilidade do sujeito com deficiência ou daquele que apresenta condições normais (como costumamos falar), ou uma condição de vulnerabilidade (palavra que foi descoberta em meio à pandemia). É tempo de poder fazer a hora... a hora da EJA ressurgir como um programa verdadeiro de educação para todos os jovens e adultos, independentemente de sua raça, crença, gênero, deficiência e/ou condição social. E não esperar acontecer a invisibilidade dos/das alunos/alunas com ou sem deficiência da EJA, assim como também a invisibilidade daqueles que lutam pelos direitos desses jovens estarem no espaço da escola, que são os professores. (ARAÚJO; FERNANDES, 2020, p. 83).

O homem e o universo estão em constante transformação. Todavia, sua proposição não é o perecimento de tudo, ou que as realidades e essências sejam como minúsculas partículas do tempo, mas uma renovação permanente, de um olhar direcionado à esperança. Considerando a reflexão, podemos pensar que houve uma transformação nos atores envolvidos na educação. Possivelmente, a volta à sala de aula não será o retorno a um ponto interrompido e retomado, ou a um caminho conhecido e transitado, será uma retomada de atividades num cenário inusitado e desconhecido em todos os sentidos (social, econômico, sanitário, histórico), que exigirá de todos os envolvidos no processo novas posturas e modos de compreender e de interagir com o planeta com respeito aos minerais e aos seres vivos, humanos e não-humanos, em toda sua plenitude. (BASTOS, 2020, p. 19).

Acreditamos que uma forma de lutar contra o sentimento de viver numa distopia seja (re) inventando utopias, fabricando paraquedas, para levantar o céu e poder respirar, buscando visitar a

---

251 HARGREAVES, Andy; SHIRLEY, Dennis. **La cuarta vía: el prometedor futuro del cambio educativo**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2012.

esperança. Mas afinal, como esperar em tempos tão duros e tristes? Quais ações táticas, múltiplas, imprevisíveis, podem nos remeter a alguma possibilidade de esperança nesse contexto em que vivemos? É preciso reinventar sentido quando tudo parece não fazer nenhum sentido, alguma alegria em meio à desolação da normalidade da exceção (SANTOS, 2020, p. 5).<sup>252</sup> E para isso, e por isso, temos que nos manter juntos e alimentar as esperanças, assim como nos ensinou Paulo Freire. (CAZÉ; PASSOS; RIBEIRO, 2020, p. 764).

E, então, pergunta-se: por que falar na arte de viver e em exercícios espirituais em meio ao caos de uma pandemia, em meio ao desespero de indivíduos que enfrentam uma dura realidade? Uma das respostas é porque o caos pode gerar movimento, pode instigar o indivíduo a buscar aquilo que lhe falta. E não há momento mais necessários do este que estamos atravessando, para trazermos à reflexão possibilidades de o indivíduo propiciar equilíbrio e serenidade para si e para os que estão próximos dele e, na sequência, seguir em frente, como um modo de esperança. (CORRÊA; OLIVEIRA, 2020, p. 150).

Desde março de 2020, vivemos oficialmente uma pandemia causada pela COVID-19 com números alarmantes de contaminação e mortalidade que colocam a sociedade frente ao medo iminente da finitude, sobre a qual não se possui nenhuma proteção ou gestão, performando a necessidade de criação de heróis salvadores para resolver os problemas e atender as aspirações e exigências sociais do momento. Segundo Schotten (2014),<sup>253</sup> em períodos críticos os heróis exercem com maior intensidade o seu poder de atração por gerarem sentimento de esperança para a humanidade. (FERREIRA, 2020b, p. 66).

Entre trocas de experiências, dicas de ferramentas, oferecimento de auxílio mútuo e reflexões pessoais, destacam-se as narrativas da prática docente que, quando compartilhadas, possibilitam a produção de saberes que auxiliam na percepção da docência como lugar de autoria da própria prática, de trabalho coletivamente construído e marcado pela ética e pela estética. Histórias de ausências sentidas, novos aprendizados, medo, sobrecarga e, mormente, de esperança são compartilhadas de modo a dar visibilidade a um coletivo que não deixa de existir, mesmo quando as condições são sensivelmente desfavoráveis. (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 4).

Confrontar o mundo modificado, estando modificados na raiz pelas metamorfoses que devem ser incorporadas e assumidas pelas pessoas e comunidades pós pandêmicas, constitui-se em desafio a ser encarado de forma responsável, com vistas à complexidade inerente e todo esse processo que permeia a vida com dignidade a nível cósmico, planetário, local e pessoal. Vida diferenciada do convencional e cotidiano anterior à pandemia do Corona. Mas vida como esperança preme de possibilidades e meios, que anunciem vida sob novos referencias e parâmetros de grandezas e valores inusitados que

---

252 SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020. Disponível em: <http://www.cidadessaudaveis.org.br/cepedoc/wp-content/uploads/2020/04/Livro-Boaventura-Apedagogia-do-virus.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2020..

253 SCHOTTEN, R. A. **Um líder, um vendedor de sonhos**: o processo de heroificação de Luiz Inácio Lula da Silva. 2014. 20p. (trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Tuiuti do Paraná, Paraná, 2014.



façam frente aos convencionais geradores e promotores das pandemias manifestas como patogenias [...]. (KEIM, 2020, p. 1401).

A sociologia das ausências e a sociologia das emergências são o estudo das utopias possíveis no nosso tempo, daí que constituam uma sociologia da esperança – o estudo dos saberes, das práticas, das alternativas, das experiências, das ideias, dos sonhos e dos desejos, reais ou imaginados, que apontam para um outro mundo possível e que podem alcançar sua plena realização se nós a elas nos dedicarmos, impedindo que sejam descartadas e desqualificadas antes de se desenvolverem e demonstrarem o seu potencial. Pesquisas da área de Educação e Saúde devem estar buscando dados para atestar a imensa necessidade de profissionais implicados com a vida. (MERLADET; REIS; SÜSSEKIND, 2020, p. 10).

[...] o autor [Paulo Freire] nos leva a refletir sobre estas problemáticas não como situações intransponíveis, mas como circunstâncias propícias para o exercício da cidadania e do pensamento crítico. Ainda de acordo com Freire (1977, p. 120),<sup>254</sup> no “início da percepção crítica, na mesma ação se desenvolve um clima de esperança e de fé que leva os homens a se empenharem na superação das situações-limites”. Ou seja, o reconhecimento das situações de opressão experienciadas pelos diferentes sujeitos sociais marca um importante passo para o início da luta pela humanização. (NASCIMENTO; CARVALHO; COSTA, 2020, p. 212).

As experiências das crianças da pesquisa mostram-nos que é necessário que a escola siga presente em suas experiências cotidianas, com propostas recriadas, modos diferenciados de alcançá-las e motivá-las. Trata-se de um ato pedagógico, político e de esperança, porque, segundo Freire (2000, p. 11),<sup>255</sup> “[...] enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim espera vã”. (NERY, 2020, p. 20).

Aceitar o novo só é possível quando há alegria e esperança. Um professor acomodado e resistente às transformações por que perpassa o processo educativo, não provoca nenhuma motivação em seus alunos, conseqüentemente, não transmite alegria em seu ato. Rubem Alves (1994, p. 9)<sup>256</sup> trata dessa alegria, como a alegria de “compartilhar com os homens a felicidade que nele mora”, afirmando que o negócio dos professores é ensinar felicidade e que o professor é o pastor da alegria. [...] Nesse contexto de total desarticulação do ambiente tradicional de ensino, maior se faz a necessidade de motivação, o que reforça a relevância da alegria e esperança no ato do professor. (OLIVEIRA; FERNANDES; ANDRADE, 2020, p. 9-10).

254 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

255 FREIRE, P. (2000). **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e Terra.

256 ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 3ª ed. São Paulo: Ars Poetica, 1994.



[...] espero aglutinar a minha utopia com outros pensamentos similares para nos unirmos cada vez mais e debatermos sobre uma justiça social possível, onde o ato de algumas pessoas “precisarem”, por exemplo, pegar transportes públicos lotados no meio de um isolamento social, por exemplo, não seja visto com conformidade. Compreendo que a minha visão não será enaltecida por todas(os), mas prefiro acreditar que mostrar a realidade para a classe trabalhadora, trará o frescor da esperança e com isso alguma mobilização para que tenhamos dias melhores, com ou sem pandemia, mas que se houver justiça e igualdade, será mais leve e honesto. Que sigamos na plenitude de nossos sonhos e querências. (RAMALHO, 2020, p. 247).

Em tempos de tantos medos e incertezas, a criação de currículos inventivos que façam transbordar a alegria e a esperança tornou-se uma necessidade, uma rota de fuga para escapar do pavor que nos assola nessa pandemia. E foi pensando em estratégias para envolver estudantes com os conteúdos curriculares propostos remotamente e, ao mesmo tempo, espalhar esperança que a Secretaria Municipal de Educação de Santa Luzia (SME), na Região Metropolitana de Belo Horizonte, /Minas Gerais, desenvolveu uma série de ações. (SALES; EVANGELISTA, 2020, p. 868).

Ainda que pareça chamuscada pela quarentena, a esperança na busca de amores em tempos de solidão tem produzido aprendizagens diversas, despertando desejos e esperanças de um recomeço, apontando que “[...] o coronavírus est. pondo à prova nosso sistema [...]” (HAN, 2020, p. 97, tradução nossa),<sup>257</sup> o nosso sistema regulador dos sujeitos e de seus anseios amorosos. (SILVA JUNIOR; FÉLIX; COUTO, 2020, p. 12).

---

257 HAN, Byung-Chul. La emergencia viral y el mundo de mañana. In: AMADEO, Pablo. (org.) **Sopa de Wuhan**. Madrid: ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), 2020.

Seja por lacuna ou por déficit histórico das políticas públicas, na pandemia, o Estado está mais ausente ainda com relação à sua responsabilidade com os direitos sociais, assumindo deliberadamente uma posição subsidiária, na melhor das hipóteses, mas predominantemente omissa. Independente da classe social ou da qualidade da inserção das mulheres no mercado de trabalho, a família reafirmou-se, no paradigma da nova direita, que combina habilmente neoliberalismo e neoconservadorismo como instituição central e articuladora das demais instituições e arranjos das práticas sociais de cuidado. (ARAUJO; YANNOULAS, 2020, p. 757).

Aqui, o lugar que o direito à vida ocupa é importante, não só a vida que é preservada frente a um inimigo invisível como o Coronavírus, mas também a um inimigo visível, como o Estado genocida, que mata pobres, negros e negras, indígenas, quilombolas, povos do campo, mulheres, travestis, crianças... [...] Quando o próprio Estado mata as crianças (impondo a fome, a violência, a negação dos direitos sociais e outras injustiças), só podemos concluir que algo deu muito errado com a humanidade. Daí, esperamos que a nossa resistência e nossa luta vençam essas barbáries. (COUTINHO; CÔCO, 2020, p. 10-11).

As limitações, medo, angústia e preocupações sobre o enfretamento da escola e da Universidade são desafios permanentes que se impõem no sentido de evidenciar a incapacidade do Estado no combate aos problemas que emergem por conta da crise sanitária no país. Inúmeros elementos constituem esse quadro que, na verdade, se aglomeram em problemas muitas vezes operacionais que dificultam ou até mesmo inviabilizam a implementação de um modelo de ensino que nunca foi parte efetiva do modelo que prevalece. Nesse sentido, convém destacar algumas situações que, na sua maioria, independem de condições técnicas. (GUEDES; GOMES, 2020, p. 69).

[...] ao Estado “resta” apenas a oferta das habituais ações assistencialistas que mantém a população refém de uma lógica que aniquila sua possibilidade de romper com o ciclo da coisificação tão claramente expresso pelo fetichismo mercadológico. Assistimos, assim, uma educação conduzida por políticas projetadas em um grande hiato das reais necessidades e carências de nosso povo. Uma educação despreocupada e desconectada das subjetividades envolvidas na ponta desse processo, ou seja, no “chão da escola”. (INSFRAN et al., 2020, p. 179).

Em maio do ano de 2019, o na época, Abraham Weintraub, Ministro da Educação, defendeu o ensino em casa (ou ensino domiciliar) argumentando que a opção de escolha é dos pais [...]. Em nome de um pretenso respeito à livre escolha dos pais, Weintraub defende retrocessos uma vez que a implementação do *Homeschooling* transfere a titularidade da garantia e oferta do direito à educação do Estado para as famílias, cabendo ao Estado, apenas um papel subsidiário, desconsiderando toda a trajetória histórica de luta pela declaração e garantia do direito à educação no Brasil. (JAKIMIUI, 2020, p. 104-105).

O sucateamento e rebaixamento pedagógico derivado de uma volta às pressas via EaD é algo inexorável? Não deveríamos estarmos nós – educadores(as), educandos(as) e todos àqueles(as) preocupados com o papel da Educação na formação humana integral –, demandando que o Estado cumpra com o seu papel de garantir condições equânimes de vida neste momento? Inclusive com a manutenção de todos os postos de trabalho com salários em dia aos seus profissionais da Educação? (MALAGGI, 2020, p. 75).

Todas essas novas legislações prometeram gerar empregos e melhorar a economia e não cumpriram, resultando apenas em um Estado menos capaz de amparar a população e, no nosso caso, a educação. Em síntese, em uma conjuntura de crise internacional, em que a ação do Estado como suporte às políticas sociais inclusivas e compensatórias se fazem mais do que urgentes, a resposta dos governos brasileiros, desde 2015, tem sido a repetição monótona e mentirosa da receita do austericídio. (MANCEBO, 2020, p. 6).

Tratar, então, a Educação como um direito social prevê, diretamente, o reconhecimento da contraparte dessa concepção: a responsabilidade de instâncias superiores, regulamentadoras da vida coletiva, com a oferta do ensino não só de qualidade, como também praticável e factível. É nesse sentido que a Educação se caracteriza como “um bem comum, já que representa a busca pela continuidade de um modo de vida que, deliberadamente, se escolhe preservar” (DUARTE, 2007, p. 697).<sup>258</sup> Independente do contexto, nota-se a necessidade do Estado manter seu compromisso para com a sociedade, ou seja, de fornecer bases para a oferta e garantia de acesso e permanência em instituições de ensino básico e superior. (NASCIMENTO; ARAÚJO, 2020, p. 8).

A pandemia criou o cenário oportuno para o alcance de objetivos postos há muito tempo: a intensificação de um modelo de sociedade comprometido com a redução do Estado e o estabelecimento de práticas educativas mais afeitas ao controle, menos dispendiosas e comprometidas, em teoria, com uma formação técnica voltada ao mercado de trabalho. A oferta educacional mediada por dispositivos e softwares que armazenam dados, que deixam rastros e que podem ser acessados por gestores e forças políticas que, nos últimos tempos, têm se dedicado a maldizer as escolas e os professores, tentando

---

258 DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

emplacar um modelo educacional pautado na mordança e na vigilância, cai feito uma luva para os anseios de controle e de difusão de certa visão distorcida do mundo. (NOLASCO-SILVA; BIANCO; DELGADO, 2020, p. 358).

O Estado ao invés de adotar medidas de amparo às famílias mais pobres continua com políticas de invasão e enfrentamento nas comunidades. Não há como deixar de lembrar o ato de violência ocorrido no dia 18 de maio de 2020, onde tiros de fuzil invadiram a casa do estudante João Pedro Mattos, mais um jovem negro de apenas 14 anos assassinado dentro de casa. Outra das tantas operações policiais terminadas em tragédia. João estava cumprindo o isolamento físico, conforme as normas da OMS, buscando preservar sua vida, mas a perdeu através do vírus de mais uma tecnologia de controle, vigilância e arbitrariedade. Uma violência interminável. (OLIVEIRA; ABREU; OLIVEIRA, 2020, p. 443).

“Não há nada comparável à situação vivida hoje pelo Brasil sob o governo de Bolsonaro. Mas ela só é possível porque, desde o início, se tolerou o envolvimento de parte das PMs com esquadrões da morte, na ditadura e além dela”, afirma a jornalista [Eliane Brum]. Para ela, “desde a redemocratização do país, nenhum dos governos combateu diretamente a banda podre das forças de segurança”. Parte das PMs se converteu em milícias, aterrorizando as comunidades pobres, especialmente no Rio de Janeiro, e isso foi tolerado em nome da “governabilidade”. E a jornalista vai além: “Nos últimos anos as milícias deixaram de ser um Estado paralelo para se confundir com o próprio Estado” (BRUM, 2020, p. 2).<sup>259</sup> (PUCCI, 2020, p. 14).

Desde as últimas décadas do século XX, as universidades têm sido alvo de inúmeros e multidirecionais ataques. Com o fortalecimento dos discursos neoliberais no Estado brasileiro, a universidade pública vem sendo amplamente questionada como instituição dispendiosa, ao mesmo tempo em que atrai os olhares de investidores privados por se mostrar altamente lucrativa sob a manutenção privada. Agora, no raiar da década de 2020, vemos as narrativas neoliberais entretecendo-se às fascistas, de maneira que o trabalho nas universidades enfrenta visivelmente duas frentes de resistência: os ataques neoliberais e os ataques fascistas. (RAIC; CARDOSO; PEREIRA, 2020, p. 5-6).

A barbárie está se refletindo, também, na morosidade e até mesmo na ausência do Estado para minimizar os impactos sociais causados pela necessidade do isolamento social para refrear a contaminação pelo coronavírus. No tempo presente da pandemia, os estudantes e as famílias de baixa renda estão isolados em suas casas em situações adversas. Crianças e jovens de baixa renda, privados da alimentação diária escolar e submetidos a uma educação precarizada remota. (SILVA; LIMA, 2020, p. 295).

---

259 BRUM, Eliane. O golpe de Bolsonaro está em curso. In: **El País**. 20/02/2020. Acesso: 14/05/2020. <https://brasil.elpais.com/opinion/2020-02-26/o-golpe-de-bolsonaro-estaem-curso.html>

Diante da insuficiência e dos limites das políticas para grupos sociais vulneráveis, o Estado neoliberal atua como mão invisível para salvar os capitalistas. [...] As indústrias farmacêutica, biomédica, química e tecnológica agarraram as oportunidades de prosperar, pois remédios e vacinas exigem investimentos em pesquisas, laboratórios, centros de estudos e universidades. Na prática, não funcionaram os dispositivos neoliberais de livre mercado e concorrência, ao contrário, recorreu-se à intervenção do Estado capitalista para proteger suas atividades e o mercado, reforçando os argumentos de Mariutti (2020)<sup>260</sup> de que Estado e mercado não são antagônicos, operam juntos. (SILVA, MA; SILVA, EF, 2020, p. 191).

Face à imposição dos corpos ao isolamento social e as atividades remotas de algumas instituições de ensino, dentro de um Estado destruído pelo capital financeiro, precisamos considerar que, historicamente, a aparelhagem estatal distribui cargos, poderes e rendimentos. Seja uma organização coesa e fortificada, como outrora foi, seja uma estrutura mais difusa, compartimentada por órgãos distintos e poderes específicos, o poder circulante em um Estado sempre é exercido por pessoas. (ZORDAN; ALMEIDA, 2020, p. 9).

---

260 MARIUTTI, Eduardo Barros. Estado, mercado e concorrência: fundamentos do “neoliberalismo” como uma nova cosmovisão. *Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política*, nº 54, set./dez. 2019.

A questão de fundo que se coloca é a possibilidade de uma racionalidade ética na qual caibam as mais diversas e todas as formas de conhecimento, de ciência, de vida. Esta racionalidade ética haverá de emergir da necessidade de superação da racionalidade vitimária que é exatamente esta racionalidade que admite a morte como parte “naturalizada” (ainda que não seja “natural”) e que trabalha com o “cálculo do suportável”. [...] Submeter a ética ao cálculo meio-fim é exatamente eliminá-la do contexto da ciência e autorizar a “ciência dos fatos” a seguir acreditando que está trabalhando sem valores, quando, na verdade, está orientada por valores absolutos como a eficiência e a competição, além de outros. (CARBONARI, 2020, p. 746).

[...] enunciar a existência de uma crise ética, por exemplo, não representa afirmar uma decadência nos padrões de conduta moral, mas simplesmente constatar que os critérios aos quais as gerações anteriores recorriam para discernir entre o certo e o errado; entre o nobre e o vil já não dão conta das experiências e desafios do presente. Por essa razão, a emergência de uma crise nos compele a voltar às questões mesmas. Ela nos impele a examinar, por exemplo, os critérios por meio dos quais julgamos o valor ético de atos e palavras, sem poder contar com o apoio de uma tradição [...]. (CARVALHO, 2020, p. 3).

[...] apostamos que as reflexões tecidas em torno da docência em tempos de distanciamento social são necessárias e contribuem para reconhecer a função do professor e reafirmar a inscrição da educação como laço imprescindível entre sujeitos. Nesse sentido, afirmamos a potência da abordagem psicanalítica para apoiar e analisar uma prática docente que reconheça professores e alunos como sujeitos-autores dos processos de ensinar e aprender, mantendo uma ética da relação por meio da transferência, reconhecendo e auxiliando a nomear invenções e angústias nesse momento singular e emergencial que caracteriza o encontro educativo no ensino remoto. (CHARCZUK, 2020, p. 18).

Para Gros (2008),<sup>261</sup> o cuidado de si está relacionado ao modo como o sujeito se enxerga como agente de suas próprias ações, as quais podem relacionar-se, posteriormente, com o que o agente fala, ou seja, as palavras devem ser como um reflexo daquilo que faz. Essa relação entre como se age e o que se fala é o que chamamos ética, conforme Foucault, o *éthos*, uma maneira de ser e de se conduzir. (CORRÊA; OLIVEIRA, 2020, p. 154).

261 GROS, Frédéric. O Cuidado de Si em Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Figuras de Foucault**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. pp. 127-138.

Se entendemos que as crianças, desde bebês, são atores sociais que não só se apropriam, mas significam o mundo, nós adultos temos o dever de assegurar as condições para que elas possam compreender o que acontece nesse mundo que elas habitam, compartilhando a vida conosco. É fato que, por vezes, é difícil, inclusive para os adultos, compreender o que acontece, mas reside aí mais um motivo para a escuta e o diálogo com as crianças, para a promoção de uma ética do encontro. (CONTINHO; CÔCO, 2020, p. 6).

Quando os professores planejam a avaliação, precisam considerar os significados das suas escolhas segundo suas propostas de ensino, bem como do projeto da instituição onde atuam. Além disso, ela envolve uma construção que deve conjugar uma perspectiva pedagógica, que compreende uma dimensão ética, com uma leitura sobre aspectos relevantes do contexto em que ocorre (TITTLE, HECHT e MOORE, 2005),<sup>262</sup> o que engloba a situação dos estudantes. (GARCIA; GARCIA, 2020, p. 10).

Para fazer justiça a Freire, deveríamos entender o seu propósito de criar uma teoria de educação ou uma nova epistemologia e não um sortimento eclético de métodos e técnicas a serem usados quando conveniente. Enquanto contextos e alianças têm mudado e se deslocado nos últimos 50 anos, as políticas inspiradas pela ética de Freire possuem potencial para interpelar a própria base das democracias ocidentais. (IRELAND, 2020, p. 428-429).

A filosofia e o ensino não se reduzem a uma habilidade técnica ou a uma abstração vazia, mas estão implicados com a vida, com a formação moral, podendo concernir a toda uma prática de si. Trata-se de mudar de vida ao invés de aprender doutrinas. [...] E como poderia uma aula ser um testemunho, um ato ínfimo, uma perplexidade, uma ruptura, uma inscrição, uma insurreição ética? (MATOS; SCHULER, 2020, p. 229).

É importante pontuar também que a covid-19 tem posto as sociedades diante de um dilema ético caro ao nosso tempo, uma encruzilhada entre a vida e o mercado. E nem sempre os governos têm escolhido a vida, o cuidado, e a saúde. Ao contrário, o que tem sido amplamente difundido é o “direito” de sacrificar a vida de inúmeras pessoas em nome de “salvar” a economia. O resultado dessa escolha terá reflexos em nosso combalido senso de comunidade, e cujas lições deixaremos para as gerações futuras. Questões que não se esgotam, como gostariam alguns, ao campo biomédico. (OLIVEIRA, EA et al., 2020, p. 224).

Subvertemos determinados dogmas e doutrinas porque as conhecemos, porque a ética de tom (neo)liberal construída para vivermos em coletividade também não nos basta. Criamos linhas de fuga, dobramos discursos, releemos e atualizamos aquilo que está escrito; produzimos uma linguagem pró-

---

262 TITTLE, C.; HECHT, D.; MOORE, P. Assessment theory and research for classrooms: from taxonomies to constructing meaning in context. **Educational Measurement: Issues and Practice**, Mount Royal, v. 12, n. 4, p. 13-19, 2005.

pria de acordo com os espaços que transitamos intervindo neles de maneira tática em um cuidado si, de nós, dos outros. (PUGA; MORAES, 2020, p. 75).

A ética tem como objetivo fazer com que as pessoas reflitam sobre suas ações. Isso faz com que elas coloquem a razão acima das suas paixões, buscando alcançar a felicidade individual e coletiva, já que o ser humano é um ser social e vive em sociedade. Assim, atitudes éticas devem ter em vista o bem comum. Pensando de forma aristotélica, a racionalidade prática deve visar a um fim ou a um bem e a ética tem como objetivo buscar a finalidade suprema (aqui a felicidade não é aquela das riquezas, honrarias e prazeres) que justifica todas as outras. (RODRIGUES, 2020, p. 103).

Redimensionam-se alternativas éticas de mudanças paradigmáticas que possam cingir os conflitos presentes nas relações contemporâneas, em nível nacional e transnacional. Nesse patamar, a pandemia mundial de COVID-19 tem grande relevo, agravando o distanciamento entre o Direito vivido e o ensinado. O contexto de incertezas e os fortes impactos provocados nas vidas dos sujeitos, em todas as suas complexidades, desafiam a lógica da Modernidade e os paradigmas jurídicos erigidos a partir dela. (SCHROER; CHERON; BERUTE, 2020, p. 9).

Nessa esteira, nos parece convidativo estabelecer um diálogo entre o pensar inquieto, não acomodado e cuidadoso de Michel Foucault com a sensibilização educativa e inventiva de Duarte Jr., acreditando que o encontro entre a ética do cuidado de si como prática da liberdade e o fomento a uma educação voltada para o desenvolvimento das sensibilidades humanas são indispensáveis para o despertar da consciência e da autonomia dos sujeitos. (SOUZA; BEMVENUTO, 2020, p. 39).

Na *dimensão formativa* estão a aprendizagem e o exercício de condutas éticas segundo princípios e códigos sociais historicamente estabelecidos por uma dada cultura e partilhados no seu interior, de modo a promover “[...] uma vida coletiva, includente, respeitosa ao outro e à diferença e, por isso mesmo, atenta ao comum” (Veiga-Neto, 2020, sp).<sup>263</sup> (VEIGA-NETO, 2020, p. 12).

Reclamamos paragens para nos revisitarmos e nos questionarmos sobre os itinerários que a atividade educacional está seguindo, especialmente, nesse momento. Paragens para inventar novas vivências pedagógicas. Paragens para vermos as cores vivas de conceitos que o famigerado fluxo do conteudismo faz esmaecer. [...] Paragens para potencializar uma educação que favoreça o nosso *sentirpensar* em torno de questões contemporâneas fundamentais para uma formação humana que viva uma ética amorosa com o mundo. Essa ética não está fundada em dogmas religiosos que pregam o amor como caminho para salvação após a morte. (ZORDAN; ALMEIDA, 2020, p. 13).

263 VEIGA-NETO, Alfredo. Algumas lições. In: LOUREIRO, Carine Bueira; LOPES, Maura Corcini (Org.). **Inclusão, Aprendizagem e Tecnologias em Educação**: para pensar a Educação no século XXI. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.



# EVASÃO ESCOLAR



Investir e equipar melhor a escola pode contribuir significativamente para atender o novo perfil do alunado, para a melhoria da qualidade educação e, conseqüentemente, favorecer a luta contra a evasão e o abandono. É necessário ressaltar que o mundo está cada vez mais digital e repensar a organização escolar, no sentido de favorecer o letramento digital, capacitando os alunos e professores para maior domínio das TDIC, e das várias mídias digitais, faz parte dos novos desafios contemporâneos da educação. (BRANCO; ADRIANO; ZANATTA, 2020, p. 334).

A implementação de uma ação baseada nas atividades síncronas, como as empregadas nos colégios particulares, estaria, deste modo, na contramão das tendências democratizantes e de valorização das diferenças presentes em parte significativa da legislação e políticas para educação superior e básica públicas nos últimos anos. A obrigatoriedade de aulas, atividades e avaliações que prescrevam o uso de equipamento e planos de dados caros excluiriam boa parte dos alunos do processo de formação, fazendo da evasão a norma. (CASTRO; SANTOS, 2020, p. 382).

[...] ressalta-se que os métodos ativos possibilitam ainda a reflexão, criticidade, o trabalho em equipe, a curiosidade, valores éticos, o desenvolvimento de habilidades e preparação para a atuação profissional futura. Por outro lado, o baixo desempenho de alguns e os pontos negativos como a ausência de participação ativa, dificuldades de utilizar o ambiente virtual, de se adaptar ao método e de desenvolver a autonomia, bem como a evasão dos estudantes [...]. (DOSEA et al., 2020, p. 144).

Vale ressaltar, ainda, que além dos problemas estruturais, pedagógicos, econômicos e sociais, as instituições educacionais devem pensar alternativas para lidar com a evasão escolar pela perda de motivação dos alunos com seu aprendizado, causada pelo afastamento do ambiente escolar e pelo menor engajamento com o ensino remoto, como também com a Síndrome de Estresse Pós-Traumático (SEPT): aumento da ansiedade e da agressividade, dificuldades de concentração e em casos mais graves maior incidência de insônia, depressão e até mesmo suicídio. Essas e inúmeras situações adentram nos desafios educacionais. (GUEDES; GOMES, 2020, p. 71).

Em muitos casos, professores para lidar com os recursos tecnológicos ou preparar aulas na modalidade on-line. Não houve preparação dos estudantes para estudarem nesse ambiente, nem mesmo se dimensionou se os estudantes teriam acesso às aulas dessa forma. Houve pouca preocupação com

aspectos como o registro de frequência, carga-horária das disciplinas, processos de avaliação etc. Isso produziu sobrecarga e ansiedade para os professores, baixa eficiência no ensino e baixa motivação dos estudantes, podendo acarretar inclusive aumento da evasão nos cursos (p. ex., OLIVEIRA, 2020).<sup>264</sup> (GUSSO et al., 2020, p. 7).

Outra face perversa da exclusão, essa mais permanentemente denunciada no campo educacional, são os altíssimos índices de evasão e abandono escolar verificados entre os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Além disso, ainda que no início deste século tenhamos logrado importantes avanços no que diz respeito ao acesso das pessoas negras, indígenas, camponesas e pobres ao Ensino Superior (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018),<sup>265</sup> tendo em vista o percentual da população brasileira que compartilha destas identidades, esses sujeitos encontram-se ainda sub-representados neste nível do ensino. (LEITE; RAMALHO; CARVALHO, 2020, p. 716).

Em relatório publicado em abril o Banco Mundial (2020)<sup>266</sup> afirma que mais de 220 milhões de estudantes de nível superior foram afetados pelo fechamento de instituições, o que representa 13% do total de discentes impactados ao redor do mundo. Na América Latina e Caribe estes números passam de 27 milhões de estudantes universitários. O documento expõe um panorama dos desafios que têm se imposto às instituições de educação superior durante a pandemia e qual a realidade em que muitas delas podem se encontrar, como o adoecimento de acadêmicos e colaboradores, a evasão massiva de discentes, e a utilização de plataformas digitais limitadas e desatualizadas. (MACHADO; SOSO; KAMPFF, 2020, p. 642-643).

[...] a EJA nas escolas tende a se tornar um lugar de ajuste ou correção dos entraves acarretados pela escolarização de crianças e adolescentes das classes populares. Assim, os processos de retenção, evasão e fracasso escolar que acompanham, de forma significativa, algumas dinâmicas de ampliação da escolarização no país encontrariam, na EJA, a possibilidade de adequação ou superação das barreiras nas trajetórias educacionais de seus sujeitos. (NICODEMOS; SERRA, 2020, p. 878).

O calcanhar de Aquiles na vida de muitos professores referiu-se à metodologia de ensino na modalidade a distância. Num passe de mágica, docentes precisaram adaptar-se a uma educação deno-

264 OLIVEIRA, J. Em meio à rotina de aulas remotas, professores relatam ansiedade e sobrecarga de trabalho. **El País**, Madrid, Pandemia de Coronavírus, São Paulo, 21 maio 2020. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2020-05-21/em-meio-a-rotina-de-aulas-remotas-professores-relatam-ansiedade-sobrecarga-de-trabalho.html>>. Acesso em: 23 maio 2020.

265 INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior**: Sinopse Estatística – 2018. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-daeducacao-superior>>. Acesso em: 3 jun. 2020.

266 BANCO MUNDIAL. **The COVID-19 Crisis Response**: Supporting tertiary education for continuity, adaptation, and innovation. 2020b. Disponível em: <<http://pubdocs.worldbank.org/en/621991586463915490/WB-Tertiary-E-d-and-Covid-19-Crisis-for-publicuse-April-9.pdf>>. Acesso em: 20 de maio 2020.

minada de online, mesmo sem formação específica na área. Os resultados não demorariam a chegar, todos foram invadidos pelo receio da evasão escolar e do distanciamento dos alunos, entre insistências e resistências era preciso acessar a plataforma, preparar atividades e “abastecer” os alunos com tarefas. (OLIVEIRA; ABREU; OLIVEIRA, 2020, p. 439).

No decorrer da história, ainda que não na mesma magnitude que atualmente, diferentes eventos já alteraram o funcionamento regular das escolas. Em 1916, uma epidemia de poliomielite nos Estados Unidos resultou em uma quarentena e conseqüente fechamento das escolas nos primeiros dois meses do ano letivo. Isso resultou em evasão, tal que a coorte atingida pela quarentena alcançou uma escolaridade média menor ao longo da vida (MEYERS; THOMASSON, 2017).<sup>267</sup> (OLIVEIRA; GOMES; BARCELLOS, 2020, p. 556).

[...] enquanto as instituições privadas buscam formas de não ceder à pressão dos alunos pela redução do valor das mensalidades, já que muitos estudantes não têm conseguido arcar com os custos em razão da crise, aumentou de forma significativa o número de alunos inadimplentes e de cancelamentos de matrículas, mesmo nos cursos a distância (COM INADIMPLÊNCIA..., 2020).<sup>268</sup> Com a inadimplência atingindo 26,3% dos alunos de ensino superior da rede privada e com a evasão, dada pela ausência de recursos decorrente da crise econômica e pela insatisfação dos alunos, “o setor pediu ao Ministério da Educação que amplie o número de vagas para o FIES e ProUni neste ano para tentar conter o abandono de parte dos estudantes” (PALHARES, 2020)<sup>269</sup> [...]. (SALVAGNI; WOJCI-CHOSKI; GUERIN, 2020, p. 7).

[...] no Brasil mesmo em tempos ditos normais mostra-se desafiador tratar da evasão escolar, e ainda mais grave torna a situação ao aplicarmos ao contexto da pandemia no país – também já taxada como sindêmica – que persiste por vários meses influenciando no contexto familiar, social, econômico, pessoais dentre outros aspectos. Essa evasão escolar deve ser prevenida a partir do contato contínuo escola-aluno-pais, com vistas a permanência do aluno na escola com a retomada das aulas presenciais ao final do estado pandêmico. (SOBRINHO JUNIOR; MORAES, 2020, p. 139).

Os dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) mostram que a evasão escolar, devido a múltiplos fatores, é maior nas escolas localizadas na zona rural

267 MEYERS, K.; THOMASSON, M. A. **Paralyzed by panic**: measuring the effect of school closures during the 1916 polio pandemic on educational attainment. Cambridge: National Bureau of Economic Research, 2017. (NBER Working Paper Series, n. 23890).

268 AGÊNCIA O GLOBO. Com inadimplência e evasão em alta na pandemia, 30% das instituições de Ensino Superior podem fechar em 2020. **Pequenas Empresas e Grandes Negócios**, 25 maio 2020. Disponível em: <<https://revis-tapegn.globo.com/Banco-de-ideias/Educacao/noticia/2020/05/com-inadimplencia-e-evacao-em-alta--na-pandemia-30-das-instituicoes-de-ensino-superior--podem-fechar-em-2020.html>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

269 PALHARES, Isabela. Pandemia pode tirar 484 mil alunos do ensino superior no país, projeta sindicato de mantenedoras. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25 maio 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/05/pandemia-pode-tirar-484-mil-alunos-do-ensino-superior-no-pais-projeta-sindicato-de-mantenedoras.shtml>. Acesso em: 22 jun. 2020.

(BRASIL, 2017b).<sup>270</sup> Isso torna-se um grave problema para as populações do campo, pois conforme defende Alves e Nascimento (2017, p.33)<sup>271</sup> “a evasão escolar contribui efetivamente para a elevação da pobreza e baixa da qualidade de vida das pessoas, na medida em que ficam sujeitas a condições precárias no mercado do trabalho devido à baixa escolaridade”. (SOUZA, 2020, p. 13).

[...] a evasão/abandono escolar é uma temática que envolve diretamente as políticas públicas de educação, evidenciando-a como um fenômeno miríade caracterizado por uma simultaneidade de variáveis e implicações. Assim, suas causas podem envolver dimensões que extrapolam o ambiente escolar, como instabilidades familiares, crise econômica, ingresso no mercado de trabalho, dentre outros fatores. Todavia, a falta de investimento na educação pública e a concretização das políticas educacionais, certamente são agravantes que incidem diretamente sobre a evasão/abandono escolar. (SOUZA; PEREIRA; RANKE, 2020, p. 17-18).

[...] para o país como um todo, enquanto a taxa de analfabetismo nos domicílios cujo rendimento é superior a dez salários-mínimos é de apenas 1,4%, naqueles cujo rendimento é inferior a um salário-mínimo é de quase 29%. No Nordeste essa situação acentua-se: a taxa de analfabetismo das famílias mais pobres é vinte vezes maior que aquela das famílias mais ricas (INEP, Mapa do Analfabetismo, 2018).<sup>272</sup> Importante dizer que os índices de evasão e reprovação ainda permanecem com maior ou menor incidência em grande parte dos estados brasileiros. Segundo dados do UNICEF (2018),<sup>273</sup> 7,4 milhões de crianças têm dois ou mais anos de atraso escolar, a principal causa de abandono na escola. (WENCZENOVICZ, 2020, p. 1756).

270 BRASIL. INEP/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **INEP divulga dados inéditos sobre fluxo escolar na educação básica**. Brasília, 2017b. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulgadados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulgadados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206)>. Acesso em: 16 out. 2020.

271 ALVES, N. A.; NASCIMENTO, H. A. S. Evasão escolar no meio rural: estudo de caso na escola família agrícola de chapadinha. **Revista Eixo/IFB**, Brasília, v.6, n.2, p.32-39, jul./dez., 2017.

272 BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Basil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>>. Acesso em: 24 maio 2020.

273 UNICEF. Relatório Anual do UNICEF Brasil. **A infância e você**. Brasília, Ano 14, n. 39, 2018. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/sites/unicef.org.brazil/files/2019-03/UNI39\\_RA2017.pdf](https://www.unicef.org/brazil/sites/unicef.org.brazil/files/2019-03/UNI39_RA2017.pdf). Acesso em: 31 maio 2020.

# EXCLUSÃO



[...] negar o uso das ferramentas digitais, excluindo-as dos processos pedagógicos pós pandemia, poderá acentuar mecanismos de exclusão, ao negar, especialmente aos estudantes das escolas públicas, o acesso a um campo do conhecimento e a uma nova dimensão do direito humano. [...] Para o Brasil, indaga-se sobre a efetividade do Programa Nacional de Tecnologias na Educação (ProInfo), criado em 1997 e posteriormente denominado Programa Nacional de Tecnologia Educacional, ou sobre o Banda Larga nas Escolas, criado em 2008 como parte da política de informatização das unidades de ensino, medidas que se mostraram insuficientes frente às necessidades do acesso ao ensino remoto impostos pela pandemia. (ADRIÃO; DOMICIANO, 2020, p. 681-682).

Outro ponto relevante, destacado a partir dos resultados da pesquisa, foi a diferença na estrutura (física e de pessoal) entre escolas da rede pública e da rede privada, o que potencializa ainda mais o cenário de exclusão digital do país. Se antes da pandemia podia-se afirmar que existia uma lacuna entre as escolas da rede pública e da rede privada, nesse tempo de pandemia se criou um abismo entre elas. É importante reforçar que o professor não faz educação sozinho, é preciso que se estabeleçam políticas públicas que invistam numa educação pública de qualidade, fornecendo aos professores condições para exercerem a docência com excelência, com garantia de infraestrutura adequada, suporte técnico e formação continuada. (ALFARO; CLESAR; GIRAFFA, 2020, p. 18).

Fragilidades e formas explícitas de exclusão que manifestam, conforme a pesquisa, a falta de interesse e desconhecimento de uma parcela significativa da população quanto às possibilidades de acesso, o manuseio e utilidade da internet, indisponibilidade do serviço em determinadas localidades urbanas e rurais, ausência de condições financeiras para arcar com os custos de equipamentos necessários (como computador, notebook, celular, tablet e outros) – como fatores que materializam contraposições às estratégias (evidentes nos cenários dados pela pandemia) em jogo, mecanismos que anulam a existência de desigualdades, mas também de experiências, territórios e subjetividades que forjam as relações e processos da escolarização. (ARRUDA; OSÓRIO; SILVA, 2020, p. 409).

Pensando em ultrapassar esse fosso de desigualdade e exclusão, diretores e professores têm tentado desenvolver objetos, práticas e rotinas educacionais que se revelem mais democráticas e inclusivas. Apesar das medidas políticas tomadas para difundir uma situação planejada e controlada do atendimento educacional remoto, sem o apoio efetivo das secretarias de educação, é possível

afirmar que, em analogia ao que Certeau (2014, p. 86)<sup>274</sup> aponta, os professores, por falta de formação e equipamentos necessários, empregam, constroem, em muitos casos, “gambiarras”, ao fazerem uso das mais variadas redes e apps, sobretudo, aquelas que já estão a mão e que cabem no bolso de muitos, para a obtenção de melhores resultados na educação em tempos de pandemia. (CASTRO; SANTOS, 2020, p. 382).

Retirar dos profissionais da educação a tarefa de pensar a relação sociedade-educação-conhecimento e converter sua formação ao domínio de conteúdos definidos a partir de uma base nacional comum curricular é empobrecer o papel das universidades e do sentido de uma identidade/formação comprometida com um projeto de nação socialmente mais justo e democrático. A pandemia e a implementação do ensino remoto não podem converter-se em modelo para a implementação de uma política de educação que se efetiva na improvisação, na adaptação, na tecnificação, na padronização e na lógica da exclusão. (DOURADO; SIQUEIRA, 2020, p. 853-854).

A pandemia tem suscitado mudanças dos modos de produção pautados num modelo do capital selvagem. Os bens de consumo básico, marcas famosas, empresas de turismo, tudo passa a ser relativizado. Algumas cidades em *lockdown*, distanciamento social e alto índice de desemprego têm exposto de maneira dramática os nichos da exclusão social de segmentos pobres da população sem acesso a saneamento, água potável e moradias dignas. Expôs a fragilidade da organização dos sistemas de saúde na atenção básica e complexidade, da educação e da mobilidade urbana. Neste sentido, pergunta-se: Haverá possíveis brechas e rupturas epistemológicas que possamos localizar no momento social advindo da pandemia? (FERNANDES; MONTEIRO; OLIVEIRA, 2020, p. 256-257).

A exclusão educacional vem ocorrendo mesmo que a educação remota não aconteça mediada pelo digital. Quando algumas escolas públicas elegeram a estratégia de envio de atividades impressas para seus alunos, não considerou a impossibilidade dos correios de entregar tais materiais em ruas sem identificação oficial ou sem ordenação numérica, com é o exemplo de muitas comunidades ou favelas no Brasil. Não considerou ainda que estes alunos periféricos, majoritariamente negros e pobres, precisariam além da atividade impressa enviada de outros materiais como lápis, borracha ou cadernos para realizar as atividades escolares. (FERREIRA, 2020a, p. 19).

No caso brasileiro, os povos indígenas, as pessoas negras, as mulheres – e, portanto, aqueles que não compartilhavam da identidade padrão sintetizada na insígnia “homem-branco-heterossexual-europeu” – foram, desde a educação dos jesuítas, e, portanto, desde a origem da educação formal no país, representados enquanto bárbaros, incivilizados e primitivos. Formulação que sustentou a narrativa da incapacidade de aprendizagem por esses sujeitos, legitimando, por sua vez, a sua completa exclusão

274 CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: v.1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.

dos processos educativos formais e/ou o endereçamento de práticas educacionais a eles. (LEITE; RAMALHO; CARVALHO, 2020, p. 715).

O momento pandêmico escancara toda nossa desigualdade banalizada há anos pela sociedade. Coloca em patamares, níveis e processos totalmente distintos alunos de escola públicas e privadas, e aponta inclusive, os muitos cotidianos vividos dentro de uma mesma escola pública. As camadas de pobreza se configuram em camadas de exclusão, quanto mais pobre, mais excluído ainda dos processos formativos vigentes em tempos remotos. (MACHADO; MORAIS; TOJA, 2020, p. 159).

[...] o Relatório de Monitoramento Global da Educação (UNESCO 2020),<sup>275</sup> alerta para o fato de que, mesmo no contexto da pandemia, as oportunidades educacionais continuam sendo distribuídas de forma bastante desigual. Destaca ainda, que a crise atual irá perpetuar ainda mais as diferentes formas de exclusão, com mais de 90% da população estudantil mundial afetada pelo fechamento das escolas. O mundo está prestes a sofrer uma perturbação de grandes dimensões e sem precedentes na história da educação (UNESCO, 2020). (MAGALHÃES, 2020, p. 210).

Com uma parcela significativa de famílias excluídas do mercado de trabalho, vivendo na informalidade em comunidades periféricas, o fechamento das cidades e o isolamento social estabeleceu um estado de calamidade que incluiu aproximadamente cem milhões de habitantes. [...] Não demorou para que as desigualdades e as vulnerabilidades dessa população fossem acompanhadas de uma visível exclusão digital, principalmente naquelas famílias em que as crianças deveriam acessar as atividades educacionais de forma virtual. (MARTINS, E, 2020, p. 637).

[...] cerca de 40% dos países de renda baixa ou média não tomaram nenhuma medida para apoiar os estudantes com risco de exclusão durante a pandemia, principalmente de meninas e de pessoas com deficiência, imigrantes e as minorias étnicas. Não apenas o processo educacional dos estudantes é afetado com a pandemia, mas amplia a falta de acesso à alimentação, ao uso desigual das plataformas *online* de aprendizagem (quando tem acesso), assim como promovem o abandono e a evasão escolar. (PLETSCH; MENDES, 2020, p. 3).

[...] reconhecer que há tecnologia no uso do rádio ou do impresso no desenvolvimento de atividades pedagógicas durante a pandemia, por exemplo, não elimina a questão da limitação tecnológica e da exclusão digital ao se reduzir a solução educacional a meios anacrônicos quando se pensa em tecnologia educacional, como ocorreu em alguns casos (principalmente em escolas rurais ou escolas de áreas periféricas sem inclusão digital). [...] Os efeitos da pandemia tornaram ainda mais perversa a histórica e estrutural exclusão social e digital de milhares de alunos. (SALDANHA, 2020, p. 138).

---

275 UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação** – resumo, 2020: Inclusão e educação: todos, sem exceção, 2020. Disponível em: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por)>. Acesso em: 22 jun. 2020.



Souza e demais autores (2017)<sup>276</sup> afirmam que o esforço em desenvolver pesquisas com escolas rurais visa minimizar os processos de exclusão sofridos pelos sujeitos – alunos e professores –, além de oportunizar intercâmbios férteis entre sujeitos diversos da comunidade, mediante socialização de memórias e narrativas de vida dos atores sociais, suas configurações, modos de vida e também sobre as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente, das condições físicas das escolas e de mobilidades dos estudantes de seus territórios para escolas urbanas, para que possam prosseguir com seus estudos. (SOUZA; RAMOS, 2020, p. 809-810).

A adoção de atividades nesse formato [remoto], as quais são mediadas por TIC pode não apresentar a acessibilidade necessária para algumas especificidades particulares (IANNIZZOTTO et al., 2020)<sup>277</sup> e, dessa forma, promover e/ou reforçar práticas de exclusão. Por exemplo, a tecnologia pode não garantir a acessibilidade a estudantes cegos ou surdos, a independência necessária para executar atividades nesse formato pode não ser possível para uma parcela de estudantes e, ainda, a ausência da rotina diária na escola pode comprometer o envolvimento de estudantes sensíveis a mudanças, como alguns estudantes com autismo (UNESCO, 2020),<sup>278</sup> além de inúmeros serviços que somente o contato físico pode oferecer. (TORRES; BORGES, 2020, p. 834).

---

276 SOUZA, Elizeu Clementino de, et. al. **Escola Rural: diferenças e cotidiano escolar**. Salvador: EDUFBA, 2017. (Caderno temático 2).

277 IANNIZZOTTO, Giancarlo; NUCITA, Andrea; FABIO, Rosa Angela; CAPRÌ, Tindara; LO BELLO, Lucia. Remote Eye-Tracking for Cognitive Telerehabilitation and Interactive School Tasks in Times of COVID-19. **Information**, Catania, v. 11, n. 6, jun. de 2020.

278 UNESCO. **Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação – Todos, sem exceção**. Paris: UNESCO, 2020.



# EXPERIÊNCIA



[...] a formação continuada demanda como necessidade emergente conhecer para aplicar no dia a dia. Uma formação que permite iluminar e dar sentido à experiência. Uma formação que se adentra nas zonas do não saber, nos modos de relação para os que não encontram explicação e saída no cotidiano e que, de repente, a partir da experiência com o outro, da reflexão sobre seu próprio fazer, tem lugar uma conexão que permite compreender o que até esse momento resultava inexplicável (HERNÁNDEZ, 2014).<sup>279</sup> (ALMEIDA; SPAGNOLO, 2020, p. 32).

Há algum tempo, fomos iniciados, na experiência de viver distantes das pessoas fisicamente próximas e, através das plataformas virtuais, de ficar próximos das pessoas fisicamente distantes. Talvez nosso estranhamento da experiência presente esteja mais relacionado ao fato de não podermos partilhar o mesmo espaço com outros corpos, embora já estejamos habituados a viver distantes uns dos outros, muitas vezes numa condição de indiferença com aqueles que partilham o mesmo território. Estes outros estavam *ao nosso lado*, agora não estão mais. (AZEVEDO, 2020, p. 152).

[...] é como se a divisa punk que se espalhou pelos muros da década de oitenta – *No Future!* – abandonasse seu papel de protesto contra a crença na noção de progresso como significado do devir histórico para se inscrever como expressão de uma resignação em face do caráter sombrio do presente. Vivemos a experiência de um tempo que já não mais crê, como o fazia Políbio, que educamos os jovens para que sejam dignos de seus antepassados. (CARVALHO, 2020, p. 7).

Nos termos de Bhabha (2013)<sup>280</sup> e Appadurai (2004),<sup>281</sup> diríamos que o tempo deve ser percebido como um processo disjuntivo, ou seja, não linear, entendido como o ato de viver em fronteiras, numa transição espaço-temporal que não se limita a uma continuidade consensual, mas sim à configuração da reescrita das experiências que se movimentam em constante processo de diferimento. (CARVALHO; LIMA, 2020, p. 802).

279 HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando. Escenarios para cuestionar y expandir la formación permanente. In: SANCHO GIL, Juana Maria; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **Maestros al vaivén: aprender la profesión docente en el mundo actual**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2014.

280 BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2013.

281 APPADURAI, Arjun. **Dimensões culturais da globalização: a modernidade sem peias**. Lisboa, Portugal: Teorema, 2004.

As narrativas são ressonâncias da vida e carregam a poética da experiência social, sendo impossível separá-las da experiência da existência. E para o povo Guarani, é impossível separá-las da alma. Eles têm uma palavra para definir linguagem que está relacionada à ideia de alma: a palavra *nheen*. E quando uma pessoa tem uma doença física ou emocional, eles entendem que foi porque a palavra se separou da alma. (CAZÉ; PASSOS; RIBEIRO, 2020, p. 759).

[...] o Racismo Cotidiano não se refere a uma experiência pontual, mas uma constelação de experiências de vida, uma exposição constante ao perigo, um padrão contínuo de abuso, que se repete incessantemente ao longo da biografia de alguém, no ônibus, no supermercado, em uma festa, no jantar e na família. Funciona, portanto, para justificar e legitimar a exclusão de outros raciais de certos direitos (KILOMBA, 2019).<sup>282</sup> (COSTA; MARTINS, 2020, p. 205).

[...] o processo de ensino e de aprendizagem é uma construção de significados, caracterizado como uma troca entre professor e estudante, cujo efeito pressupõe a iniciação do aluno em um determinado conhecimento. Ensinar e aprender são, basicamente, compartilhamento de significados, diálogo. Essa ideia é desenvolvida com base na visão humanista de Novak (1981)<sup>283</sup> para quem a experiência de ensinar e aprender pressupõe troca de significados e sentimentos, portanto, o desejo de aprender, a afetividade. (CRUZ; TAVARES; COSTA, 2020, p. 412).

Um dos efeitos principais provocados pela pandemia naqueles envolvidos em processos educacionais recai sobre nossa experiência do tempo. [...] Com efeito, para os que temos o privilégio (que deveria ser um direito) de manter o isolamento social, a pandemia gera a sensação do mundo ter se detido. Para os que ficamos em quarentena, isso significa uma experiência de tempo suspenso, como se ele não passasse ou como se sua passagem tivesse efeitos relativamente pouco relevantes em função da detenção do mundo exterior. (KOHAN, 2020, p. 6).

[...] as histórias não existem a priori, mas sim são constituídas e adquirem sentido à medida que os acontecimentos da vida são narrados, ou uma “história é contada”. É a partir desta narração que se abre a possibilidade do acontecimento se transformar em experiência e, portanto, a narração não é apenas uma relação de acontecimentos, mas sim um encadeamento, muito singular ao narrador, de fatos que acontecem e afetam este narrador. Este fugaz concatenar de fatos é a unidade básica de construção de sentido (BONDÍA, 2002)<sup>284</sup> e de subjetivação (GOMES, 2012).<sup>285</sup> (MAIA et al., 2020, p. 14).

282 KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: Episódios de Racismo Cotidiano. Cobogó: Rio de Janeiro, 2019.

283 NOVAK, J. D. **Uma teoria de educação**. São Paulo: Pioneira, 1981.

284 BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad.: João Wanderley Geraldi (UNICAMP Dep. de Linguística). **Revista Brasileira de Educação** n. 19 abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 14 de dez. 2020.

285 GOMES, Maria Laura Magalhães. Escrita (auto)biográfica e história da educação matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 26, n. 42a, p. 105-138, Apr. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103636X2012000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103636X2012000100007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 02 de nov. 2020.

É a partir de outra concepção de identidade cultural que podemos pensar a tradução como um trabalho que pretende reinventar a nossa experiência confrontando-a com a imensa variedade de formas de estar no mundo que desconhecíamos ou ignorávamos a existência. Todas as culturas são incompletas, daí a necessidade de enriquecimento mútuo por meio das aprendizagens recíprocas com outras experiências. [...] Um verdadeiro processo partilhado de deseducação, pois, ao mesmo tempo que há saberes novos que merecem ser conhecidos, os saberes que geram ou permitem a opressão, a exclusão e o sofrimento humano injusto devem ser desaprendidos e abandonados. (MERLADET; REIS; SÜSSEKIND, 2020, p. 11).

Mediante a constatação de que, novamente em nossa história, o corpo foi convocado a se submeter, faz-se necessário pensar sobre os desdobramentos que tais sacrifícios causaram. Do contrário, corremos o risco de fortalecer a pobreza da experiência, que impele o homem a sempre seguir em frente, “a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda” (Benjamin, 1994, p. 116).<sup>286</sup> Isso porque os conteúdos da experiência deixam de fazer sentido e não se vinculam mais ao humano, de modo que a superficialidade impulsiona o surgimento de um novo tipo de barbárie, com o desenvolvimento da técnica sobrepondo-se ao homem. (OLIVEIRA, LPA, 2020, p. 5).

[...] embora a teoria [psicanalítica] tenha sido proposta a partir da relação analista-paciente, como envolve toda e qualquer relação do sujeito, também está presente na relação aluno-professor. [...] Isso quer dizer que o professor é concebido, de uma forma substitutiva, como alguém da experiência de vida do aluno tal qual o pai, a mãe, o cuidador, o tio, etc. Essa substituição é carregada de afetos e sentimentos da história de vida do aluno, estruturando sua relação com o professor como positiva ou negativa, amável ou hostil. Em outras palavras, ora o professor é odiado, ora amado. (PACHIEGA; MILANI, 2020, p. 224).

O diálogo, o confronto de ideias, a construção de propostas a partir dos desejos e saberes de umas e outras nesse espaço dialógico criado pelo grupo em conexão com a sociedade, possibilitou-nos uma experiência democrática da educação. Uma experiência fundada na prática da liberdade, que não é, como ressalta Freire (1970, p. 37),<sup>287</sup> “uma doação”, mas uma busca individual e coletiva na criação de saberes a partir do compartilhamento das potencialidades de cada uma, buscando uma construção menos hierarquizada. (RAHME; VIANA; HENRIQUES, 2020, p. 200).

Vive-se em um mundo administrado que, tal como denunciam os estudos fundamentados na Teoria Crítica da Sociedade, estimula a substituição da experiência formativa pela semiformação socializada, da civilização pela reincidência da barbárie, da educação emancipatória pela educação da-

---

286 BENJAMIN, W. (1994). Experiência e pobreza. Em W. Benjamin. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura** (pp. 114-119). Brasiliense.

287 FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

nificada. Porém, essa mesma sociedade que se apresenta coesa ainda deixa brechas para vislumbrar algumas possibilidades. Segundo Adorno (2013),<sup>288</sup> uma educação que recupere sua dimensão política e desenvolva a autorreflexão crítica, a autonomia, a reeducação dos sentidos e a relação histórica dos conteúdos culturais, ao invés da adaptação e do conformismo, poderia contribuir nesse processo. (RIPA, 2020, p. 24).

É inquestionável que as experiências vivenciadas durante as atividades remotas deixarão resquícios e muitas estratégias e recursos permanecerão, mesmo pós-covid, e farão parte do contexto escolar. Nesse ponto, é preciso criticidade na adoção das ferramentas e plataformas “deixadas” pelo ensino remoto. Embora possam ser aliadas no processo de ensino e aprendizagem, é necessário cautela no sentido das implicações de seu uso e na garantia de equidade, principalmente, para os estudantes historicamente discriminados na escola. (TORRES; BORGES, 2020, p. 838).

---

288 ADORNO, Theodor W. Educação – para quê? In: \_\_\_ **Educação e Emancipação**. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

# FAKE NEWS



[...] as *fake news* são produzidas como ferramentas para conseguir um determinado efeito, em geral, político. Elas tentam enganar e influenciar o comportamento das pessoas, produzir e destruir imagem e reputação de pessoas ou instituições e disseminar convicções favoráveis de quem a produziu. No que concerne as consequências, [Wilson] Gomes abona que estas são variadas, e têm efeitos que refletem nos aspectos sociais, econômica e sanitários, além das consequências antidemocráticas – como a perturbação do sistema eleitoral, com a finalidade de minar a credibilidade do processo eleitoral. (BRANDÃO; CRUZ; ROCHA, 2020, p. 308).

[...] as categorias do pensamento político herdadas da tradição se mostraram inadequadas para compreender os fenômenos que emergiram com a ascensão dos regimes totalitários e cujos elementos, a despeito da derrocada do fascismo e do nazismo, permanecem a nos ameaçar, ainda que sob novas formas (como a mentira deliberada e organizada, uma forma de ação política criada pelo nazismo e que hoje se apresenta no fenômeno das *fake news*). (CARVALHO, 2020, p. 2).

Com a intensificação do uso das redes sociais, tornou-se fácil e rotineiro descartar a verdade factual (Bucci, 2019)<sup>289</sup> produzida a partir de critérios compartilhados e avalizados consensualmente, multiplicando-se as mentiras, os boatos e as informações fraudulentas (*fake news*), por meio de uma comunicação direta, simples, acessível e fortemente carregada de aspectos emocionais, os quais transformam o receptor em um agente disseminador da desinformação. (DUARTE; CÉSAR, 2020, p. 11).

Cabe notar que as *fake news* não se reduzem à conjuntura política e tem se alastrado em todos os âmbitos da vida e gerado interferências nos múltiplos cenários da sociedade. [...] O número de acesso em matérias informativas falsas e sensacionalistas que alimentam as inverdades e incitam o ódio são extremamente rentáveis àqueles que têm a finalidade de desinformar determinados grupos vulneráveis e indefesos perante os que *falam a sua linguagem e entendem as suas inquietações*. (HABOWSKI; CONTE, 2020, p. 1473).

Nossa compreensão e nosso conhecimento dependem do enfrentamento da realidade e dos fatos, de provas racionais e não da torrente de informações (muitas falsas, *fake news*) e confabulações

---

289 BUCCI, Eugênio. **Existe Democracia sem Verdade Factual?** Cultura política, imprensa e bibliotecas públicas em tempos de fake news. Barueri: Estação das Letras e Cores, 2019. Edição do Kindle.

que apenas ofuscam o discernimento e reafirmam as próprias crenças de quem as divulga. [...] Hoje o obscurantismo que assombra está associado ao fundamentalismo anticientífico que nega a verdade, a gravidade da epidemia e ainda despreza as orientações de como proceder, desafiando, inclusive, importantes instituições como os Institutos de pesquisa e as Universidades, que sustentam os processos de conhecimento, baseados em verdades justificadas e comprovadas, que promovem benefícios à humanidade. (HERMANN, 2020, p. 6).

Ao mesmo tempo em que temos uma amplitude de possibilidades de emissão de mensagens e de circulação de informações, passamos a conviver em contextos de desinformação, principalmente em função da produção de *fake news*. Allcott e Gentzkow (2017) definem este fenômeno como “artigos noticiosos que são intencionalmente falsos e aptos a serem verificados como tal, e que podem enganar os leitores” (apud DELMAZO; VALENTE, 2018, s/p.).<sup>290</sup> (MARCON, 2020, p. 89).

A propaganda pode também ser classificada como um tipo de desinformação (*fake news*). Isso porque a distorção dos fatos, ou omissão de determinados aspectos, em detrimento da ênfase em outros, geralmente motivada por interesses não explícitos, é uma característica da desinformação e uma estratégia comum de marketing. A distorção acontece também em notícias que não são classificadas como falsas, pois muitos veículos de comunicação sacrificam a ética em nome do poder de quem os financia (CASTELLS, 2015).<sup>291</sup> (MARTINI, 2020, p. 169).

Muitas informações estão nas palmas das mãos dos estudantes e podem ser encontradas em uma velocidade que não imaginávamos que existiria há poucas décadas atrás. Contudo, informação não significa conhecimento, é necessário um processo de significação e de formação para saber lidar com a quantidade enorme de informação, que muitas vezes não apresenta fonte confiável ou é uma notícia falsa fabricada por pessoas disseminadoras das chamadas *Fake News*. (MARTINS; CASTRO; TRANCOSO, 2020, p. 161).

[...] lança-se à opinião pública, circunscrita por vezes na bolha das redes sociais, um debate perigoso, em que *fake news* são produzidas em escala industrial e disseminadas em escala global, alimentando as posições sectárias, o ódio contra “os outros” e impedindo que as relações de empatia e alteridade se estabeleçam entre os sujeitos contemporâneos. O negacionismo climático, o desprezo pelas desigualdades históricas e a pouca preocupação com a distribuição de renda e com o acesso à educação para grupos desfavorecidos em função dos marcadores sociais de diferença têm sido traços comuns da atual política levada a cabo no Brasil. (OLIVEIRA, EA et al., 2020, p. 208).

290 DELMAZO, Caroline; VALENTE; Jonas C. Fake news nas redes sociais online: propagação e reações à desinformação em busca de cliques. **Media & Jornalismo**. Vol.18, N°. 32. Lisboa, Abr. 2018. Acesso em: 10 jun. 2020.

291 CASTELLS, M. **O poder da Comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

A crise econômica, política e social desencadeada pela pandemia da Covid-19, aprofunda-se ainda mais com o negacionismo científico que cavalga à galope, com os ataques à ciência, aos docentes, aos conteúdos escolares e às universidades, enfim, à educação como um todo, e, com a pandemia de desinformação, ou então, com a infodemia, um neologismo que diz respeito às notícias falsas ou pouco confiáveis, espalhadas em torno da pandemia gerada pelo coronavírus, e das *fake news* que se disseminam pelo Brasil e pelo mundo, espalhando desinformação, fomentando preconceitos e violência. (ORSO, 2020, p. 39).

Nesse quadro de quebra da institucionalidade democrática abriu-se espaço para, mediante a disseminação das chamadas “*Fake News*” pelas redes sociais, chegar ao governo uma facção da extrema direita que vem provocando um enorme retrocesso econômico, social, político, cultural, sanitário e educacional em nosso país. Trata-se de um caso inédito de autorrecolonização do país, num verdadeiro crime de lesa-pátria. [...] Com efeito, já se viu algum país que, tendo ficado independente da condição colonial, resolveu decidir, por sua própria iniciativa, voltar a ser colônia? (SAVIANI, 2020, p. 12).

A ultra velocidade e o consumo das notícias em redes sociais, que antes caracterizava-se por ser uma atividade complementar em relação ao consumo nos meios tradicionais (jornal impresso, rádio e televisão), mudou seu panorama passando a ser quase que completamente transferido para essas redes, com tal agilidade e intensidade que alguns muitas vezes surgem as *fake news* e a apuração correta dos fatos às vezes é deixada de lado. É a política das interações ou dos *likes* nas palavras de França (2018),<sup>292</sup> que nada mais é do que os comentários e compartilhamentos de conteúdo que cada pessoa realiza ao ler o *post*. (SILVA; CERIGATTO, 2020, p. 1416).

As *fake news*, das quais tratamos, compõem uma estratégia de disputa discursiva, a partir da disseminação em massa de notícias falsas, forjadas na estrutura das mídias sociais e elaboradas para captar a reação emocional das pessoas com intuito deliberado de enganar ou dar falsas percepções, nesse caso, com fins de manipulação e persuasão político-ideológica. Nessa disputa discursiva, são construídas narrativas pautadas no que é denominado de “pós-verdade” (SANTAELLA, 2018;<sup>293</sup> RECUERO; GRUZD, 2019<sup>294</sup>). (SOUZA; DANEZ, 2020, p. 3).

Mostra-se necessário colocar em prática uma educação que vise ampliar nossas margens de liberdade, na medida em que o perigo das *fake news* recai justamente sobre as/os internautas que tendem a não questionar as informações que se encontram alinhadas com suas formas de ver/entender o mundo. Acreditar veemente em tudo o que é disseminado na rede significa que perdemos uma

---

292 FRANÇA, Lilian Cristina Monteiro. **O modelo de negócios Facebook** - Instant Articles no financiamento do jornalismo online no Brasil. Aracaju-SE: Editora Amazilia Coral, 2018.

293 SANTAELLA, L. A. **Pós-verdade é verdadeira ou falsa?** Barueri: Estação das Letras e Cores, 2018.

294 RECUERO, R.; GRUZD, A. Cascatas de Fake News Políticas: um estudo de caso no Twitter. **Galaxia**, São Paulo, n. 41, p. 31-47, maio/ago. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542019239035>

oportunidade formativa importante de conhecer o contexto de produção de determinada informação. Apostamos em uma educação em rede e para as redes com o objetivo de confrontar informações e notícias falsas a partir da consulta de dados, registros e pesquisas disponíveis. (TEIXEIRA; COUTO JÚNIOR, 2020, p. 342).

[...] num mundo cada vez mais conectado, permeável e aberto à livre circulação de informações de todo tipo, as boas e más notícias e orientações – na forma de *breaknews*, *goodnews*, *fakenews*, *cheatnews* e até as mentiras mais grosseiras – são ampla, acrítica e igualmente difundidas. [...] Em parte decorrente da saturação de informações às quais todos estamos sujeitos e em parte decorrente do perfil mal preparado e pouco crítico dos amplos contingentes de consumidores da informação, o conteúdo daquilo que é visto, lido e escutado é pouco diferenciado. Parece haver uma tendência de tudo ser absorvido como se, *a priori*, tudo fosse verdade; ou de tudo ser negado como se, *a priori*, tudo fosse mentira. (VEIGA-NETO, 2020, p. 5).



O tempo *kairós* é importante porque as escolas fechadas, oportunizam as famílias conhecerem mais as potências inventivas de seus filhos. [...] pai, mãe, tia, tio, avó, avô não são professores, mas educadores e não há manual para assumir as funções parentais dos responsáveis pelas crianças. A educação realizada em casa é diferente da educação realizada na instituição escolar, por isso não se deve confundir os papéis. À família cabe cuidar e criar dentro dos seus projetos pessoais e suas crenças. (ARAÚJO, 2020, p. 1574).

Em geral, percebemos que os tempos de pandemia trouxeram responsabilidades para as famílias que se viram às cegas, sem saber como agir com as crianças em casa, muitas vezes, encapsulados em orientações e demandas que não dialogam com as necessidades locais a serem analisadas pelos governantes, a fim de viabilizar um trabalho voltado para o uso das tecnologias nas escolas e residências. (CARVALHO; LIMA, 2020, p. 794).

[...] talvez o recurso possível para sustentar algo de escolarização para essas crianças e suas famílias seja a proposição de atividades que possam ser feitas em conjunto por adultos e crianças, encontrando na professora e na escola um espaço que possa receber os relatos, fotos e vídeos dessas experiências vivenciadas em casa. Possibilitar espaço de escuta das aprendizagens que se fazem nesse tempo, em companhia da família, parece ser de suma importância nesse momento de isolamento social e pode se constituir como lugar privilegiado de inscrição da escola como lugar terceiro partícipe no processo de subjetivação da criança. (CHARCZUK, 2020, p. 15).

Como exigir que se lavem as mãos sem água? Como indicar o isolamento de um integrante de uma família de treze pessoas que moram em uma mesma casa? Como pedir para “ficar em casa” se o sustento da família vem do cotidiano da catação [de materiais recicláveis]? Tais questões que emergiam dos contatos com as famílias eram discutidas nas reuniões das equipes e depois encaminhadas para a reunião entre os coordenadores das equipes. (CRISTOFOLETTI; COSTA; SILVA, 2020, p. 1630).

Esses profissionais [do atendimento educacional especializado] “também deverão dar suporte às escolas na elaboração de planos de estudo individualizados, segundo a singularidade dos alunos, a

serem disponibilizados e articulados com as famílias” (BRASIL, 2020b, p. 14).<sup>295</sup> As escolas e as famílias ocuparam um lugar de destaque na educação remota, porém ambas possuem funções distintas, não sendo possível reproduzir, no ambiente familiar, as relações sociais e as práticas pedagógicas vivenciadas no espaço escolar. Além disso, o papel da família nesse contexto é incentivar a manutenção do vínculo entre a família e a escola, e não ser responsável por todo processo educativo. (CONDE; CAMIZÃO; VICTOR, 2020, p. 11).

Além da finalidade de assegurar a aprendizagem dos estudantes, a escola ainda é, para uma parcela significativa das crianças e dos jovens brasileiros, o local onde é possível encontrar alimento e acolhimento. Segundo dados do IBGE (2019),<sup>296</sup> no Brasil, 13,5 milhões de pessoas vivem em situação de extrema pobreza, pois sobrevivem com renda per capita inferior a R\$ 145 mensais. Para os estudantes de famílias que vivem nessa condição, a alimentação fornecida pela escola configura-se como a mais importante (e, às vezes, a única) refeição feita no dia. (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 8).

A função dos responsáveis pela educação familiar (pai, mãe, avós, tias, vizinhas entre outros) desse sujeito em construção, não é de professor, mediador educacional, transmissor de conteúdos e/ou mesmo de condutor de situações escolares em tempos de pandemia. A função da família é de educar para a vida em família, garantir a sobrevivência desse ser, bem como proteger integralmente sua vida em quaisquer circunstâncias, independente do arranjo familiar. Ato e obrigação muito diferentes da função da escola. (HETKOWSKI; NASCIMENTO; ARAÚJO, 2020, p. 200).

[...] com o confinamento, as famílias estão tendo que lidar com o medo de adoecer, de perder pessoas queridas, muitas estão realizando o trabalho de maneira *home office*, assumindo ao mesmo tempo os afazeres domésticos e o cuidado com as crianças. Outras famílias perderam seus trabalhos e enfrentam sérias dificuldades econômicas, vivendo em situações precárias, convivendo com muitos moradores em espaços diminutos, mal ventilados e sem acesso a saneamento básico. (IGLESIA, 2020, p. 1580-1581).

No movimento de realização das aulas, notou-se que muitas famílias foram relutantes com o ensino de inglês para as crianças, principalmente nas turmas do 1º ao 3º ano. Acredita-se que essa postura por parte dos responsáveis se deva à pouca familiaridade existente com a língua, o que dificulta a tarefa de ajudar e acompanhar as crianças nas atividades de modo mais intenso. Diante das resistências encontradas, foi efetuado um trabalho colaborativo entre a professora e a gestão da escola,

295 BRASIL, **Parecer 05, de 28 de abril de 2020b**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 30 set. 2020b.

296 IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2020.

buscando desconstruir o aparente medo do inglês – um sentimento que aparentava ser mais dos responsáveis do que das próprias crianças. (LIMA; SAVIO; ROSSO, 2020, p. 278).

Como as famílias estarão preparadas para o desconhecido, não só da aprendizagem em tempos de pandemia, mas daquela que acontecerá no futuro, é a investigação feita por Kamisli (2020),<sup>297</sup> observando a família como o fato proeminente no processo de fornecer habilidades às crianças. Continua realçando, como um de seus achados, que mais uma vez o nível da família é determinante para que resultados positivos possam acontecer. Essa importância aumenta com a participação maior da família, ao dar suporte à escolarização por meios remotos. (LINS, 2020, p. 559).

[...] observamos um elevado número de comentários pautados no preconceito histórico contra as famílias das classes menos favorecidas, gerando discussões sobre o número de filhos dessas famílias, planejamento familiar, controle de natalidade, vitimização de famílias pobres e culpabilização de pais e mãe do sucateamento da escola pública. Sobre o preconceito contra os miseráveis, Nascimento, Cunha e Vicente (2007)<sup>298</sup> discutem a forma como historicamente as práticas de desqualificação da família pobre tem acompanhado os estudos desse campo, incluindo os modos e processos de criminalizar a pobreza e desqualificar a população pobre no Brasil, em sua origem. (MARTINS, 2020, p. 632-633).

Uma família pedia por um simples aparelho de TV no ano 2020, século XXI. O que parece algo incompreensível, em tempos de cibercultura, uma casa sem um dos aparelhos mais comuns e um dos principais meios de difusão da informação e para acesso ao programa estatal de ensino remoto. Quantas famílias ainda não têm um simples aparelho de TV, celulares, computadores, e acesso a internet? Quantas famílias não tem mesa, cadeira, cama ou um teto para se abrigar? (MORAIS; BRITO, 2020, p. 396).

Conhecer a realidade socioeconômica, histórica e cultural das famílias e, conseqüentemente, das crianças matriculadas na Educação Infantil, nos leva a compreender seus enfrentamentos cotidianos, suas diversas lutas, especialmente as das camadas populares, conforme retratamos na primeira seção. Nesse sentido, a escola deve buscar conhecer essas famílias em suas composições diversas e, não, realizar cobranças para que os familiares atuem, por tabela, como se fossem profissionais de educação, sob o risco de sublinharem concepções estereotipadas e limitadoras, há muito, superadas no campo da Educação Infantil, pelo menos, do ponto de vista das suas concepções. (PESSANHA; MACEDO, 2020, p. 353).

No caso do isolamento social, as famílias que vivem na zona rural ainda convivem com uma série de privações. As mais graves são a falta de emprego, as contas não pagas e a falta de gêneros alimentícios. Aliado ao estresse dos adultos por não conseguirem se manter, as crianças estão confinadas em casa,

---

297 KAMISLI, H. How Ready Are Families to the Education System Waiting for Us in the Future? **International Online Journal of Primary Education**, v. 9, n. 1, p. 35-44, 2020.

298 NASCIMENTO, M. L. do; CUNHA, F. L. da; VICENTE, L. M. D. A desqualificação da família pobre como prática de criminalização da pobreza. **Revista Psicologia Política**, v. 7, n. 14, 2007.

sem poder frequentar a escola ou brincar livremente. Como administrar tudo isso em ambiente pleno de incertezas e carente de condições sociais? (SCHLINDWEIN; TRINDADE; LEAL, 2020, p. 11).

Muitas vezes a família atribui somente à escola a tarefa de educar seus filhos e diante das atuais necessidades das crianças são necessárias novas alternativas para melhorar a relação entre família e escola, e promover conseqüentemente ganhos no processo de aprendizagem dos alunos. Assim, a escola deve utilizar todas as oportunidades de contato com os pais, para passar informações relevantes sobre seus objetivos, recursos, problemas e também sobre as questões pedagógicas. Só assim, a família poderá se sentir comprometida com a melhoria da qualidade escolar e com o desenvolvimento de seu filho como ser humano (PARO, 2000).<sup>299</sup> (SILVA; FOLLADOR, 2020, p. 246).

---

299 PARO, V. H. **Qualidade do ensino**: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

O papel do professor é central para a qualidade e sucesso do ensino remoto, infelizmente, as ações voltadas à formação de professores visando o desenvolvimento do letramento digital são, frequentemente, instrumentais, baseadas restritamente no exercício das habilidades técnico-operacionais para a utilização de aplicativos e aparatos tecnológicos, sem considerar sua autoria na produção dos materiais pedagógicos e dos direcionamentos metodológicos (CARDOSO; SANTO, 2020).<sup>300</sup> (ALMEIDA; ALVES, 2020a, p. 14).

A formação docente representa o ponto crucial para melhor compreender as diferentes metodologias aplicadas às aulas on-line. Cabe ressaltar o fato de a aprendizagem justificar-se pela formação do professor e o rigor metodológico corresponde a um profissional que se envolva com diferentes metodologias educativas. Em se tratando do teletrabalho, há de se conceber um tipo de profissional que também atenda às essas necessidades, não apenas do ponto de vista metodológico [...]. (AMARAL; NUNES; AMARAL, 2020, p. 1453).

[...] até há uma preocupação em abordar temas relacionados com a tecnologia nos cursos de formação inicial, mas ainda não se consegue proporcionar a prática e os conhecimentos para o professor em formação. Conforme mencionam Prado e Rocha (2018),<sup>301</sup> é necessário rever a formação docente, considerando as características da sociedade atual e as demandas por profissionais da educação que dominem essas novas ferramentas, que se apropriem e façam uso pedagógico das TDIC na perspectiva de integrá-las ao currículo da escola, ao seu contexto e às realidades dos alunos. (BRANCO; ADRIANO; ZANATTA, 2020, p. 338-339).

[...] a formação docente envolve um emaranhado de relações que merecem ser investigadas na tentativa de se compreender como esse movimento acontece e se constitui no cenário educacional. Gatti et al. (2019)<sup>302</sup> dizem que, por conta das políticas públicas de ampliação das redes de ensino para

300 CARDOSO, Ariston de Lima; SANTO, Eniel do Espírito. Liretacia digital: um mosaico de experiências do contexto da formação docente. In: TRINDADE, Sara Dias; MOREIRA, J. António; FERREIRA, António Gomes. **Pedagogias Digitais no Ensino Superior**. Vol.8. Coimbra, 2020.

301 PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito; ROCHA, Ana Karina de Oliveira. Formação continuada do professor no contexto da programação computacional. In: VALENTE, José Armando; Freire, Fernanda Maria Pereira; ARANTES, Flávia Linhalis (Orgs.). **Tecnologia e educação: passado, presente e o que está por vir**. Campinas: NIED/UNICAMP, 2018. p. 149-163.

302 GATTI, Bernardete Angelina et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, UNESCO, 2019.

universalizar o acesso, nas últimas décadas, houve um crescimento na educação básica, o que fez crescer a demanda urgente por docentes. Se, por um lado, cresceu o número de alunos nas redes de ensino e são ampliadas as oportunidades de formação de professores, por outro, as inquietações quanto à qualidade da formação docente também vêm ganhando evidência nos últimos anos. (CARVALHO; ARAÚJO, 2020, p. 5).

[...] a formação do professor deve levar em conta o contexto social, promovendo mudanças e inovações nas práticas pedagógicas, é fundamental levar os estudantes/participantes da pesquisa, assim como outros estudantes de cursos de licenciaturas, a se colocarem no papel de futuro professor. Isso para que eles compreendam os movimentos educacionais que estão vivenciando, inclusive nesse período de isolamento social. E ainda, para que eles se mobilizem para o uso das TD nos processos de ensino, visto que essas ferramentas estão sendo amplamente utilizadas em diferentes contextos sociais. (ELIAS et al., 2020, p. 279).

Como se sabe, a formação de professores ainda é um dos grandes desafios nacionais, tanto pelas condições de trabalho, muitas vezes aviltantes, quanto pelo baixo prestígio da profissão no Brasil, que levam ao desinteresse dos jovens pela docência (ARANHA e SOUZA, 2013).<sup>303</sup> Somado a isso, tem-se o fato de que muitos professores em atuação no Brasil ainda não possuem formação em licenciatura na área em que lecionam, fator que fundamentou a criação da meta 15 no Plano Nacional de Educação (2014-2024) [...]. (FELIPPE, 2020, p. 2).

A formação de professores passará a incluir discussões específicas sobre tudo o que aconteceu durante a aprendizagem das crianças na pandemia, aproveitando as lições que a vida, nesse período, ofereceu. Principalmente, no cume de todos esses aspectos, a visão da pessoa do aluno precisa de uma nitidez maior, de uma acurada observação, visando o respeito à pessoa que foi marcada por uma vivência impensável e que não consta de compêndios e artigos pedagógicos. Esse é o desafio. (LINS, 2020, p. 566).

[...] a formação inicial de educadores precisa ser um locus de aprendizagem que oportuniza aos licenciandos o desenvolvimento de saberes e competências intrínsecos ao momento contemporâneo. Entendemos que a formação inicial de professores não pode e não tem mais como deixar as tecnologias afastadas do currículo, como se fossem recursos extraclasse. O professor precisa estar preparado para trabalhar na presença das tecnologias e, principalmente, com as tecnologias. (MARCON, 2020, p. 96-97).

[...] o reinventar da escola precisa passar por diversas instâncias. É impossível pensar no contexto local da sala de aula sem pensar nas questões estruturais e nos diversos contextos de influência que

---

303 ARANHA, Antônia Vitória Soares; SOUZA, João Valdir Alves de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em Revista**. Curitiba: n. 50, p. 69-86, 2013.

atravessam as políticas públicas, sejam a nível da Educação Básica, sejam concernentes a formação de professores/as. Os sentidos e dilemas da escolarização já se encontram na ordem do dia da discussão hodierna sobre escola. Candau e Koff (2015)<sup>304</sup> já anunciavam que a educação escolar se encontra em crise. (NASCIMENTO; SILVA, 2020, p. 78).

Nóvoa (2001)<sup>305</sup> entende que, mais importante do que formar, é formar-se e que o aprender contínuo é essencial à profissão docente, sendo marcado pela própria pessoa do professor, como agente, entendendo a instituição escolar, como um espaço de crescimento profissional permanente. Então, podemos dizer que as ações de formação docente, tendo como pano de fundo a integração das TD ao fazer pedagógico precisam tomar a escola como principal locus de formação, em que os professores atuem em constante colaboração. (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020, p. 32).

[...] é de suma importância que a FC [formação continuada] do(a) professor(a) durante esse momento de pandemia possibilite a superação da “tradicional fragmentação dos saberes da docência (saberes da experiência, saberes científicos, saberes pedagógicos)” (PIMENTA, 2000, p. 25).<sup>306</sup> E atente-se em possibilitar uma FC que integre esses saberes, e visualize os impactos diretos da pandemia na realidade educacional. Além das possíveis consequências da quarentena e do distanciamento social na vida desses (as) profissionais, como traumas de natureza psicológica, mental, saúde e econômica, que deverão ser acompanhados para que não interfira na qualidade do processo ensino e aprendizagem pós-pandemia. (PINTO; VENTURIN; COSTA, 2020, p. 16-17).

[...] a formação de professores para as tecnologias digitais necessita permear o currículo das licenciaturas com práticas pedagógicas vivenciadas de forma interdisciplinar ao longo destes cursos. Como afirmam Marcon e Carvalho (2018, p. 273),<sup>307</sup> torna-se necessário “possibilitar aos docentes o exercício do diálogo e uma apropriação tecnológica que lhe permitam o traquejo com as tecnologias emergentes e, principalmente, o reconhecimento do potencial pedagógico que carregam consigo”. Os autores acrescentam que precisamos pensar os processos de formação continuada com um desenho didático que seja capaz de promover a interação, colaboração e autonomia dos sujeitos envolvidos. (SANTO; LIMA, 2020, p. 289).

A formação de professores destaca-se como um tema crucial e de relevância nas políticas públicas para a educação, pois os desafios apresentados atualmente às escolas exigem do trabalho

---

304 CANDAU, V. M. F.; KOFF, A. M. N. S. A Didática Hoje: reinventando caminhos. **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 329-348, junho de 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/3hoRIxI>>. Acesso em: 17 de julho de 2020.

305 NÓVOA, António. Professor se forma na escola (online). **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 142, v. 16, p. 13-15, maio 2001.

306 PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34.

307 MARCON, K.; CARVALHO, M. J. S. Formação de profissionais na cultura digital. In: MILL, D. (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas/SP: Papirus, 2018.

educativo outro patamar profissional ao hoje existente e estabelecido, onde as tecnologias digitais dão o tom na relação ensino e aprendizagem, embora se saiba que muitos profissionais da educação não apresentam as reais condições de desempenho necessárias e exigidas em tempos de isolamento social e aulas remotas, visto que não foram devidamente preparados para essa nova realidade. (SILVA; GILBERTO, 2020, p. 815).

[...] os estágios nos formatos ensino, extensão e pesquisa, como propusemos em Souza (2010),<sup>308</sup> são integrantes da docência no enquadre da formação do professor da educação básica, porque se direcionam a pesquisar o ensino, o cotidiano escolar, as metodologias e práticas pedagógicas específicas das licenciaturas em curso pelos professores em formação inicial. Essa matriz confere unidade temática ao componente estágio supervisionado, sob a compreensão da docência como práticas discursivas. (SOUZA; FERREIRA, 2020, p. 8).

Um processo de formação pautado numa abordagem inovadora é extremamente trabalhoso, requer muita dedicação, compromisso e paciência. Cada aluno aprende de maneira diferente, tem um ritmo de aprendizagem, interesses e motivações intrínsecas e a organização de um processo de aprendizagem colaborativa deve promover a reflexão, discussão e a construção de um novo conhecimento, agora embasado e construído a partir de concepções particulares, experiências de vida e de um contexto histórico. (XAVIER; MACHADO, 2020, p. 268).

---

308 SOUZA, Ester Maria de Figueiredo Souza. O estágio supervisionado no curso de licenciatura em Letras: impactos da resolução CNE/CP N° 1/2002 e n° 2/2002. In: LEITE, Maria Iza Pinto de Amorim, et alii. **Docência: Gestão, ensino e pesquisa**. Vitória da Conquista: Edições UESB. 2010.



A educação deveria pautar-se sempre na busca pela transformação e preparação para o futuro, considerando os processos sociais e culturais articulados a esse fenômeno. O que é possível identificar, no entanto, são sinais históricos desordenados entre o que a escola regular oferece e o que a sociedade efetivamente necessita. A impressão é que a educação escolar anuncia vislumbrar o futuro, mas o observa com óculos do passado [...]. (SANTANA; SALES, 2020, p. 77).

O futuro é incerto, não sabemos como será o mundo após a pandemia. Cabe aqui perceber que se o fortalecimento das relações persistirem e conceitos como colaboração, cuidado com o outro, escuta, solidariedade igualdade social e respeito às diferenças se tornarem cotidianos, talvez, no final desta pandemia, o mundo se torne mais sensível, mais acolhedor, mais pautado sobre o conceito de ser do que de ter. (SILVA; BINS; ROZEK, 2020, p. 131).

Docentes experienciaram, com mais frequência, sensação de medo e incerteza em relação ao futuro, o que pode se relacionar, de alguma maneira, com o aumento da dificuldade para iniciar tarefas. De maneira geral, é possível inferir que o contexto da pandemia da Covid-19 provocou alterações quanto às sensações experienciadas pelos professores em seu cotidiano. (ALBUQUERQUE, 2020, p. 376).

O que importa é sabermos que, por mais que análises do presente tendam a nos fazer pessimistas em relação ao futuro, as gerações que se sucedem no tempo saberão buscar o que for preciso para que nosso país recupere seu Estado Democrático de Direito e, com ele, as condições necessárias para a consecução de políticas sociais – a educacional dentre elas – comprometidas com o combate às condições sócio-político-econômicas que hoje nos afligem. (CASTELLANI FILHO, 2020, p. 49).

Se já temos um quadro de baixos salários e carreira pouco atrativa para a Educação Infantil, o que será do nosso futuro sem um financiamento adequado? Essa questão também se coloca no contexto da pandemia, porque estamos em um momento crucial de definição do novo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb). Daí, também se soma à luta por um Fundeb que permita a melhora da qualidade da oferta da Educação Infantil, ou os problemas que a lente da pandemia tornou mais visíveis se acentuarão consideravelmente em futuro próximo. (COUTINHO; CÔCO, 2020, p. 8).

[...] é importante refletir sobre o futuro e visionar que a educação nunca mais será a que era antes. Ela terá um novo ritmo e será cada vez mais digital. Por isso pode se tornar mais excludente. Teremos um período complicado de uma nova transição (do virtual para o presencial) no qual será preciso trabalhar o emocional dos alunos e cuidar para que as diferenças sociais não fiquem mais evidenciadas em uma educação fortemente digital. (GROSSI; MINODA; FONSECA, 2020, p. 166).

Certamente o futuro aponta para um período em que cada pessoa e grupo social deverá buscar formas para lidar com os desafios de manutenção da vida com suas inúmeras, novas, desconhecidas e diferentes implicações e decorrências. De forma metafórica a pandemia se configura como a organização do casulo dentro do qual, a “lagarta” que enxergava o mundo limitado aos galhos e folhas junto aos quais se arrastava e que ao se modificar inteiramente e se apresentar ao mundo como “borboleta”, que enxerga a partir das alturas que alcança com seus voos se confronta com um complexo e difícil problema de sobrevivência. (KEIM, 2020, p. 1394).

Krenak afirma que já faz algum tempo que ele não programa atividades para “depois”, pois para ele precisamos parar de ser convencidos em afirmar que estaremos vivos no dia seguinte. Com a pandemia, nossa primeira atitude foi cancelar nossas atividades e projetos. Seria isso o suficiente? Não, não basta alterar o calendário. Já que acreditar que simplesmente adiar os compromissos, como se tudo pudesse voltar ao normal é viver do passado. O futuro é agora! (LOPES, 2020, p. 496).

Não voltaremos mais iguais ao que éramos aquilo que chamávamos de “normal” nos será estranho e olharemos para trás e veremos que em alguns meses demos um salto na forma de nos relacionarmos com as redes educativas e os usos das redes sociais da internet e suas tecnologias digitais. A história é criada a partir de um passado vivido de um presente. O futuro é criado a partir de um presente vivido. Perceber este presente e potencializar a oportunidade de criarmos nele outras possibilidades de caminhos tortuosos, imbricados, emaranhado como as redes que tecemos nos cotidianos com nossas singularidades. (MACHADO; MORAIS; TOJA, 2020, p. 163).

Em nossa experiência cotidiana, acostumamo-nos a pensar o fim do mundo como uma hipótese distante e mesmo absurda. Quando muito, preocupamo-nos em garantir recursos para não comprometer a qualidade de vida das gerações futuras. Do ponto de vista ocidental, o fim do mundo é, no máximo, um problema a ser enfrentado pelos que virão depois de nós. No entanto, para muitos povos, grupos e comunidades que lutam contra a opressão e a injustiça, o fim do mundo é uma ameaça do presente e não do futuro. (MERLADET; REIS; SÜSSEKIND, 2020, p. 6).

[...] não operamos com exercícios de futurologia, isto é, não nos cabe dizer “como será o mundo” depois que a pandemia passar, como o senso comum faz circular, ora otimista – como quando vemos artistas explicitarem opiniões sobre o futuro do mundo; ora pessimista – como estamos constatando

ao observarmos opiniões de economistas ao argumentarem quanto às consequências econômicas da pandemia. (MEZZARROBA; DANTAS JÚNIOR, 2020, p. 467).

[...] esperamos ter deixado claro que, se não há possibilidade de nenhuma previsão quanto ao futuro que nos espera, cada vez mais incerto (quanto aos impactos na economia, na educação, relações, subjetividades e na própria democracia), problematizar as artimanhas necropolíticas do tempo presente, cuja legitimidade tem sido sustentada pelo discurso de “emergência”, “crise”, “calamidade”, e enfrentada sem pudor e constrangimento com obscurantismo, violência e autoritarismo, seja o grande desafio da educação, das ciências humanas e sociais, cuja responsabilidade ético-política carregam. (OLIVEIRA, EA et al., 2020, p. 224).

A disposição formativa caracterizada pela melancolia pedagógica espera resgatar tempos, espaços e conhecimentos escolares das ameaças que o presente impõe. Torna-se melancólica, conforme afirmamos anteriormente, à medida que evidencia um medo em relação ao futuro e às inseguranças institucionais que possam emergir. Ao impedir a experimentação do desamparo, segundo Safatle (2016),<sup>309</sup> alimenta uma política de melancolização marcada pelo luto (e pela saudade de uma escola ideal). (SILVA, RRD, 2020, p. 8).

Memória e educação estão entrelaçadas nessa perspectiva de tradição. Contudo, como nos diz Souza (1997),<sup>310</sup> o Brasil é um país que tem, por vezes, uma relação hostil com sua memória e, a partir de um ideal positivista, de uma suposta linearidade temporal, mantém-se um imperativo em direção ao progresso. O tempo que interessa é o futuro, guardião de uma promessa de prosperidade, sobre a qual pouco se sabe e em nome da qual tudo se faz em um presente que se esvai rapidamente. (SILVA; ALCANTARA, 2020, p. 105).

---

309 SAFATLE, V. **O circuito dos afetos**: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

310 SOUZA, M. C. C. C. de. Sob o silêncio da escola, a memória. **Revista Brasileira de História**, v. 17, n. 33, p. 280-292, 1997.

[...] cabe à educação formal escolar, sobretudo, trabalhar com conhecimentos de várias origens epistemológicas e finalidades para criar dispositivos curriculares de análise e interpretação da realidade do mundo em que se vive. Cabe, ainda, à escola criar formas de permitir que as novas gerações, que passaram uma enorme proporção de sua vida isoladas, possam entender onde entram e como poderão participar deste mundo. Devem saber que o mundo novo do século XXI não é mais o do homem empreendedor de si mesmo, de um egoísmo encapsulado, mas o de um homem social e que viverá em grupos heterogêneos, partilhando um futuro que não terá sentido sem solidariedade, sem redes. (ALMEIDA; SILVA; ALMEIDA, 2020, p. 182-183).

De acordo com Viero e Silveira (2011),<sup>311</sup> embora nas últimas décadas o meio rural tenha sofrido profundas alterações na sua configuração, os esforços governamentais têm-se mostrado insuficientes e excludentes, uma vez que a maior parte da população brasileira que vive no meio rural ainda não tem acesso a tecnologias como a internet. Para as autoras, isso se deve ao investimento tardio, e ainda escasso, no meio rural. Soma-se a isso a ausência de políticas públicas dirigidas à inclusão digital, o que pode comprometer o incremento da população rural à inclusão digital e, conseqüentemente, o desenvolvimento econômico e a própria permanência das novas gerações nesse espaço. (BRANCO; ADRIANO; ZANATTA, 2020, p. 331).

A própria noção de *geração* (cuja aplicabilidade a outras espécies é mais metafórica do que descritiva) se assenta precisamente sobre esse vínculo temporal que marca tanto continuidade como ruptura. Mesmo nos casos em que a ruptura geracional parece ser bastante radical – como a da década de sessenta do século passado – é somente por oposição ao passado, que permanece e nos afeta, que se pode falar da eclosão de algo novo, inaudito e até então imprevisível nas relações entre gerações. É, pois, nesse entrecruzamento entre o espaço de experiências simbólicas do passado e o horizonte de expectativas do futuro que se tece a presencialidade temporal do processo formativo daqueles que acabam de chegar a um mundo simbólico compartilhável. (CARVALHO, 2020, p. 7).

---

311 VIERO, Verônica Crestani; SILVEIRA, Ada Cristina Machado da. Apropriação de tecnologias de informação e comunicação no meio rural brasileiro. **Cadernos de Ciência & Tecnologia**, Brasília, v. 28, n. 1, p. 257-277, jan./abr. 2011.

[...] a professora Solange, uma das responsáveis pela atividade com a cantiga [*Guerreiros Nagô*], relata que várias gerações – incluindo a dela própria – foram educadas entre brincadeiras e cantigas que traziam o racismo e a violência racial de forma naturalizada: “plantei uma florzinha no meu quintal / nasceu uma neguinha de fio dental / dança neguinha / eu não sei dançar / pega o chicote que ela dança já” e “barra-manteiga / na fuça da nega / minha mãe / mandou bater / nessa daqui” são alguns dos exemplos. (FRANÇA; MASELLA; ARAGÃO, 2020, p. 906).

Ninguém tem um corpo/espírito saudável se não se atenta para a relação com as plantas, ou para história de seu povo ou para a morte. Muitos outros elementos juntam-se a esses que, por falta de tempo, deixaremos para outra oportunidade. Cabe-nos aqui, porém, apontar aquilo que para nós parece ser o mais significativo nesse momento. Entre esses elementos sem dúvida a chamada questão ambiental é a mais importante. Somada a ela precisamos sempre manter o compromisso ético de deixar o mundo melhor para as futuras gerações. (GABIONETA, 2020, p. 1800).

Os processos formativos que alunos e professores vivenciam ao longo da escolarização permitem experienciar sua relação com o outro, explorar os limites de seus direitos e deveres, conviver com as diferenças, conhecer outras realidades a partir das histórias de vida dos colegas, praticar a vida em sociedade, formar ideias e opiniões sobre o mundo e aprender conteúdos sobre/para a vida escolar e profissional. De modo que, as gerações atuais, imersas nos aparatos digitais, demandam a produção de sentidos e de criticidade, as quais advém de processos que são, em sua essência, educativos. (HE-TKOWSKI; NASCIMENTO; ARAÚJO, 2020, p. 215-216).

[...] o processo de socialização é uma combinação de interações, em que indivíduos de diferentes gerações interagem ativamente, influenciando-se mutuamente, tornando-se assim membros de uma sociedade e cultura. Importante destacar que essas interações formam parte de um processo de aprendizagem não formalizado e em grande parte inconsciente. Longe de ser uma socialização vertical, o resultado final é uma construção conjunta com o comportamento de um modificando e alterando o comportamento do outro. (IGLESIA, 2020, p. 1584).

[...] o processo educativo surge da necessidade de transferir conhecimento às gerações mais novas, possibilitando o ingresso para o meio social. Assim, ele pode ser encarado como uma preparação para a vida em sociedade, tendo em vista que, a partir do momento em que o homem deixa de ser nômade e passa a depender ainda mais da natureza para sobreviver, ele precisa se adaptar e agir sobre tudo o que está ao seu redor. [...] Assim, o processo educativo surge como instrumento de ensinar às gerações futuras, a partir da reprodução dos conceitos incutidos ao longo dos tempos. (MARQUES, 2020, p. 418).

Neste presente em que os alunos-clientes “consomem” a escrita e a leitura e somente o que lhes é atraente no momento, como pensar a experiência? Neste presente em que se deixa de perguntar

pela finalidade da educação em prol do elogio de metodologias instrumentais rapidamente aplicáveis, em que a aula se transforma em espetáculo (e não o da arte, mas o do marketing) nesta agitação contemporânea, quais as possibilidades para o exercício do pensamento? Em tempos, como diria Walter Benjamin (2012),<sup>312</sup> de esmaecimento da narratividade que pode ser transmitida como um anel para as próximas gerações. (MATOS; SCHULER, 2020, p. 224).

Os saberes populares e ancestrais, passados às gerações mais jovens através da oralidade, engendram pedagogias que se desenvolvem na práxis, na experiência do cotidiano, mas também a partir de relações ancestrais de cuidado e respeito com a natureza. Estes saberes estão contextualizados à realidade das comunidades e abarcam diversos aspectos, como, por exemplo, os conhecimentos das plantas medicinais e sua utilização, as tecnologias ancestrais de seleção genética e as técnicas de preservação e troca de sementes, os conhecimentos sobre o clima e sua interrelação com a produção e muitos outros. (OLIVEIRA; TIRIBA, 2020, p. 52).

Lopez (2018)<sup>313</sup> ressalta o caráter vital das escolas da pequena infância na construção de um mundo aberto que receba e acolha as novas gerações, garantindo práticas culturais, artísticas e a experimentação das múltiplas linguagens, num agir poético, político, afetuoso e democrático. Construir um mundo aberto significa manter vivas as descobertas, curiosidades e as diferentes relações, numa postura ética e hospitaleira em acolher particularidades e diferenças. Implica fomentar lugares de escutas sensíveis às crianças e suas famílias, propondo encontros vitais e movimentos compartilhados que contemplem os diversos sentidos que constroem sobre o mundo. (PESSANHA; MACEDO, 2020, p. 346-347).

O segundo elemento diz respeito à convivência intergeracional nos processos educativos, e os laços de trabalho que ela pode produzir. A educação é uma prática basicamente intergeracional e, diante do contato sistemático com as estudantes, seja no período de formalização das propostas de trabalho, seja na sua implementação ou acompanhamento, percebemos a potencialidade da dimensão educativa no encontro entre gerações (FERRIGNO, 2003).<sup>314</sup> (RAHME; VIANA; HENRIQUES, 2020, p. 200).

No Brasil, especialmente, vemos uma nação inteira *pagando a conta* por desacreditar da educação, na ciência e na cultura: a escolha desse tipo de político para governar um povo já indicava falta de acuidade histórica e sensibilidade política e social. Poderíamos nos perguntar, porque a reflexão é sempre bem-vinda e necessária: o que faltou às várias gerações brasileiras no contexto escolar a ponto de hoje termos que enfrentar tudo isso? (SANTOS; SANTOS; MEZZARROBA, 2020, p. 1503).

312 BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2012, p. 123-128.

313 LÓPEZ, M. E. **Um mundo aberto**: cultura e primeira infância. São Paulo: Instituto Emília, 2018.

314 FERRIGNO, J. C. **Co-orientação entre gerações**. Petrópolis (RJ): Vozes; São Paulo: SESC, 2003.

A concepção de mundo atual leva a presumir que os indivíduos são livres sem nenhum tipo de submissão ou dependência do sistema. As tecnologias dão esta sensação de liberdade, pois pode-se resolver facilmente uma tarefa por meio de dispositivos móveis, não precisando estar no local presencialmente. Conforme destaca Serres (2013),<sup>315</sup> comparando os jovens que envolvem as carteiras escolares na atualidade se diferenciam de suas gerações anteriores. (SILVA; CERIGATTO, 2020, p. 1415).

As crianças e os jovens de hoje ultrapassaram o estágio da memorização e da repetição das lições dos mais velhos, da assimilação inerte, e desenvolveram uma disposição cognitiva desencadeada pelos estímulos aos quais são submetidos cotidianamente, demonstrando uma alta capacidade para a associação de ideais, para a elaboração de respostas, para o entendimento e para a explicação, colocando-os em níveis potenciais de desenvolvimento das funções psicológicas superiores muito além daqueles níveis demonstrados pelas gerações anteriores. (TIBALLI, 2020, p. 11).

---

315 SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Tradução de Jorge Bastos – Rio de Janeiro; Editora Bertrand Brasil, 2013.

Em um momento em que muitos nos chamam a atenção para os impactos e mudanças que a pandemia produzirá na humanidade e nos modos como ela se relaciona com o ambiente, Paulo Freire em seus modos de encarar a educação nos ajuda a compreender os percursos para tamanha envergadura. O Educador destacou a importância do processo dialógico no qual a vida, a política, o pensamento e a cultura não poderiam ficar de fora das práticas pedagógicas se assim queremos, com a educação, transformar a humanidade que transformará o mundo. (CAETANO; SILVA JUNIOR; TEIXEIRA, 2020, p. 125).

[...] no momento em que o planeta sofre em função dos abusos que a humanidade tem cometido, atacando-o, aderindo à lógica do consumo desenfreado e de um modelo capitalista, este sim “selvagem”, que coloca em risco a própria existência humana. Neste estado de coisas, como “suspender o céu” para respirar, como preservar nossas esperanças e continuar sonhando? “Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte. [...] É enriquecer nossas subjetividades” (KRENAK, 2020, p. 32).<sup>316</sup> Entretanto, a contradição que atravessa tragicamente o que vivemos não é simples nem de fácil resolução. (CAZÉ; PASSOS; RIBEIRO, 2020, p. 758).

O inegável compromisso com a curadoria, a circulação e a apropriação de saberes historicamente produzidos pela humanidade são algumas das responsabilidades do professor, mas não são as únicas e talvez não as mais importantes, quando compreendidas de forma desarticulada. Assim como posto por Vigotski (2018),<sup>317</sup> ação pedagógica implica um processo bastante complexo que se inicia com a proposição de experiências que ampliam o repertório cultural dos alunos, conectando tempos e espaços, aproximando tradições e práticas sociais. (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 15).

Diante da realidade, posta pelo Momento Pandêmico, a humanidade pode vislumbrar a necessidade de incorporar a possibilidade de se preparar para novos tempos e novos desafios, na medida em que buscar meios e formas, que promovam referenciais de relação e de cognição, que desencadeiem posições de refinamento das ações convencionalmente aceitas, para buscar formas diferenciadas que deem conta dos desafios que poderão se apresentar, como agentes de mudanças necessárias, para lidar

316 KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Cia das Letras, 2020. Disponível em: <https://miolodolivro.com.br/ideias-para-adiar-o-fim-do-mundo-pdf-por-ailton-krenak/>. Acesso em: 2 ago. 2020.

317 VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na Infância**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2018.



com as incertezas e as incompletudes anunciadas com as mudanças decorrentes das metamorfoses já apontadas como possíveis e até esperadas. (KEIM, 2020, p. 1395).

Acabada a crise, sairemos todos transformados, para melhor ou para pior, mas com uma perspectiva que não se coaduna mais com a vida anterior a essa experiência. Os conteúdos também precisam ser analisados sob outra ótica para serem então selecionados. Os desafios são incontáveis e, como dizem Schaefer et al. (2020),<sup>318</sup> nada será como antes e precisamos batalhar para tornar o que não é usual em algo usual. Não nos deixemos abater, pois crises sempre existiram, outras hão de vir, e todas são vencidas. A humanidade tem saído, e sairá vitoriosa, de todas. (LINS, 2020, p. 566).

A pandemia nos mostrou de forma contundente, que o mundo pode parar sim, ao contrário do que poderíamos pensar. O funcionamento do mundo entrou em crise. Estamos todos experienciando o que os grupos perseguidos já vivenciavam há muitos anos. Antes, os índios estavam ameaçados de extinção, com a pandemia estamos todos, enquanto sociedade mundial. Nossa humanidade é mais mortal que a COVID-19. Para Krenak a humanidade é uma mentira, nos divorciamos dela. Somos de fato uma humanidade? (LOPES, 2020, p. 495).

A revolução tecnológica pela qual o mundo tem passado nas últimas décadas transformou as formas de comunicação, transmissão e construção de conhecimento em proporções nunca vistas na histórica da humanidade. Tal revolução teve influências diretas e indiretas nos setores socioeconômicos, ampliando e modificando as referências de consumo e, produzindo mudanças significativas nos modos de ensinar e aprender. Contudo, o modelo de educação formal ainda continua a vigorar ao redor do mundo, com estudantes, aprendendo como seus pais e avós aprenderam. Nesse formato educacional sistemático, a presença de professores e alunos, lotando salas de aulas de escolas, ainda ocupa a maior parte da vida de crianças e jovens. (MARTINS, E, 2020, p. 630).

Algo que essa pandemia pode nos ensinar é tomar consciência de que humanos somos, de que humanos desejamos ser e de que projeto de humanidade levamos para nossas salas de aula. Certamente, não é o projeto dessas carreatas, agressões, descasos e opressões. Esperamos, diante da estranha e dolorosa experiência social ora vivida, pois segundo Wautier (2003, p. 192),<sup>319</sup> a experiência social é sempre “inacabada de sentido”, que a Humanidade tenha sabedoria para refletir e se transformar, a partir da tomada de consciência, rumo a ações no sentido de elaborarmos tal experiência para sair dela minimamente melhores, mais humanos! (MEZZAROBBA; DANTAS JÚNIOR, 2020, p. 485).

---

318 SCHAEFER, M. B.; ABRAMS, S. S.; KURPIS, M.; ABRAMS, M.; ABRAMS, C. “Making the Unusual Usual:” Students’ Perspectives and Experiences of Learning at Home during the COVID-19 Pandemic. **Middle Grades Review**, v. 6, n. 2, Article, 8 Jun 2020.

319 WAUTIER, Anne Marie. Para uma Sociologia da Experiência. Uma leitura Contemporânea: François Dubet. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 5, n. 9, jan./jun. 2003, p. 174-214.

A Covid-19 é o nome do sintoma inscrito no discurso social e, como todo discurso, sua função primeira é fazer laço. Esse mesmo laço, que rege o discurso capitalista a um mais de gozo pelos excessos produzidos no sistema, comanda também o nome do sintoma social, fazendo a humanidade padecer pela revelação do furo, do buraco aberto, do irrepresentável perante a impotência humana de dar uma solução rápida e imediata na mesma velocidade das acumulações e acelerações engendradas pelo próprio discurso do capitalismo selvagem. (ORNELLAS; ORNELLAS, 2020, p. 37).

A internet se transforma, a partir das interações, apropriações, combinação de técnicas informáticas de linguagens, códigos e softwares e, de muitas maneiras, redimensiona modelos de convívio social e práticas de interação, estrutura ambientes virtuais – os quais funcionam como extensões das vivências experiências e trocas presenciais físicas – que têm como pressupostos fundantes a interação social mediada pelo computador e indica um contexto sócio-histórico diferente de tudo que a humanidade já vivenciou. (SANTANA, 2020, p. 49).

É inegável que o pragmatismo da modernidade proporciona progresso técnico e material. Todavia, cumpre ponderar que progresso é o reverso de crise. O paradigma da modernidade instrumentaliza todo o mundo em nome do progresso e, novamente em um paradoxo, resulta em regresso, conduzindo a humanidade ao limiar da barbárie. Quando a Sociedade está adaptada e estruturada ao poder proporcionado pelo progresso, ela também está na iminência da própria degradação, posto que a “não é o malogro do progresso, mas exatamente o progresso bem-sucedido que é culpado de seu próprio oposto” (ADORNO; HORKHEIMER, 1986, p. 46).<sup>320</sup> (SCHROER; CHERON; BERUTE, 2020, p. 5).

A sociedade e, principalmente, o poder público devem se convencer de que necessitam de professores bem preparados e capacitados para que a educação melhore. A humanidade precisa de educadores com visão emancipada, que possibilitem transformar as informações em conhecimento e em consciência crítica, para formar cidadãos sensíveis e que busquem um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. (SILVA; GILBERTO, 2020, p. 818).

A crise contemporânea do capital em curso tem provocado a destruição da vida do planeta, agudizando as contradições e provocando desastres para a humanidade. [...] A pandemia em questão é o reflexo do formato de sociedade em que vivemos, é fruto de um sistema cuja ordem sociometabólica produz barbárie social, pois a lógica da acumulação desenfreada de capital se sobrepõe a um desenvolvimento que minimamente respeite a natureza, não permitindo a socialização da riqueza, obrigando uma grande parcela da população a viver sob condições desumanas, entre outras questões. O coronavírus é mais um sintoma de um sistema fadado ao fracasso, é mais uma evidência de que sob as condições em que vivemos, o futuro é incerto [...]. (SILVA, FR; SILVA, AA, 2020, p. 102-103).

320 ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

Há uma recíproca entre conhecimento técnico e tecnologia. O uso da razão, do pensamento e da reflexão empregados na produção dos bens necessários para a sobrevivência dá ao homem a capacidade de criar, inovar e de transformar. Isso é demonstrado por tudo que o processo civilizatório da humanidade conseguiu acumular em termos de conhecimento, técnica e tecnologia. (TIBALLI, 2020, p. 6).

Queriam os fundadores da ciência ocidental, distantes no tempo, porém imbricados por quase dois mil anos, que a humanidade alcançasse um nível de conhecimento superior, destituído de toda subjetividade, e que fosse rigorosamente testado, seja pela prova silogística ou empírica, ou ambas. Adorno e Horkheimer captaram bem esse afã – quase neurótico – pela instituição da racionalidade irrestrita que quer dominar o mundo e submetê-lo ao seu funcionamento. (VENTURA, 2020, p. 32).

# IDEOLOGIA



A ideologia colonialista molda e media a nossa concepção de mundo, e a educação aparece como mecanismo, muitas vezes, utilizado para respaldar e legitimar ideias de que somos todos iguais, e que bastam interesse e resiliência para alcançar o que almejamos, naturalizando, no cotidiano, a meritocracia como meio de merecimento para acessar informação e conhecimento. Quando levantadas essas questões teóricas e do cotidiano, percebemos que a desnaturalização do discurso de igualdade na educação é necessária para o antirracismo, como é necessário, também, para professores e gestores compreenderem o peso da desigualdade racial, construindo ações específicas e voltadas para a permanência e continuidade desses alunos. (COSTA; MARTINS, 2020, p. 209-210).

[...] a ideologia capitalista difundida pela classe dominante continuou prejudicando o cumprimento das leis garantidoras de direitos, impedindo que estas sejam efetivamente concretizadas. No que tange à educação, as camadas sociais empobrecidas, na acepção jurídica do termo, são as mais afetadas quanto ao acesso a esse direito, pois desconhecem as formas e os caminhos para pleitearem a sua garantia (Santos, 2020).<sup>321</sup> Diante disso, a judicialização do direito à educação, sob a ótica da gestão democrática em tempos de pandemia da COVID-19 apresenta-se como o meio mais adequado para fazer com que o Estado assegure o direito de todos à educação [...]. (FERREIRA; CARVALHO, 2020, p. 15).

Nossas escolas e nossa educação carregam em sua trajetória marcas profundas de autoritarismo e exclusão. Seus interesses e diretrizes reproduzem manifestamente as vontades e projetos político-econômicos de nossas classes dominantes, em detrimento dos interesses reais e necessários às massas exploradas (PATTO, 2009).<sup>322</sup> Assim, vemos um cenário onde a educação mais do que nunca se torna uma ideologia de posse e representação classista, visto que tenta promover controle das práticas docentes monitoradas em tempo real (pelas plataformas educacionais), de modo a evitar a suposta doutrinação ideológica, ao mesmo tempo em que é desprovida de qualquer interesse na garantia do direito de aprender (RAMOS, 2019).<sup>323</sup> (INSFRAN et al., 2020, p. 179-180).

321 SANTOS, B. S. (2020). **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina.

322 PATTO, M. H. S. **A cidadania negada: políticas públicas e formas de viver**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

323 RAMOS, M. N. Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: UERJ, 2019. p. 77-87.

Quando num cenário social mundial, diante da morte de milhares de vítimas da COVID-19 a preocupação das pessoas que estão relacionadas com a educação é com “o conteúdo a ser vencido”, com “o fim do ano letivo”, com o “diploma”, com as “férias”, fica claramente evidenciada a compreensão da escola a partir de sua dimensão instrumental. As instituições de ensino, em sua maioria, teoricamente, se negam a formar a partir da lógica do mercado, mas contraditoriamente, estão operando a partir desta lógica ao localizar o fim do seu fazer na produtividade e nos resultados: no conteúdo “repassado”, na “aula dada” etc. Tal perspectiva está associada a um determinado projeto de formação claramente articulado com o capital e, portanto, a partir de uma ideologia alienante que exerce “[...] uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação.” (ADORNO, 1993, p. 143).<sup>324</sup> (JAKIMIU, 2020, p. 106).

Obviamente, não estamos aqui defendendo um anacronismo tecnóforo *a priori*, que descarta possibilidades pedagógicas em torno dos artefatos técnicos, sem ao menos questionar-lhes como *um dos possíveis* elementos constituintes de processos educativos que mirem a formação integral do ser humano como objetivo estratégico. Trata-se, pois, de a reflexão crítica intencional um adentramento profundo das camadas constitutivas de uma racionalidade que provê sentido ao técnico, enquanto lógica constituinte. Uma racionalidade tecno-educacional que, em nome da abordagem instrumental dos problemas da formação humana, naturaliza as tecnologias-em-si como panaceias capazes de resolver de forma igualmente instrumental tais problemas identificados. A racionalidade tecno-educacional constitui-se, então, como ideologia pedagógica. (MALAGGI, 2020, p. 53-54).

O neoconservadorismo é o segundo eixo a ser considerado para a análise da educação superior no país. A ideologia neoconservadora possui muitos matizes que se manifestam em uma profusão de autores e diferentes concepções e advém de causas também variadas e complexas, impossíveis de serem exploradas nesse texto. Todavia, interessa registrar que assistimos, desde as manifestações de 2015, a um avanço conservador poucas vezes visto na história da sociedade brasileira. (MANCEBO, 2020, p. 7).

A atual pandemia apresenta a conta do desequilíbrio com a natureza, da desigualdade social e introduz a incerteza permanente. Somos cada vez mais dominados pela assombração de nosso próprio fim, mas sofremos também o abalo em nossas certezas sobre os destinos da humanidade, da natureza, do nosso planeta. A ideologia do “fim da história”, produzida para desacreditar qualquer outra forma de organização social que não fosse o capitalismo, se abala diante da impossibilidade de prosseguir como estamos. (MELO; GONÇALVES, 2020, p. 7).

Procuraremos trazer exemplos de informações jornalísticas dos mais diversos *sites* brasileiros que sinalizam a possibilidade de, diante da pandemia, ampliarmos e desvelarmos ideologias ao coti-

---

324 ADORNO, T. L. W. **Minima moralia**. Reflexões a partir da vida danificada. São Paulo: Ática, 1993.

diano das pessoas “comuns”. Pensamos, então, que o momento atual, por mais difícil, tenso, inseguro e incerto que seja, pode permitir, como sugere Paulo Freire (1987),<sup>325</sup> uma singularidade no sentido de uma “tomada de consciência” sobre os rumos do mundo, e, com isso, as implicações de uma formação profissional, neste caso, de professores de EF comprometidos com uma vida plena, saudável, esclarecida, politizada, culta, ou seja, uma verdadeira dimensão cidadã. (MEZZARROBA; DANTAS JÚNIOR, 2020, p. 468).

Apesar de inúmeras práticas formativas já caminharem em defesa do conceito de educação online, muito ainda há de avançar, especialmente no que se refere às políticas de acesso à internet, de formação docente para o uso das tecnologias digitais em educação assim como sobre o que se pensa a respeito de tecnologia no campo educacional; comumente presente nas políticas educacionais numa perspectiva instrumental (OLIVEIRA, 2019).<sup>326</sup> Tal afirmativa se confirma quando nota-se uma ideologia oficial, presente nas políticas em texto, caminhando em defesa das demandas da sociedade globalizada. (OLIVEIRA; ABREU; OLIVEIRA, 2020, p. 437).

Como nos Estados unidos a ideologia democrática desenvolveu certos tabus cuja violação poderia colocar seu agente em perigo de comprometer-se com atividades subversivas, em geral os agitadores não se atreviam a proferir abertamente metas antidemocráticas. Utilizavam-se de um discurso calculado racionalmente para provocar efeitos irracionais. Mascaravam suas simpatias pelo nazismo e por ideias totalitárias com a capa da religião (Cf. ADORNO, 2004, p. 371-372).<sup>327</sup> (PUCCI, 2020, p. 4).

Entretanto, para além da crítica de Marx e Engels à ideologia, surge a “derivação” de Gramsci – antes de Lefebvre – já apontava que na condição histórica da classe trabalhadora, bem como os avanços tecnológicos que permitiram o acesso a informação, a produção de linguagens artísticas num contexto maior de profusão cultural (rádio, cinema, revistas e jornais), a ideologia surge como chave de pertencimento para a luta política no contexto da luta de classes, que agora, além do chão da fábrica e no campo, era manifestada no plano da cultura, da educação, da arte, da vida cotidiana. (PUGA; MORAES, 2020, p. 69).

A escola tornou-se o Aparelho Ideológico do Estado número um após sangrentas lutas de classes, pois a escola possui normatizações e conhecimentos desde tenra idade, surge como um papel social majestoso para impor, de forma sutil, os ideais que mantêm o sistema capitalista. Trazendo ideologias dominantes relacionadas a cada classe com o simples objetivo de manter a ordem de exploração que o

325 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

326 OLIVEIRA, A. P. S. C. O Curso Normal entre Mídias e Novas Tecnologias: Um Olhar Atento sobre as Políticas em Texto. In. **VII Seminário Vozes da Educação** – Resistências, políticas e poéticas na vida e na educação: Regina Leite Garcia, presente! TAVARES, Maria Tereza Goudart, ARAUJO, Mairce da Silva, OLIVEIRA, Daniel de org. – 1 ed. – São Gonçalo, RJ: UERJ, Faculdade de Formação de Professores, 2019. 2000.

327 ADORNO, Theodor W. Antisemitismo y Propaganda Fascista. In ADORNO, Theodor W. **Escritos Sociológicos I**. Trad. Augustín González Ruiz. Madrid – España: Ediciones Akal, 2004, p. 369-379.

sistema necessita para manter-se vigente. Transformando a sujeição à ideologia dominante como algo intrínseco (ALTHUSSER, 1980).<sup>328</sup> (RAMALHO, 2020, p. 235).

A descrença sobre a relevância do ensino oferecido nas universidades públicas e os constantes ataques que estas vêm sofrendo, como contingenciamento de gastos e desvalorização da ciência (OS ATAQUES. 2019),<sup>329</sup> são parte de um processo intencional de enxugamento do Estado e de, portanto, desestatização. Tal perspectiva faz parte de uma ideologia que sustenta a inviabilidade do acesso gratuito e universal ao ensino superior e defende a mercantilização da educação [...]. (SALVAGNI; WOJCICHOSKI; GUERIN, 2020, p. 2).

O fechamento das escolas fez-nos perceber a falta do convívio, dos barulhos, do contato físico, do movimento do corpo, das interações, dos processos de socialização, da participação em uma coletividade de forma mais efetiva. Nessa ausência, manifesta-se o reconhecimento do papel social dessa instituição, sobretudo a sua importância na formação humana. Na permanência do reconhecimento, a escola configura-se como espaço coletivo de resistência político-pedagógica para o enfrentamento de uma ideologia que tenta rebaixar a produção do conhecimento, particularmente no campo das ciências humanas. (SOUZA; DAINEZ, 2020, p. 11).

[...] à medida que a divisão social do trabalho se consolidou no modo de produção capitalista há uma ideologia que nos faz crer que os bens produzidos pelos homens, assim como os avanços técnicos necessários para esta produção atualizada, são propriedade privada dos donos do capital, dos detentores do poder econômico. Assim, as desigualdades sociais, as desigualdades educativas e a avareza mercantilista na produção de tecnologias que criou um nicho de mercado consumidor no campo da educação, agora ganharam dimensões ainda maiores e estão na base dos problemas educacionais com os quais nos deparamos neste momento de crise. (TIBALLI, 2020, p. 6).

---

328 ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

329 OS ATAQUES à universidade pública. **Jornal da USP**. 14 de maior de 2019 Disponível em: <<https://jornal.usp.br/artigos/os-ataques-a-universidade-publica/>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

Percebe-se que, ao longo dos anos, o Brasil conseguiu institucionalizar uma “Pedagogia da Inclusão”, por meio de uma arquitetura das políticas públicas educacionais de inclusão. Então, não podemos de forma alguma dizer, afirmar que não avançamos ou até que não temos políticas públicas de educação especial inclusiva e que podem estar em articulação com as políticas educacionais da EJA. Isso não é real. O que acontece é que todo esse arcabouço político é relegado a um segundo plano pelas secretarias de educação, ou seja, a ele é dada atenção mínima. (ARAUJO; FERNANDES, 2020, p. 72).

[...] a inclusão digital dos estudantes passa, necessariamente, pela formação dos professores. Para tanto, segundo adverte Márcio Silva (2003),<sup>330</sup> eles precisam saber sobre alguns requisitos básicos: não se trata de uma transposição da mídia tradicional para a on-line; o hipertexto é um recurso típico da tecnologia digital; a comunicação deixa de ser unilateral e passa a ser interativa e a interface melhora a comunicação entre os professores e estudantes e essa mudança de paradigma exige treinamento. (BASTOS, 2020, p. 6-7).

Os estudantes com NCC [necessidades complexas de comunicação] que estão afastados das atividades escolares nesse momento e suas famílias carecem de apoio e organização para dar seguimento aos processos de desenvolvimento global de seus filhos. Os recursos de CAA [Comunicação Aumentativa e Alternativa] atendem esse público de modo que possa compreender mais e se expressar em uma gama variada de atividades e situações, o que concorre para sua inclusão e participação social e o desenvolvimento de autodeterminação. (BONOTTO et al., 2020, p. 1745-1746).

A inclusão é um processo que depende de um comprometimento coletivo da equipe pedagógica, e não solitário do professor de educação especial. O professor regente possui a responsabilidade de planejar e elaborar as atividades para os estudantes PAEE, sendo função do professor especializado acompanhar esse processo e realizar as adaptações necessárias de acordo com as particularidades dos alunos e o trabalho realizado com a turma. Por isso, o trabalho articulado e colaborativo é fundamental para que a pandemia não seja justificativa para a exclusão ou evasão escolar. (CONDE; CAMIZÃO; VICTOR, 2020, p. 11).

---

330 SILVA, M. (2003). De Anísio Teixeira à Cibercultura: desafios para a formação de professore ontem, hoje e amanhã. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 29(3), 30-41.



A partir da década de 1960 no Brasil, fomos “integrados nas escolas”, claro, isolados, em salas separadas, longe dos demais que a sociedade erroneamente chama de “normais”. Ao se referir a inclusão é profícuo assinalar que já se passaram três décadas que gestores, docentes e as Pessoas com Deficiência estão discutindo os processos inclusivistas, uma vez que na Era da Inclusão, a intenção precípua é a de que a sociedade possa se adaptar para nos receber com qualidade nas escolas e em todos os espaços sociais. (COSTA; BATISTA; TAVARES, 2020, p. 2476).

No que diz respeito à inclusão, é necessário entendermos de que maneira é possível promover a equidade de acesso para todos. Segundo o site do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações do governo brasileiro (2020),<sup>331</sup> a tecnologia assistiva compreende o desenvolvimento e pesquisa de instrumentos; e tem o intuito de ampliar a autonomia de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida em todas as suas atividades do dia a dia. Englobam-se produtos, metodologias, recursos, estratégias práticas e serviços com o objetivo de promover a qualidade de vida, independência e inclusão social. (FERNANDES; MONTEIRO; OLIVEIRA, 2020, p. 250).

O acesso às tecnologias constitui-se como condição técnica básica e imprescindível para efetivação da inclusão digital. Vemos, assim, uma concentração de pobreza e uma desconcentração de oportunidades, agravando as desigualdades educacionais e sociais no país. [...] vemos uma inclusão precária, instável e marginal. Esta dificuldade de acesso às tecnologias pela população negra e pobre é o reflexo, não do acaso, mas de decisões políticas sobre a implementação de tecnologias, garantia de acesso à internet e à informação, que deveriam acontecer enquanto direitos essenciais para todos. (FERREIRA, 2020a, p. 18).

[...] o planejamento de atividades acessíveis, além de ser uma exigência legal, pode ter grande alcance social ao se dirigir a um público que enfrenta inúmeras barreiras aos ambientes culturais. Contribuir para a consolidação da inclusão desses sujeitos no planejamento das ações educativas museais tanto presenciais quanto virtuais dependem do conhecimento das tecnologias educacionais e assistiva. Porém elas devem ser entendidas como uma parte do processo de construção de espaços estimulantes acessíveis e acolhedores, onde cada pessoa possa construir a sua própria experiência museal. (MACHADO; MELLO; SARDENBERG, 2020, p. 451).

[...] processos de inclusão digital devem supor uma apropriação social e autoral das tecnologias digitais de rede. Isto é, que o sujeito empodere-se desses artefatos como autor, criador e produtor de conhecimento e de cultura, tendo como garantia as premissas de privacidade e de anonimato quando julgar necessário. Nesse contexto, processos de inclusão digital pressupõem, para além do acesso aos

---

331 MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÕES E COMUNICAÇÕES. **Tecnologia assistiva**. Disponível em: <[https://www.mctic.gov.br/mctic/opencms/ciencia/tecnologia\\_assistiva/\\_assisti-va/Tecnologia\\_Assistiva.html](https://www.mctic.gov.br/mctic/opencms/ciencia/tecnologia_assistiva/_assisti-va/Tecnologia_Assistiva.html)>. Acesso em: 25 maio 2020.

artefatos tecnológicos da cultura digital, empoderamento, fluência, autoria e exercício da cidadania em rede. (MARCON, 2020, p. 85).

[...] qual o problema de retomar as atividades com o ensino remoto? Por que as faculdades privadas conseguem, e as públicas, não? As respostas a essas questões têm como pano de fundo a crise que já anunciamos neste texto, ou seja, os cortes orçamentários nas universidades, que as levaram às condições cada vez mais precárias de funcionamento. No cotidiano das universidades, lidamos com cortes na assistência estudantil, nos insumos e nas condições estruturais; cortes nas bolsas de iniciação científica e de iniciação à docência. A crise que temos antecede em muito a pandemia. No entanto, as universidades públicas têm sido expostas aos dilemas que se entrecem em torno de como perspectivar a continuidade do ensino assegurando a inclusão social. (RAIC; CARDOSO; PEREIRA, 2020, p. 12).

A inclusão escolar e social das pessoas com deficiência tem sido, nas últimas décadas incentivada através de diversas ações, inclusive governamentais, como por exemplo, pelo slogan veiculado na mídia de que ser diferente é normal. Ou seja, há uma pressão para que a sociedade aceite os indivíduos que não atendem aos padrões hegemônicos de “normalidade”. [...] É preciso entender que essa população tem o direito de participar da sociedade e de exercer diferentes papéis e funções. Entretanto, os suportes que lhes são oferecidos para vencer este desafio são escassos e o estigma de incapacidade que carregam ainda é forte. (REDIG; MASCARO, 2020, p. 141-142).

Vimos que a escola deve ser um espaço genuíno de promoção da tolerância em relação a todas as sortes de diferenças. Devendo ser um local de inclusão de todos os estudantes, auxiliando, assim, a aprenderem, através da riqueza dos contatos com o “outro”, a ser mais tolerantes. [...] Ainda, a escola deve ter uma atuação social transformadora nas suas práticas, mas sempre sem esquecer-se das teorias educativas, principalmente numa época de pós-pandemia, como atravessaremos num futuro próximo. (RODRIGUES, 2020, p. 108).

Nas escolas públicas, um dos maiores problemas que se deu a partir desse cenário de pandemia foi o da inclusão de todos os alunos nas atividades remotas. Nas pequenas cidades, muitos não possuem os dispositivos e aplicativos necessários para entrar no ambiente virtual, como um celular com acesso à internet, e tampouco têm um espaço presencial adequado para este fim – o que certamente também é algo presente nas grandes cidades, em especial àqueles e àquelas circunscritos às regiões periféricas e mais pobres. (SANTOS; SANTOS; MEZZARROBA, 2020, p. 1517).

[...] é possível perceber que as políticas públicas de inclusão digital que vêm sendo desenvolvidas desde os anos de 1990 não foram eficazes. Conforme Saraiva e Santos (2009),<sup>332</sup> a inclusão digital no Brasil deu-se por meio de ações cujo *locus* eram as escolas. A última iniciativa nesse sentido foi o

332 SARAIVA, K.; SANTOS, I. M. A internet nasce para todos. *Textura*, Canoas, n. 19-20, p. 51-64, 2009.

Programa Educação Conectada, lançado em 2017, que tem por objetivo equipar escolas com internet de alta velocidade. Agora, constata-se que a internet torna-se realmente necessária quando os alunos não podem ir à escola. (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 12).

O isolamento acaba por ser mais cruel para determinadas classes sociais, já que muitas vezes as classes menos favorecidas não dispõem das tecnologias que podem aproximar as pessoas. O isolamento social agora imposto pelo vírus faz com que possamos compreender o que vivenciam as pessoas com deficiência e suas famílias no seu cotidiano há vários anos. Quando a pandemia passar, talvez tenhamos uma sociedade mais acolhedora e empática com as diferenças humanas. Talvez, tenhamos uma sociedade que realmente entenda a importância da inclusão, e que ela não se configura um favor, mas um direito adquirido. (SILVA; BINS; ROZEK, 2020, p. 129).

A ocasião da pandemia afastou as mobilizações internas do Brasil para a defesa desta prioridade, mesmo que as devastadoras queimadas de 2020 tenham chamado a nossa atenção ao tema, assim como a de todo o mundo. Além de perdermos, como nação, a autonomia para a defesa das riquezas do bioma interno, ainda se presencia uma política de degradação trazida pelo garimpo, pela desproteção dos povos indígenas e pelas plantações homogêneas. (ALMEIDA; SILVA; ALMEIDA, 2020, p. 179).

[...] mesmo conscientes de que no Brasil não há uma só língua – e aqui destacamos, também, as utilizadas por comunidades indígenas e de imigrantes que mantiveram sua língua materna – a pessoa surda, independentemente de como se expressa, é vítima dessa “intolerância linguística”, tachados como “deficientes linguísticos”. A diferença entre o surdo e o ouvinte, no entanto, é que no primeiro caso a justificativa recebe o peso do estigma, da deficiência, da falta de um sentido, da aceitação do “falar errado” por não ter outro jeito. (ALVES; GOMES, 2020, p. 333).

Dos homens “bons, perfeitos e normais”, em Esparta, aos “homens livres”, em Atenas, do triunvirato aos escravos na Roma antiga, das invasões europeias à resistência dos índios ianomâmis na Amazônia, atualmente passamos pelos mais variados estágios de transformação política, social, cultural e até religioso, considerando as ações atitudinais e comportamentais dos seres humanos ao longo de séculos. (COSTA; BATISTA; TAVARES, 2020, p. 2473).

Como diz Paulo Freire (2000),<sup>333</sup> “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” Que não esqueçamos que essa é uma luta que vai além das pautas negras. Nossos ancestrais indígenas também enfrentam, neste momento, dificuldades parecidas e outras tantas diferentes. Que a voz deles também seja ouvida por todos, que procuremos as mídias de informação indígena para lutar contra o genocídio das nossas existências. (COSTA; MARTINS, 2020, p. 210).

O líder indígena [Ailton Krenak] ainda nos chama a atenção para um imperativo: “temos de parar de vender o amanhã” (KRENAK, 2020, p. 12),<sup>334</sup> assim como permitimos o esquecimento de um passado e monetização de um presente. Nossa atenção deve se voltar para a chance de conceber

333 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

334 KRENAK, A. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

alternativas de novos modos de vida, desalienados de nossa prepotência em relação à natureza e aos recursos por ela oferecidos, cujo foco seja a construção de uma outra normalidade, que garanta direitos fundamentais. (CUNHA; SCRIVANO; VIEIRA, 2020, p. 133-134).

A Constituição imperial de 1824 previa a educação primária gratuita a todos os cidadãos influenciada pelo discurso da missão civilizadora da escola por parte das elites governantes e o alto índice de analfabetismo no país. Mas o título de cidadão excluía os escravos e indígenas, para os quais bastava o aprendizado através da oralidade e a obediência pela violência física ou simbólica (PASSOS, 2012;<sup>335</sup> ORAMISIO et al., 2013<sup>336</sup>). (FERREIRA, 2020a, p. 15).

Graças ao Movimento Negro, a partir de 2003 inseriu-se a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e em 2008, graças ao movimento dos povos indígenas, tornou-se obrigatório o ensino da história e cultura indígena. Precisamos ainda de uma lei que incluísse a história do oriente. De todo o modo, ainda assim, teríamos uma história focada nas personalidades políticas. Por esse motivo apresentaremos a seguir uma proposta para que as pessoas, em especial a comunidade escolar, possam vislumbrar um possível caminho para construção da sua própria história. (GABIONETA, 2020, p. 1797).

No Brasil, há 8,45 milhões de estudantes de graduação, sendo 75,4% matriculados em universidades privadas (INEP; DEED, 2019).<sup>337</sup> Dos estudantes das universidades federais, 53,5% são de família com renda mensal per capita de até um salário-mínimo; 54,6% são do sexo feminino; 51,2% são pretos, pardos ou quilombolas; e 0,9% são indígenas (ANDIFES; FONAPRACE, 2019).<sup>338</sup> (GUSSO et al., 2020, p. 11).

---

335 PASSOS, J. C. As desigualdades na escolarização da população negra e a educação de jovens e adultos. **EJA em debate**, v.1, n. 1, 2012.

336 OROMISIO, A. S. et al. A história da educação de negros no Brasil e o pensamento educacional de professores negros no século XIX. Congresso Nacional de Educação, 11, 23 a 26 de setembro de 2013. **Anais [...]**, Curitiba, 2013. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/6853\\_4712.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/6853_4712.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2020.

337 INEP [INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA]; DEED [Diretoria de Estatísticas Educacionais]. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2017**. Censo da Educação Superior. Brasília: Inep/Ministério da Educação, 2019. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/cento\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_cento\\_da\\_educacao\\_superior\\_2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/cento_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_cento_da_educacao_superior_2017.pdf). Acesso em: 14 maio 2020.

338 ANDIFES [ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR]; FONAPRACE [FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS]. **V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2019. Disponível em: <<https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-dos-Estudantes-de-Gradua%C3%A7%C3%A3o-das-Universidades-Federais-1.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2020.

[...] uma vez mais na nossa história temos testemunhado o descaso do poder público com os povos indígenas frente a uma epidemia (Pontes et al., 2020).<sup>339</sup> Desse modo é, de fato, possível que a humanidade esteja enfrentando o mesmo mar revolto, como sugerem alguns. Havemos de admitir, entretanto, que neste desastre, há aqueles que se encontram abrigados em grandes navios, outros em pequenas embarcações, e, ainda, os que, mergulhados nas violentas águas salgadas, não portam sequer um colete salva-vidas. (LEITE; RAMALHO; CARVALHO, 2020, p. 713).

Ailton Krenak é uma das maiores lideranças indígenas na contemporaneidade. Sua atuação como ativista de movimentos socioambiental e de defesa dos direitos indígenas, resultou na conquista de um capítulo referente às questões dos índios na Constituição Brasileira de 1988. Na lei essa conquista foi importante, mas a luta é constante, pois esses grupos sofrem inúmeros ataques, que se agravaram com a pandemia. [...] Para Krenak, o discurso político evidencia uma profunda banalização da vida, de modo muito cruel, como verificamos no contexto brasileiro. (LOPES, 2020, p. 495).

Já perto dos meus 40 anos, meu avô contou que teve um tio que escolheu ser bugre, ser índio, porque a sua mãe (avó do meu avô) foi uma índia que nunca aprendeu a falar o português. Lembrou que esse tio andava sem camisa, tinha um cabelo comprido (como eu já tive) e vivia sozinho nas matas. Era visto raramente e costumava fugir dos parentes quando encontrado casualmente. [...]. Conto isso porque, duas gerações depois, como nas histórias familiares cíclicas do romance Cem Anos de Solidão (MÁRQUEZ, 1971),<sup>340</sup> eu fui o membro da família que optou pelo sangue bugre. (MARTINI, 2020, p. 166).

[...] há 500 anos os indígenas brasileiros vêm resistindo a diversas situações que lhes são impingidas desde a chegada dos portugueses ao Brasil: catequese, escravidão, exploração da mão de obra, doenças... Isso acontece porque, na lógica desse mundo ocidental em que vivemos, outras formas de ser, de viver e de estar no mundo “[...] são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas” (LANDER, 2005, p. 34).<sup>341</sup> (MERLADET; REIS; SÛSSEKIND, 2020, p. 2).

[...] há que se lembrar a questão dos povos indígenas, que, em função de suas marcas étnicas, sofreram (e ainda sofrem) ataques desde a invasão dos colonizadores brancos, em 1500, e tiveram suas terras espoliadas, foram expulsos das mesmas e dizimados pelas doenças levadas pelos brancos, principalmente nos projetos desenvolvimentistas do período do Estado ditatorial que perdurou no país de 1964 a 1985. Agora o sofrimento vem, como no passado, em forma de vírus e do desamparo,

339 PONTES, Ana Lucia; ALARCON, Daniela Fernandes; KAINGANG, Joziléia Daniza; SANTOS, Ricardo Ventura. Vulnerabilidades, impactos e o enfrentamento ao Covid-19 no contexto dos povos indígenas: reflexões para a ação. **Observatório Covid-19** Fiocruz, 5p., 2020.

340 MÁRQUEZ, G. G. **Cem anos de solidão**. 11. ed. Rio de Janeiro, Brasil: Editora Record, 1971.

341 LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 21-54.

já que muitos desses indígenas têm dificuldades em acessar o auxílio emergencial para se sustentarem [...]. (OLIVEIRA, EA et al., 2020, p. 222).

No Brasil, desde a época colonial, a interação entre indígenas e africanos (principalmente de origem banto) tiveram como ponto de interseção a noção de sacralidade da terra, dos elementos da natureza e dos ancestrais, presentes na cosmologia de ambos os povos. Esses valores estão ainda entranhados na cultura e nas práticas religiosas de alguns povos tradicionais (LOPES, 2008).<sup>342</sup> (OLIVEIRA; TIRIBA, 2020, p. 45).

Não só quanto ao sujeito, mas também quanto ao objeto ocorre expansão: os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais são acompanhados pelo direito a uma ordem social e internacional na qual possam ser concretizados, e pelos direitos das gerações futuras que, para as presentes, implicam em deveres (TRINDADE, 1998).<sup>343</sup> Sugere-se, nesse patamar: [...] desenvolver estudos de caso acerca de violações aos Direitos Humanos observadas no curso da pandemia, como, por exemplo, os casos de violência obstétrica e de morte materna, ou a falta de assistência às populações indígenas [...]. (SCHROER; CHERON; BERUTE, 2020, p. 8-9).

---

342 LOPES, N. Bantos, índios, ancestralidade e meio ambiente. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.) **Guerreiras da Natureza**. Mulher negra, religiosidade e ambiente. São Paulo: Selo Negro, 2008.

343 TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. **A proteção internacional dos direitos humanos e o Brasil**. Brasília: UnB, 1998.

Com diferentes objetivos, o consumo das *lives* tem proporcionado o engajamento social dos sujeitos envolvidos no processo, sejam eles atores ou espectadores dessas produções. [...] Contudo, da euforia inicial de participar e estar em diferentes encontros com seus ídolos, sejam acadêmicos, artísticos, influenciadores digitais, vemos emergir um desgaste e cansaço. Cansaço, frente ao dilúvio de informações que são veiculadas e não conseguimos administrar cognitivamente e desgaste, pois a frequência de *lives* foi surpreendente, ocorrendo muitas vezes simultaneamente, na qual a audiência precisa escolher o que vai ouvir naquele momento e como hesita. (ALMEIDA; ALVES, 2020b, p. 153).

Não somos capazes de atentar a nossa sensibilidade quando nossos corpos e mentes são bombardeados com informações de todos os tipos ininterruptamente. Grande parte são informações relativas às preocupações com a segurança e proteção com equipamentos, hábitos, comportamentos, etc.; são informações que atualizam os efeitos do caos no mundo, pelo número de mortes e as atitudes assustadoras dos chefes de Estado; informações que indicam evoluções no campo das pesquisas na intensa corrida da ciência contra a morte da humanidade. (AZEVEDO, 2020, p. 152).

Surge, assim, o debate acerca da inclusão digital, que se relaciona ao acesso às tecnologias digitais e à informação que circula em rede, mas também aos saberes e competências necessários para se utilizar essas tecnologias a fim de localizar, interpretar, avaliar, gerir e organizar a informação desejada (BONILLA; OLIVEIRA, 2011).<sup>344</sup> A inclusão digital para todos os seguimentos sociais é atualmente imprescindível para o exercício da cidadania, pois possibilita o desenvolvimento de habilidades, competências e a melhoria das condições de vida, aproveitando-se das potencialidades das ferramentas tecnológicas. (FERREIRA, 2020a, p. 17-18).

[...] a informação é um meio para formar opiniões, bem como para expressar olhares, sentimentos, ações, discursos estereis, imobilizações, formatar saberes, aspirações e práticas de uma comunidade. Para a transmissão da informação vem ocorrendo mudanças significativas nos modos de informar, por meio das multimídias, incluindo, recentemente, a programação de um amplo envio de mensagens automáticas para interferir politicamente e perturbar a formação da opinião pública. Esse é o grande

---

344 BONILLA, M. H. S.; OLIVEIRA, P. C. S. Inclusão digital: ambiguidades em curso. In: BONILLA, M. H. S; PRETTO, N. L. (Org.). **Inclusão digital**: polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011.



tema do nosso tempo, o sujeito transformou-se em um *prosumer*, ou seja, um criador de produtos e informações [...]. (HABOWSKI; CONTE, 2020, p. 1473).

Atualmente o que precisamos nos ocupar como formadores, educadores, é como potencializamos a inteligência desenvolvendo a crítica a partir dos conteúdos e do que buscamos nos processos de aprendizagem. E aí as tecnologias digitais e informáticas são responsáveis por esse paradigma. Ao mesmo tempo [Leandro] Karnal pondera, que o excesso de informação não garante formação, por isso o papel do educador, do professor, mediar as relações dos usos das mídias contemporâneas, trazendo para a conversa a expansão da inteligência pela crítica e pela criação de seu próprio aprendizado. (MACHADO; MORAIS; TOJA, 2020, p. 154).

E é fora da escola que acessamos a maior parte da informação. Parte dessa informação chega até nós por canais, cujos objetivos desconhecemos ou, o que é pior, nem sabemos a fonte. Esse é um aspecto relevante para nossa saúde psicossocial, pois se podemos dizer que somos fisicamente aquilo que comemos, em analogia, seremos psicológica, social e intelectualmente constituídos a partir das informações que consumimos, e dos pensamentos resultantes das reflexões sobre elas. Somos o fruto de nossas interações educacionais. (MARTINI, 2020, p. 169-170).

Para Valente (2005, p.13)<sup>345</sup> a questão da aprendizagem efetiva, relevante e condizente com a atual realidade social se resume a duas configurações: a informação que deve ser acessada e o conhecimento que deve ser construído pelo aprendiz. Os professores foram destacados para a linha de frente do ensino remoto e obrigados por esta nova realidade cubelhes, diante desta nova realidade, a reestruturação em tempo recorde paralela a necessidade de aprender a usar os recursos digitais. Em duas semanas tiveram que substituir suas aulas presenciais pelas aulas remotas [...]. (MORAIS; BRITO, 2020, p. 393).

Nas sociedades democráticas todo cidadão e cidadã deve assumir sua responsabilidade no enfrentamento dos problemas em comum, selecionando, problematizando e checando a credibilidade das informações que circulam socialmente. Esse processo é fundamental para impedir a propagação de notícias falsas e o esgarçamento da opinião pública. Essa demanda acerca da interconexão entre informação e formação no atual contexto é condição *sine qua non* para o enfrentamento das práticas autoritárias que têm assumido lugares no (des)governo do Estado [...]. (OLIVEIRA, EA et al., 2020, p. 216).

Atualmente, sabemos que a sociedade de massas empreende vários recursos de gestão e de informação que resultam em uma espécie de tecnopolítica. A partir da internet, grandes corporações reduzem os indivíduos a códigos e algoritmos – de consumo, de comportamento, de interesse, provo-

---

345 VALENTE, J. A. ALMEIDA, M. E. B. Narrativas digitais e o estudo de contextos de aprendizagem. **EM REDE**, Porto Alegre/RS, v. 1, n. 1, p. 32–50, 2014. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/10>>.

cando direcionamentos em torno daquilo que lhes é disponibilizado como conteúdo. [...] Essa sujeição é facilitada porque, entre outros aspectos, o mundo cibernético reprograma nossos sentidos corporais mediante uma *torrente de excitação*, envolvendo-nos em uma série de estímulos que são manipulados tecnologicamente. (OLIVEIRA, LPA, 2020, p. 9).

[...] estudos na área da psicologia apontam os benefícios de apresentarem novas informações de forma espaçada (em contraposição à forma maciça). Assim, o indivíduo manteria o nível de atenção elevado, teria tempo para “digerir” a informação e gerar associações entre as informações novas e as antigas (JANISZEWSKI; NOEL; SAWYER, 2003).<sup>346</sup> A implicação é clara: aumentar a exposição de conteúdo em um único dia pode não surtir o efeito desejado, já que sobrecarrega a memória do aluno, que se tornaria incapaz de absorver conteúdos adicionais. (OLIVEIRA; GOMES; BARCELLOS, 2020, p. 560).

[...] ensinar literatura é possibilitar aos alunos enxergar para além de si mesmos. É perceber as alteridades e as diferenças no convívio mútuo. É compreender que por meio do texto literário é possível viajar para outros mundos que não se limitam ao universo familiar. Por essas e outras razões, o ensino desta arte [literatura] deve ser preservado e sempre ser garantido aos alunos do ensino médio, tendo em vista a tendência contemporânea da superficialidade e da rapidez das informações. Com a literatura, os alunos deverão aprender a “perder” tempo, no bom sentido da palavra. (SALES, 2020, p. 10).

[...] há de se pensar em outros meios de comunicação que facilitem o diálogo entre a criança e sua instituição de ensino. Dentre estes meios, a TV surge como tecnologia acessível financeiramente e largamente difundida entre a população. Como citado por Becker (2005),<sup>347</sup> na maioria dos casos, a televisão é a única fonte de informação e de cidadania do brasileiro. (SILVA; FOLLADOR, 2020, p. 242).

O professor é cada vez mais necessário, pois ele possui um papel importante para mediar as informações que são oferecidas a todos e todas, no sentido de diferenciar o imprescindível do prescindível, o prioritário do secundário e o relevante do irrelevante, visto que, com tantos conteúdos disponíveis, há necessidade de dar sentido e propiciar conexão entre as informações para que essas se transformem em conhecimento. Estamos inseridos em uma sociedade de múltiplas e simultâneas exigências e a educação é a peça-chave para o desenvolvimento dos estudantes e o futuro das sociedades. (SILVA; GILBERTO, 2020, p. 814-815).

346 JANISZEWSKI, C.; NOEL, H.; SAWYER, A. G. A meta-analysis of the spacing effect in verbal learning: implications for research on advertising repetition and consumer memory. *Journal of Consumer Research*, Gainesville, v. 30, n. 1, p. 138-149, Feb. 2003. <https://doi.org/10.1086/374692>

347 BECKER, V; MONTEZ, C. **TV Digital Interativa: Conceitos, Desafios e Perspectivas para o Brasil**. Ribeirão Preto: Ed. I2TV, 2004.

[...] o ensino remoto pode interromper a aprendizagem do aluno, pois as crianças possuem mais oportunidades dentro do contexto escolar de ter acesso a capital cultural no sentido de estado objetivado como obras literárias e artísticas – tal qual apregoado nos conceitos de Bourdieu – do que fora da escola. Além do mais, o livro didático é o principal acesso à informação pela grande massa da população brasileira. (SOBRINHO JUNIOR; MORAES, 2020, p. 141).

[...] embora a internet nos permita emitir-trocar em rede, isso não significa que as interações entre os sujeitos sejam sempre harmônicas, pois comumente há divergência de ideias-reflexões. Nesse contexto, preocupa-nos a guerra de narrativas produzidas e disseminadas na rede, em que a avalanche de desinformação requer uma análise cuidadosa (ALMEIDA; SANTOS, 2020).<sup>348</sup> Em tempos de pandemia de *fake news*, inquieta-nos a quantidade de (des)informações que vêm sendo produzidas nas redes sociais [...]. (TEIXEIRA; COUTO JUNIOR, 2020, p. 377-378).

---

348 ALMEIDA, W.; SANTOS, E. De memes a fake news: desafios de uma pesquisa-formação na cibercultura. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 25, n. 1, p. 173-196, jan./abr. 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/35womZD>>. Acesso em: 16 jun. 2020.

Vaillant e Marcelo (2012)<sup>349</sup> observam que a literatura sobre os processos de mudança mostra que as inovações podem surgir de dentro ou fora da escola, mas, para que se sustentem, é imprescindível que sejam dadas algumas condições, já que a inovação pode surgir com certa facilidade, mas a ausência de recursos e a falta de reconhecimento são iminências contínuas para sua sustentabilidade. (BRUNS; RAUSCH, 2020, p. 112).

Pensar e problematizar a inovação são, portanto, imperativos nas formas de ensinar e aprender na contemporaneidade. E isso requer processos formativos de professores pautados em saberes para a incerteza, para o inesperado. Requer, de acordo com Nóvoa (2019),<sup>350</sup> a instituição de um novo ambiente formativo, uma casa comum em que a formação docente esteja vinculada ao trabalho pedagógico, à reflexão, à pesquisa, à escrita e à ação pública. (CARVALHO; ARAÚJO, 2020, p. 16-17).

Conforme citado existem variadas formas de se ensinar, relacionadas com as necessidades gerais e específicas de cada grupo de alfabetizandos, diante de seus contextos históricos, regionais, sociais e culturais (FREIRE, 1989).<sup>351</sup> As inovações das propostas pedagógicas, juntamente, com as tecnologias são a resposta de uma necessidade, em nossa sociedade, tem se transformado em imprescindível, para uma completa inserção do indivíduo em seu meio social. Quando ele não a alcança, sente-se inferiorizado, estigmatizado, excluído. (CLEMENTE; ANGELUCI, 2020, p. 5).

[...] nota-se que existe uma inovação, ou seja, o modelo tradicional de ensino é rompido, possibilitando uma aquisição horizontal de conhecimento, no qual os indivíduos estão circunscritos diante de uma metodologia ativa de aprendizagem. Por fim, o professor, direciona o caminho que deve ser percorrido pelo estudante, atuando na promoção de inquietações, valorizando e apoiando as discussões (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).<sup>352</sup> (DOSEA et al., 2020, p. 144).

349 VAILLANT, Denise. MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012. 242 p.

350 NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n3/2175-6236-edreal-44-03-e84910.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2020.

351 FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 39ª Ed. Cortez. São Paulo, 2000.

352 DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, 2017. DOI: 10.15536/the-ma.14.2017.268-288.404. Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 23 maio 2020.

Não obstante todas as inovações produzidas, as educadoras não alimentam a ingênua expectativa de ter alcançado a potência da educação presencial que se faz na escola, nem de estar garantindo plenamente o direito à infância e à educação para todas as crianças. O que fazer com aqueles alunos que não vieram participar da proposta? Ainda buscamos respostas. A pandemia escancarou muitas desigualdades que a escola é impotente para combater. Entretanto, foi um período que igualmente surpreendeu por ter mostrado ser possível enfrentar adversidades maiores do que se supunha. (FRANÇA; MASELLA; ARAGÃO, 2020, p. 914).

[...] neste momento histórico, a inovação e criatividade das redes, instituições educacionais, docentes e estudantes podem oportunizar o surgimento de soluções mais adequadas. Para tanto, deve-se considerar os objetivos de aprendizagem e, também, o desenvolvimento das competências e habilidades a serem alcançados pelos acadêmicos diante das circunstâncias surgidas na pandemia. (MACHADO; SOSO; KAMPFF, 2020, p. 651).

[...] falamos de um conhecimento fruto de uma história de mais de 40 mil anos (MORISSAWA, 2001).<sup>353</sup> Uma história de saberes com versões transmitidas oralmente em inúmeras etnias, mas que a ciência moderna ignorou. (Re)Considerar estes aspectos inéditos do conhecimento dos povos oprimidos do Sul, pode nos indicar caminhos para a inovação (SANTOS, 2011).<sup>354</sup> Assim, as epistemologias do Sul podem ser uma saída inovadora possível, se conectadas às lutas locais pela melhoria das condições de vida – pelo *bem-viver*. (MARTINI, 2020, p. 167).

Além disso, em tempo de culto ao novo e à inovação, percebe-se a importância da conversação com alguns clássicos. Uma conversa com os mortos para pensarmos a vida, pois precisamos de boas companhias e podemos tê-las via texto. Podemos escutá-las com os ouvidos do presente para fazermos outras coisas com elas. Isso porque “[...] o que você diz tem ressonância, o que silencia tem um eco, de um jeito ou de outro, político” (SZYMBORSKA, 2011, p. 77).<sup>355</sup> (MATOS; SCHULER, 2020, p. 224).

[...] é sempre viável colocar que todo este potencial benéfico das tecnologias ainda não chegou para todos os estudantes e não impactou plenamente o ensino em todo o país. Outro aspecto é que a velocidade da tecnologia impossibilita os sistemas educacionais de acompanharem esse ritmo de inovação, além do fato de que existem também, por parte de alguns professores, certas resistências quanto ao uso das tecnologias. (PAULO; ARAÚJO; OLIVEIRA, 2020, p. 195).

Cabe destacar que a incorporação das TDIC nas instituições escolares ainda é um entrave na realidade nacional; problemas de infraestrutura e de formação docente deficitária são variáveis im-

---

353 MORISSAWA, M. **A História da luta pela terra e o MST**. São Paulo, Brasil: Expressão Popular, 2001.

354 SANTOS, B. de S. Epistemologías del Sur. Utopía y Praxis Latinoamericana. **Revista internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social**, n. 54, p. 17–39, 2011.

355 SZYMBORSKA, Wislawa. **Poemas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

portantes que interferem diretamente em uma utilização crítica, intencional e produtiva das tecnologias (BRAGA, 2018,<sup>356</sup> THADEI, 2018<sup>357</sup>). Todavia, a literatura aponta que esse período desafiador pode ser promissor para a inovação da educação, considerando-se que os professores e estudantes não serão mais os mesmos, após o período de ensino remoto. Assim, as TDIC podem ser ressignificadas e ocupar um espaço importante no processo de ensino-aprendizagem [...]. (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p. 43).

[...] há os novos formatos de livros, tais como os *e-books*, as publicações em sites, *blogs* e as próprias redes sociais, que têm se adaptado às novas tecnologias digitais. Essas inovações são necessárias por um lado, se pensarmos nos processos de modernização das formas interativas. Por outro, são negativas porque corroboram para os processos de individualização e de autocontemplação cada vez maior dos sujeitos, tornando-os narcisistas, rasos, imediatistas e que acabam afastando os jovens cada vez mais de obras literárias que exigem uma reflexão mais detida, lenta e profunda. (SALES, 2020, p. 4).

Atualmente, existem diversas tecnologias sendo utilizadas no ensino remoto, sendo que essas inovações ocorrem sempre de maneira integrada. De acordo com Oliveira e Santos (2020),<sup>358</sup> os materiais impressos, os recursos audiovisuais e os ambientes virtuais têm beneficiado as pessoas, oportunizando para que haja uma flexibilidade de encontros presenciais. No entanto, em conformidade com Oliveira e Souza (2020),<sup>359</sup> apesar dessa possibilidade, inúmeras questões precisam ser analisadas para que essa alternativa seja legítima a todos os estudantes. (SANTOS; SILVA; PAIVA, 2020, p. 106).

Com a agenda de reformas, levadas adiante no contexto neoliberal, a referida modernização direcionou-se para o âmbito dos itinerários individuais dos estudantes, ora apostando em metodologias diferenciadas, ora desejando incrementar o uso de aportes tecnológicos. Com o advento da pandemia global causada pelo coronavírus, tal compulsão modernizadora tem sido conduzida aos seus limites, uma vez que as aulas são levadas para o regime doméstico e, inevitavelmente, precisam de mediações tecnológicas. A inovação educativa que deriva dessas condições não consegue estabelecer uma agenda consistente quanto aos propósitos educacionais, assim como não avança em modelos de governança escolar democrática para a escolarização juvenil (COLLET; TORT, 2016).<sup>360</sup> (SILVA, RRD, 2020, p. 6).

356 BRAGA, R. Apresentação. In: FAUSTO, C.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 6-7.

357 THADEI, J. Mediação e educação na atualidade: um diálogo com formadores de professores. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 90-105.

358 OLIVEIRA, F. A.; SANTOS, A. M. S. Construção do Conhecimento na Modalidade de Educação a Distância: Descortinando as Potencialidades da EaD no Brasil. **EaD em Foco**, v. 10, n. 1, p. 26-26, 2020. Disponível em: <<https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/799>>. Acesso em 25 mar. 2020.

359 OLIVEIRA, H. V.; SOUZA, F. S. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (Covid-19). **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 5, p. 15-24, 2020. Disponível em: <<https://revista.ufr.br/boca/article/view/OliveiraSouza>>. Acesso em 15 maio 2020.

360 COLLET, J.; TORT, A. (Org.). **La gobernanza escolar democrática**. Madrid: Morata, 2016.

É necessário também analisar o desempenho educacional em tempos de pandemia, todas as inovações trazidas pelas tecnologias devem ser consideradas para que as aulas sejam mais interativas possíveis seguindo boa parte do cotidiano vivido pelos sujeitos digitais, e pensar como a outra parte que não tem acesso ou formação consistente para utilizá-las pode ser inserida, algo bastante crítico que vem desde da formação estrutural da sociedade que reproduz como o indivíduo aplicará as tecnologias no seu cotidiano. (SILVA; CERIGATTO, 2020, p. 1433).

Area (2006, p. 168)<sup>361</sup> adverte que, se a inovação tecnológica não for “acompanhada pela inovação pedagógica e por um projeto educativo, representará uma mera mudança superficial nos recursos escolares, mas não alterará substancialmente a natureza das práticas culturais nas escolas”. Daí a necessidade de: (i) adequar o sistema escolar às características da sociedade da informação; (ii) preparar crianças e jovens para as novas formas culturais digitais; (iii) incrementar e melhorar a qualidade dos processos de ensino; (iv) inovar métodos e materiais (AREA, 2006, p. 153). (SILVA; GILBERTO, 2020, p. 813).

---

361 AREA, Manuel. Vinte anos de políticas institucionais para incorporar as Tecnologias da Informação e da Comunicação ao sistema escolar. In SANCHO, Juana Maria; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **Tecnologias para transformar a Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 153-176.

# INTERNET



Ninguém previa que tão logo seríamos surpreendidos por uma pandemia e tampouco que o espaço pedagógico seria redefinido com tanta rapidez. A internet e todas as tecnologias digitais já não são mais consideradas um depósito inesgotável de informações, uma base mais ou menos ordenada ou caótica de dados, conceitos e teorias, mas uma biblioteca excelente e viva ao alcance de todos, e, sobretudo, um espaço para a interpretação e para a ação dos processos de ensinar e de aprender. (ALMEIDA; SPAGNOLO, 2020, p. 26).

Neste período em que as pessoas estão passando mais tempo em suas casas, a internet é o que tem possibilitado que muitos serviços continuem ou sobrevivam, e, também, tem servido como canal de distração. E vale ressaltar que houve um aumento de entretenimento com interpretação em Língua Brasileira de Sinais neste período, como *lives* de cantores, de profissionais da saúde e da educação, que significa um cuidado e reconhecimento da diferença linguística. Portanto, é necessário esforços para que a internet se torne cada vez mais acessível, não descartando outras demandas básicas da sociedade que foram/estão sendo afetadas desde o início da pandemia. (ALVES; GOMES, 2020, p. 331-332).

À diferença dos confinamentos de outrora – como o da peste bubônica, varíola, febre amarela e cólera –, a quarentena contemporânea implica o ápice de consumo de internet e de serviços *on-line*, deixando-nos menos reclusos do que conectados; por conseguinte, não basta continuar trabalhando remotamente, é preciso mostrar, disponibilizar ao vivo, interagir e dar depoimentos diários para “provar” que se está produzindo, sem se deixar *contagiar* pela ociosidade. (BECCARI, 2020, p. 3).

[...] embora os avanços tecnológicos venham ocorrendo de forma exponencial, sobretudo nas últimas décadas, esses recursos nem sempre chegam, ou estão disponíveis para todas as classes sociais ou indivíduos. A internet, por exemplo, um recurso básico e essencial em um mundo cada vez mais digital, não está presente em todos os domicílios brasileiros, o que também provoca influências na educação. [...] [a] Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD), de 2019, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), evidencia as desigualdades de acesso à internet em todo o país. Dessa forma, mais de 20,0% dos domicílios do país ainda não possuem este recurso. (BRANCO; ADRIANO; ZANATTA, 2020, p. 330).



As vidas culturais das pessoas estão praticamente interligadas, graças ao acesso a internet amplamente presentes na vida de milhões de pessoas em todo mundo. Para o autor [Kumaravadivelu], “a internet tornou-se uma fonte singular que imediatamente conecta milhões de indivíduos com outros, com associações particulares e com instituições educacionais e agências governamentais, tornando as interações à distância e em tempo real possíveis” (2006, p. 131).<sup>362</sup> Essa foi sua promessa! Contudo, quando verificamos as formas desiguais com que as vidas no Brasil são valoradas e os modos como elas se conectam com as linguagens específicas do mundo cyber, quase sempre em inglês, a internet que prometeu interligar o mundo e as pessoas, neste momento de pandemia, acentuou as desigualdades sociais e dificuldades de acesso às políticas. (CAETANO; SILVA JUNIOR; TEIXEIRA, 2020, p. 121).

Por mais que a internet possibilite os acessos e facilidades, alimente o imediatismo, este processo não pode desumanizar o homem, não pode lhe atribuir inteligências apenas digitais, posto isto, cabe ressaltar que informações são importantes, mas, devem se transformar em conhecimentos para auxílio do próximo; e isso também deve ocorrer nas esferas educacionais, em ser uma ferramenta e não a centralização de tecnologias educacionais. É preciso fazer uso dos aplicativos nas aprendizagens, não somente repassá-las etc. (ROJO, 2008).<sup>363</sup> (CLEMENTE; ANGELUCI, 2020, p. 11).

O contexto da pandemia do novo coronavírus revela, ainda, que o espaço da internet tem marcas da desigualdade. Fato que se contrapõe ao senso comum de que: todos têm acesso à internet, os jovens têm naturalmente desenvolvido conhecimentos sobre esse território, e por isso é um espaço igual para todos. [...] Os jovens não são nativos digitais, porque dominam os usos das tecnologias. O letramento nas mídias envolve sociabilidade, leitura, interpretação e compartilhamento de conteúdo. Educar o olhar e os processos de aprendizados nesse espaço é papel também da escola. A realidade no território brasileiro tem muito mais complexidade envolvida do que o discurso recorrentemente difundido. (CORDEIRO; COSTA, 2020, p. 90).

A internet é tida como um excelente recurso para a educação, estando introduzida em instituições que optam pelo ensino à distância ou pelo semipresencial. No entanto, no Brasil, as redes possuem como característica a baixa velocidade da banda larga o que, conseqüentemente, é agravado com o aumento de usuários simultâneos durante determinados períodos. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), descreveu que em 2018, 1 a cada 4 pessoas não possuíam acesso à internet, o que corresponde a aproximadamente 46 milhões de indivíduos em todo o país. (DOSEA et al., 2020, p. 143).

362 KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

363 ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, I. **Discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

Segundo Sabbatini (2000),<sup>364</sup> *apartheid digital* é a expressão utilizada para caracterizar a separação, o abismo de diferenças formado entre a parte da população que usa computador, acessa a internet etc., e os que não têm acesso a esses recursos. É um gigantesco e dramático fosso entre uma minoria “plugada” no mundo moderno e uma grande massa “sem-internet”. No Brasil, essa segregação entre aqueles que têm acesso à tecnologia digital e os que não têm é transversalizada pelas dinâmicas do racismo, colocando majoritariamente a população negra na experiência da exclusão tecnológica, que por sua vez promove uma exclusão socioeconômica. (FERREIRA, 2020a, p. 14).

[...] as crianças e jovens dessas últimas duas décadas já nasceram e cresceram num mundo digital e virtual, e a internet fabrica um ambiente, como diz Maturana (2002),<sup>365</sup> de linguagem, que seria a linguagem criada neste ambiente, que seriam, por exemplo, as abreviações e apropriações de palavras, criação e uso de memes, entre outros. Em tempos de pandemia, o processo de *ensinoaprendizagem* ocorre especialmente no ciberespaço. Para entendermos como este processo de *ensinoaprendizagem* continua vivo, camaleonicamente se adaptando a todas essas transformações, precisamos estar atentos para essas novas relações que se tecem em redes, especialmente nas virtuais. (MACHADO; MORAIS; TOJA, 2020, p. 144-145).

[...] as TICs dotam-se de enorme eficiência, como um instrumento eficaz na educação, tornando a Internet, e a rede de conhecimentos existentes nela, uma verdadeira sala de aula, ainda que virtual, interligando sujeitos diversos, situados em espaços geográficos distintos, embora saibamos que essa utilização é limitada [...]. Nesse período histórico, crescem os números de usuários em torno das diversas ferramentas tecnológicas, como computadores, televisores digitais e celulares, com conectividade à Internet, logrando acesso em milhares de plataformas e aplicativos digitais. (SOARES; COLARES, 2020, p. 29).

As relações interpessoais, profissionais e educacionais se modificaram com o advento da *internet* e das tecnologias móveis, como *tablets* e *smartphones*. As teorias da aprendizagem passaram a focar, também, nesse aspecto onipresente, sem esquecer suas bases principais. A autonomia do aluno, que, no caso, principalmente da educação superior, também é profissional, oportuniza ao aluno o controle sobre seu processo de aprendizagem, alterando também a clássica dinâmica professor-aluno. (OSTEMBERG; CARRARO; SANTOS, 2020, p. 4).

As referências sobre cidadania digital consideram que a internet é um bem comum e um bem global de todos e todas. Isso implica não deixar ninguém para trás. E quando há pessoas que não se beneficiam desse bem comum, dizemos que há uma brecha digital, ocasionados pela ausência da alfa-

364 SABBATINI, R. **Apartheid Digital**. 2000. Disponível em: <<https://www.renato.sabbatini.com/correio/cp000623.html/>>. Acesso em: 4 jun. 2020.

365 MATURANA H. **Emoções e Linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2002.

betização digital (OLMO, 2020).<sup>366</sup> O acesso à internet e internet de qualidade são novamente destacados pelos estudantes como motivos de preocupação. Entendemos que o acesso universal à internet é um direito dos cidadãos e deve ser entendido como uma política pública e não apenas como uma prestação de serviço. (PINHO; FERNANDES; ROCHA-OLIVEIRA, 2020, p. 106-107).

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2018 mostrou que 74,9% dos domicílios do país possui acesso à internet, e, desses, 99,2% utilizava o telefone celular como meio de conexão. Apenas 48,1% dos domicílios com acesso à internet, no país, utilizavam o microcomputador para esse fim (PNAD, 2018, p. 39).<sup>367</sup> Tal dado significa que a falta de acesso ao ensino remoto, dentro do atual contexto, passa a figurar como mais um aspecto de segregação de classe, que consolida experiências tão desiguais no âmbito da educação, seguindo a mesma lógica excludente de toda a sociedade brasileira. (SALVAGNI; WOJCICHOSKI; GUERIN, 2020, p. 2).

As pesquisas do CETIC (2018)<sup>368</sup> revelam que 30% da população brasileira não têm acesso nem a computador e nem a *internet*. Por isso, é relevante chamarmos a atenção para o que parece privilégio, no pseudo acesso à democratização tecnológica e ao mundo informacional, trata-se da segregação digital, um espectro da luta de classes da sociedade capitalista. Enquanto os filhos pobres estudam exclusiva e precariamente em equipamentos inapropriados à interatividade de qualidade, os filhos ricos seguem caminhos opostos. (SILVA; LIMA, 2020, p. 299).

---

366 OLMO, Adela Mesa Del. ¿Nos convierte la COVID-19 en ciudadanos digitales? The conversation. Disponível em: <<https://theconversation.com/nos-convierte-la-covid-19-enciudadanos-digitales-141541>> Acesso em: 1 jul. 2020.

367 BRASIL. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2018**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/rendimento-despesa-e-consumo/17270-pnad-continua.html?edicao=27138&-t=outros-links>>. Acesso em: 4 ago. 2020.

368 CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. Principais resultados TIC domicílios 2018. 2018. **Cetic.br** [online]. Disponível em: <[https://www.cetic.br/media/analises/tic\\_domicilios\\_2018\\_coletiva\\_de\\_imprensa.pdf](https://www.cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2018_coletiva_de_imprensa.pdf)>. Acesso em: 06 maio, 2020.

[...] sabemos que esses jovens abandonam a escola, em sua grande maioria, pela necessidade de trabalhar, como entregadores de alimento/medicamento, caixas/auxiliar de supermercado, serviços que, nesse momento estão mais expostos a COVID-19. Isso quando esses jovens conseguem se manter trabalhando e não são cooptados pela violência e/ou pelo encarceramento em massa. Frente a essas constatações, como será garantido o retorno desses jovens a escola? (COSTA; MARTINS, 2020, p. 206).

É comum que esses jovens [da Geração Z] sejam vistos como pessoas com facilidade para utilizar diferentes recursos digitais. Porém, para os estudantes do curso de Graduação em Pedagogia, esses recursos estavam sendo utilizados, em sua maioria, para atividades não relacionados ao contexto educacional. Novos conhecimentos, novas habilidades e novos sentimentos se fazem necessários em conversas com outras pessoas durante as interações que acontecem na modalidade de EAD (Kenski, 2012).<sup>369</sup> Os desafios que o isolamento social proporcionou implicaram uma transformação nos processos de aprendizagem. (ELIAS et al., 2020, p. 278).

Três em cada dez jovens relataram vontade de abandonar os estudos após a pandemia e metade dos mais de 30 mil entrevistados relataram pensar em desistir do ENEM (67% disseram não terem conseguido estudar para a prova desde que as aulas presenciais foram suspensas). Percebemos que dentre as dificuldades trazidas pela pandemia que os jovens de 15 a 29 anos entrevistados apontaram, as questões relacionadas à educação se sobressaem, já que muitos relatam inadaptação ao ensino remoto e sentirem falta da relação com professores e colegas. (INSFRAN et al., 2020, p. 178-179).

Muitas famílias contam com a merenda escolar para a sobrevivência de seus filhos; muitos jovens têm na escola um dos poucos espaços de encontro e troca de experiências. Nessa perspectiva, a instituição escolar, para esses sujeitos Outros, que têm seus direitos negados sistematicamente, pode e deve ser lugar de resistência, de emancipação e de transformação social. (LEITE; RAMALHO; CARVALHO, 2020, p. 722).

Segundo a BNCC do Ensino Médio, o desenvolvimento tecnológico acarreta mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais que impactam na formação dos jovens, por isso é necessário

---

369 KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem Mediada Pela Tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n. 10, p. 1-10, 2003.

pensar políticas curriculares que se ajustem a esse cenário “[...] cada vez mais complexo, dinâmico e fluido [...]” (BRASIL, 2018a, p. 462)<sup>370</sup> e que atendam às expectativas das juventudes. (LEMOS; OLIVEIRA, 2020, p. 826).

[...] como os jovens hoje se conectam a diferentes tribos, torna a tradução intercultural um elemento fundamental na promoção do diálogo entre os saberes em ambientes escolares ou não-escolares. Isso é importante: a educomunicação não é aplicada apenas em escolas. Ela é um novo paradigma para promoção tanto da comunicação em espaços educativos, quanto da educação em espaços socio-comunicativos. (MARTINI, 2020, p. 168).

As tecnologias na escola podem tornar a relação de *aprendizagem ensino* mais atraente para os jovens, interdisciplinar, com um olhar direcionado para a autoria, a cidadania, a cultura contemporânea e um currículo integrado entre si e com as questões da sociedade em que as escolas estejam inseridas. Esse é um novo desafio para a educação, justamente porque essas tendências sugerem que a escola reorganize seu modelo de ensino, ponto que abordaremos com mais entusiasmo adiante. (MARTINS; CASTRO; TRANCOSO, 2020, p. 174).

[...] a elevação do número de jovens matriculados na educação superior brasileira chega a apenas 20% em 2018 (INEP, 2019):<sup>371</sup> se considerarmos como universo potencial o número de jovens com idades entre 18 e 24 anos (encontramos 23.870.718, em 2018) (INEP, 2019), sugerindo uma conta aproximada de 15 milhões de jovens com idade compatível fora da Educação Superior. (PEREIRA et al., 2020, p. 6).

Terminada a formação comum propiciada pela educação básica, os jovens têm diante de si dois caminhos: a vinculação permanente ao processo produtivo através da ocupação profissional ou a especialização universitária. Ora, em lugar de abandonar o desenvolvimento cultural dos trabalhadores a um processo difuso, trata-se de organizá-lo. É necessário, pois, que eles disponham de organizações culturais por meio das quais possam participar, em igualdade de condições com os estudantes universitários, da discussão, em nível superior, dos problemas que afetam toda a sociedade e, portanto, dizem respeito aos interesses de cada cidadão. (SAVIANI, 2020, p. 20-21).

Pelo menos três conjuntos de questões derivam dessa constatação, quais sejam: a) o desafio da aprendizagem: garantir que os jovens adquiram conhecimentos essenciais para sua inserção no mundo adulto e ampliem seu repertório cultural; b) o desafio da permanência na escola: promover práticas

---

370 BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: DF, 2018a. 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: 11 nov. 2019.

371 INEP. **Sinopse estatística da educação Superior 2018**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/sinopses\\_estatisticas/sinopses\\_educacao\\_superior/sinopse\\_educacao\\_superior\\_2018.zip](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2018.zip)>. Acesso em: 2 jul. 2020.

escolares que enfrentem a reprovação, o abandono e a conhecida distorção idade-série; c) o desafio da relação com as juventudes contemporâneas: incentivar a autonomia dos estudantes, a criação de vínculos e o desenvolvimento de capacidades. (SILVA, RRD, 2020, p. 6-7).

Muitos jovens deixam de serem atraídos pelo ambiente sala de aula, local costumeiro de aprendizagem silenciosa, onde o aluno era controlado pelo professor para ficar passivo durante a transmissão do saber, não permitindo questionamentos e debates. A era digital vem ampliando esta perspectiva, o discente tem a necessidade de levantar, circular, conversar e trocar informações, querendo ser ativo a todo instante. (SILVA; CERIGATTO, 2020, p. 1426).

É possível perceber que a maioria dos jovens estudantes está hiperconectada, por meio das TDICs, mas precisam ser provocados a saírem da zona de conforto e se apropriarem de novas ferramentas e possibilidades pedagógicas para apreender conteúdos curriculares. Os relatos dos universitários evidenciam que as mudanças ocorridas no cotidiano acadêmico, devido à pandemia do COVID-19, foram diversas, impactando na práxis, tornando-se perceptível a necessidade de aprimoramento na formação pedagógica docente para utilização adequada das TDICs. (SILVA; FREITAS, 2020, p. 392).

A escassez de estrutura e de pessoal, aliada à “difusão de valores, conhecimentos e atitudes distantes do modo de vida e da cultura da população” rural contribuiu para a evasão dos jovens do campo para a cidade (SILVA, 2008, p.106).<sup>372</sup> Silva (2008) salienta que ao não respeitar o contexto em que está inserida, a escola e a educação destroem a autoestima dos alunos do campo. Destaca-se assim a necessidade de uma educação do campo que respeite as particularidades locais para que seja atraente aos jovens camponeses. (SOUZA, 2020, p. 5).

Sem acesso à escola, esses jovens se constituem como presas fáceis e vulneráveis a todas as mazelas sociais. Tem dificuldade de construção da sua identidade, não desenvolvem habilidades essenciais requeridas para ocupação dos postos de trabalho. Assim, vulneráveis e à margem das oportunidades, uma grande parcela da juventude do território tocantinense, tem suas possibilidades de crescimento e participação na sociedade reduzidas, a ponto de restar apenas o subemprego por falta de qualificação. (SOUZA; PEREIRA; RANKE, 2020, p. 13).

Há casos em que os próprios estudantes se organizam em grupos fechados, os quais, pelo que podemos observar nas situações em nossas casas, servem para que esses jovens façam suas críticas, entre si, sobre os métodos e os conteúdos a que estão sujeitos. Algumas instituições apelam, ainda, para o uso da ideia de fortalecimento da autonomia e do protagonismo do estudante. Todavia, parecem não se questionar sobre o que propõem, já que todo esse aparato tecnológico é utilizado mantendo os

---

372 SILVA, L. H. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância: A experiência brasileira. **Revista de Ciências da Educação**, n.5, p.105-112, jan./abr., 2008.

princípios do padrão hegemônico da educação transmissora de conteúdos. (ZORDAN; ALMEIDA, 2020, p. 6).

# LIBERDADE



Vivemos, nos últimos anos, tendo nossa liberdade de cátedra ameaçada sob a vigilância e perseguição moldada pela ‘suspeição doutrinária marxista-freiriana, destruidora das morais e bons costumes’, alegadamente presente nas escolas públicas. Principalmente contra professoras das humanas (disciplinas consideradas no currículo como atividades de pensamento crítico). Projetos como Escola sem Partido, a retirada da palavra de gênero dos currículos norteadores, proposta de comemoração do dia da família cristã, dos vários casos denunciados de racismo religioso, das perseguições da autonomia docente, etc. (CAIXETA, 2020, p. 25).

[...] devemos estar atentos e preocupados com as novas formas de políticos ditatoriais que se aproveitam da Pandemia para desenvolver outras artimanhas de controles dos corpos e das sexualidades, com as restrições de liberdade e perdas de direitos sociais, profissionais e pessoais, que comprometem a cidadania e a democracia. Devemos evitar a tentação dos governos de usar o atual estado de exceção, criado pela Pandemia, para implantar paradigmas de vigilâncias e controles nunca vistos sobre as pessoas e a sociedade. O enfrentamento desse risco é ato político e todo ato político deve promover o bem-estar e a autonomia das populações, educar democraticamente para as liberdades. (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020, p. 212).

A partir do entendimento que coloca a educação domiciliar em termos de opção/escolha amparada na liberdade das famílias acerca do modo pelo qual as/os estudantes serão educados, propondo sua regulamentação enquanto modalidade e não como extinção da instituição escolar, questionemo-nos: quem tem liberdade para escolher quando uma crise se apresenta como imperativo? Que famílias podem conceber seus lares como opção eficaz na educação formal de suas/seus filhas/os, ou seja, responsabilizar-se por tal processo? (CUNHA; SCRIVANO; VIEIRA, 2020, p. 130).

[...] não basta resignar-se à realidade vivida, pois é preciso conhecer e atuar neste mundo, pensar sobre ele. Ao concordarmos com Freire (1986, p. 47),<sup>373</sup> pode-se dizer que a ação que se funda na cultura e na vivência coletiva, por compreender o indivíduo como ser social, que se humaniza com o outro e com o meio, de forma dialética é a que carrega “a marca da liberdade”. Diferentemente da ação de adaptar-se, que pressupõe abandonar a si para se encaixar no que é novo, o autor afirma ser

---

373 FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.



possível alterar as práticas propostas, integrar-se às situações compondo iniciativas autorais, refletidas, intencionais. (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 16).

O desafio está em atualizar a dimensão da educação como um direito de todos e não apenas como um serviço a ser ofertado à população onde todas as gerações passam a ser expostas, desde os espaços familiares, a informações via internet, estabelecidas pela coação de liberdade, pela embriaguez perceptiva do consumo e pela estupidez globalizada de desrespeito recíproco. (HABOWSKI; CONTE, 2020, p. 1492).

Ontem, como hoje, como espaço de liberdade negra, o quilombo debate-se em precariedade sanitária como já experimentara, antes da abolição, as correntes sangrentas da desolação econômica. No primeiro, como no segundo, cativo, “o lombo negro” é o palco predileto da ação desumanizada dos agentes do capitalismo escravocrata. (MARTINS, JE, 2020, p. 1780).

Se para Paulo Freire (1967),<sup>374</sup> a educação como prática da liberdade busca questionar a realidade que é posta, também se faz verdade que o olhar para os conteúdos deve envolver a sensibilidade para se tecer diálogos com as histórias de vidas presentes na sala de aula. Como bem aponta a autora bell hooks (2013, p. 25),<sup>375</sup> conceber “ensinar de um jeito que respeite e proteja a alma de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar de modo mais profundo e mais íntimo”. (NASCIMENTO; CARVALHO; COSTA, 2020, p. 209).

Temos trabalhado, a partir de Richard Sennett (2009),<sup>376</sup> com a ideia do trabalho docente que desconhece, na atualidade, o tempo de descanso, uma vez que somos acionados a todo tempo pelos dispositivos que nos conectam o tempo todo. Recorrendo ao velho Marx (2004)<sup>377</sup> e suas definições de *reino da liberdade* e de *reino da necessidade*, compreendemos que essa linha que demarcaria labor e vida pós-expediente encontra-se cada vez mais esquecida, suprimida pela facilidade do contato remoto que nos coloca numa espécie de prontidão constante para o trabalho. (NOLASCO-SILVA; BIANCO; DELGADO, 2020, p. 361).

Há algumas igrejas cristãs, particularmente, nas periferias das grandes cidades, envolvidas com causas populares e com atividades verdadeiramente humanitárias. Mas não podemos ignorar que diferentes denominações cristãs, evangélicas e católicas, em nome de seus princípios religiosos, apoiam e participam da política fascista do atual governo, que sufoca a liberdade de expressão cultural e artística. (PUCCI, 2020, p. 5).

---

374 FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

375 HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

376 SENNETT, R. **O artífice**. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

377 MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

Há o que eu denominara, já no estágio anterior, de “liberdade responsável” na economia da sala de aula – é permitido manter uma conversa paralela às correções, e mesmo brincadeiras inconvenientes, mas a entrega da atividade pauta o centro de onde emana um poder capaz de manter um estado ordem razoável. Mesmo a aula expositiva, que requer algum silêncio, graças à tensão constante da iminência do esgotamento do tempo disponível para a correção e entrega da atividade, torna-se plenamente viável mesmo em um clima adverso – o assunto da tensão política no país, por exemplo, é algo que os incomoda e os anima profundamente. (RAPOSO, 2020, p. 1841).

A perspectiva moderna, com relação ao Direito, corresponde à cultura liberal e à expansão da sociedade capitalista, produzindo uma racionalidade específica, que equivale ao preceito de ordem do mundo. Tal preceito é estritamente instrumental, e a ordem (social e jurídica) que ele produz, ao invés de significar liberdade, reifica, reprime e aliena os sujeitos. (SCHROER; CHERON; BERUTE, 2020, p. 2).

Para um dos alunos entrevistados, a aula presencial disponibiliza outras alternativas que o ensino remoto não consegue oferecer, como o esclarecimento de dúvidas, as atividades práticas, a interação social entre professor-aluno, o que também foi ressaltado em muitas das respostas dos alunos, além de enfatizada por uma professora surda. Segundo os alunos, o ensino remoto dá certas liberdades, como a não obrigatoriedade de horários, a flexibilização do ensino, a autonomia etc., entretanto, não permite a interação social com os demais colegas, a troca de informações, o que atrapalha o cotidiano domiciliar e dificulta o processo de aprendizagem. (SHIMAZAKI; MENEGASSI; FELLINI, 2020, p. 15).

O Estado mínimo enfrenta agora o peso da glorificação da liberdade de escolha individual e busca soluções em medidas já vivenciadas na história, por exemplo, na gripe espanhola, em 1918, que é “[...] confinar cada um nas suas próprias casas [...]”, pois as forças produtivas de que dispõem não são suficientes para “[...] proteger do perigo potencialmente fatal desta pandemia” (BIHR, 2020, p. 25).<sup>378</sup> (SILVA, SP, 2020, p. 4).

Deve-se ter liberdade e criticidade ao utilizar esses recursos [tecnológicos], analisando o que se busca a partir deles, visto que os mesmos podem contribuir para ampliar as concepções de mundo como também construir indivíduos limitados e submetidos as condições que as grandes redes tecnológicas querem induzir, ou seja, que o sujeito consuma e contribua para expandir as suas ideias em muitas ocasiões, domesticando o indivíduo algumas vezes, contrariando a ideia do mesmo que diz ser livre e dono das suas atitudes. (SILVA; CERIGATTO, 2020, p. 1435).

---

378 BIHR, Lain. França: pela socialização do aparato de saúde na França. In. DAVIS, Mike et al. **Coronavírus e a luta de classes**. Terra sem Amos: Brasil, 2020. p. 25-30. Disponível em: <https://www.ims.uerj.br/2020/03/30/coronavirus-e-a-luta-de-classes-livro-paradownload/>. Acesso em: 23 abr. 2020.

[...] certas situações sociais durante o enfrentamento da sindemia covídica nos fornecem excelentes – porém tristes – exemplos dessa confusão entre, de um lado, uma liberdade individual e absoluta e, de outro lado, uma liberdade socialmente informada. Entre outros, esse é o caso da insistente desobediência às recomendações técnicas que proíbem a livre circulação e ocupação dos espaços públicos. Os que desobedecem alegam que têm a liberdade de exercer o direito individual de ir e vir. Não compreender ou não querer compreender a diferença entre a liberdade ligada a um direito universal transcendente – como é o direito à vida, por exemplo – e a liberdade dependente de um direito circunstancial é, no mínimo, uma estultice. (VEIGA-NETO, 2020, p. 18).

# MEDO



Em tempos de isolamento social, para além da própria adoção dos recursos digitais, acompanhar o enfrentamento da pandemia em uma escola tem permitido ver que a (re)organização escolar necessária e exigida à instituição esbarra, para além das questões estruturais e pedagógicas, em uma avalanche de medos. Esses, múltiplos e intensos, são de natureza diversa e muito desafiadores: medo de não responder a contento às exigências tecnológicas; medo das desigualdades sociais; medo da doença; medo da morte. (ALMEIDA; DALBEN, 2020, p. 15).

De um lado, nunca tivemos à disposição tanta tecnologia para viver em segurança: radares, câmeras, cartões de crédito, dispositivos móveis, etc. De outro, nunca sentimos tanto medo: da pandemia, do desemprego, da criminalidade, da catástrofe ambiental, do colapso econômico, etc. No meio de tantas comodidades e ameaças, somos impelidos a conduzir nossa vida de acordo com a *normalidade*, isto é, evitando o perigo de ficarmos à margem das normas. (BECCARI, 2020, p. 10).

Experimentando cotidianamente a falta de liberdade e de igualdade, o sofrimento, a angústia, o medo da morte vão tornando a vida de todas e todos insuportável, como se estivéssemos caindo num abismo sem paraquedas. Por isso, recorremos novamente a Krenak, pois é ele mesmo quem nos dá pistas sobre como enfrentar o que estamos experimentando ao provocar a reflexão “Por que tanto medo assim de uma queda se a gente não fez nada nas outras eras senão cair?” (KRENAK, 2020, p. 62)<sup>379</sup> [...]. (CAZÉ; PASSOS; RIBEIRO, 2020, p. 764).

Como se não bastasse, a sensação de medo paira sobre as pessoas: o medo da contaminação, o temor de ficar doente e sentir os sintomas dolorosos da doença e ainda de perder um ente querido. Ao mesmo tempo, existem aqueles que ainda negam a periculosidade do vírus – a falta de empatia desses “corajosos” é desumana, fazendo-nos pensar se, ao menos, se importam consigo mesmos. Talvez algumas ações sejam exageradas, porém precisamos nos cuidar e cuidar do próximo, na medida do possível. (CORRÊA; OLIVEIRA, 2020, p. 151).

No que se refere aos sujeitos com deficiência física, o temor também se faz presente, uma vez que, esses se apoiam em corrimãos, banco do metrô, poltrona do coletivo, portas, maçanetas... para se

---

379 KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Cia das Letras, 2020. Disponível em: <https://miolodolivro.com.br/ideias-para-adiar-o-fim-do-mundo-pdf-por-ailton-krenak/>. Acesso em: 2 ago. 2020.

locomover nos espaços sociais que não são inclusivos. O medo de contaminar, nós e aos outros, seguramente contribui para que nosso isolamento social se torne mais acentuado ainda. Embora velado, esse temor também se registra porque há na e entre as pessoas processos de discriminação, estereótipos estigmas com medo de serem contagiadas. (COSTA; BATISTA; TAVARES, 2020, p. 2486).

Existem também estudantes que para fugir das aulas usam suas astúcias e criam suas narrativas para justificar suas ausências nos encontros. Quero dizer com isso, que nestas redes aparecem todas as singularidades e multiplicidades de desejos, comportamentos, anseios, gestos e fragilidades. Nós, como humanos criadores das tecnologias, ainda temos medo de nossas criaturas. (MACHADO; MORAIS; TOJA, 2020, p. 154-155).

[...] a supervisora do estágio, em contato com as coordenações das escolas onde as atividades aconteceram no começo do primeiro semestre, reuniu relatos de professores desesperançados, com crises de ansiedade, choro, síndrome do pânico e depressão, em função dos frequentes anúncios de postergação ao retorno às atividades presenciais. Esta situação já havia sido descrita em pesquisa realizada com 19 mil professores paulistas que atuavam na Educação Básica (GRANDISIOLI, JACOBI & MARCHINI, 2020).<sup>380</sup> Os autores salientaram que medo, tristeza, insegurança, ansiedade, angústia e incerteza foram os principais sentimentos associados à pandemia por 48,1% dos participantes. (MAIA et al., 2020, p. 5-6).

Vivemos uma situação global de desespero na qual o medo da morte (nossa e de entes queridos), do colapso social e econômico, do esfacelamento democrático minam nossas capacidades de distanciamento do mundo. Todavia, é aqui, no limite, que se sustentam as contradições próprias do distanciar-se para compreender, amadurecer e ressignificar a vida. As ações humanas em torno de um projeto de manutenção ou superação do projeto sócio-histórico vigente tornam-se prementes. (MEZZAROBA; DANTAS JÚNIOR, 2020, p. 472).

Escrevemos em meio ao turbilhão de notícias que se acumulam em movimentos diários de desespero, desesperança, indignação e medo. Muito medo. Medo de sermos contaminados, medo de perdermos a quem amamos para a onda de contaminação, medo de não sabermos o que fazer quando precisarmos, efetivamente, fazer alguma coisa. Medo do amanhã, medo de não termos um amanhã. Medo de não darmos conta das demandas do trabalho. Medo de perdermos a conta da equação que liga a nossa existência ao trabalho que realizamos ou precisamos realizar. Medo. (NOLASCO-SILVA; BIANCO; DELGADO, 2020, p. 348).

---

380 GRANDISOLI, Edson. JACOBI, Pedro Roberto, MARCHINI, Silvío. **Pesquisa Educação, Docência e a COVID-19**. Programa USP Cidades Globais. Instituto de Estudos Avançados da USP. 2020. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/pesquisa/projetos-institucionais/usp-cidades-globais/pesquisa-educacao-docencia-e-a-Covid-19>. Acesso em: 20 de set. 2020.

Não tardaram a surgir posicionamentos em prol da retomada imediata da normalidade e/ou da negação da anormalidade, mesmo que estivéssemos aturdidos em um cenário completamente inesperado. Um comportamento que pode estar atrelado a um mecanismo subjetivo para lidar com o medo, mas que também manifesta nossa recusa em pensar sobre a condição humana e, conseqüentemente, elaborar eventuais possibilidades de crítica. (OLIVEIRA, LPA, 2020, p. 3-4).

Insistimos na pandemia do medo buscando refletir sobre o peso coletivo que este carrega sobre a sociedade, inclusive como uma das estratégias mais marcantes do neoliberalismo, medo este que sustenta a longevidade de suas políticas e ações em prol do enriquecimento próprio. Como Couto (2020)<sup>381</sup> alerta, o medo fundamenta a escolha de ações messiânicas e neste sentido os “salvadores do mundo” não só adoram o medo como também fazem da gestão eterna de crises o seu alimento. (OLIVEIRA; ABREU; OLIVEIRA, 2020, p. 440).

[...] ao invés de nos estagnarmos diante do medo, como nos diria o poeta Carlos Drummond de Andrade (1988),<sup>382</sup> dos diversos medos que hoje nos afetam cotidianamente, escolhemos nos mover, ir ao encontro do outro, lutar pela construção de espaços democráticos e solidários. Escolhemos mover nosso saber, desconstruí-lo para aprender, para permitir a criação de novos laços. Escolhemos pisar com mais delicadeza sobre a terra, olhar nossas ações, nossas escolhas e suas conseqüências. (RAHME; VIANA; HENRIQUES, 2020, p. 199).

A sociedade que estava decretando o fim do sono (CRARY, 2016)<sup>383</sup> torna-se insone não pela hiperatividade, mas pelo medo que se instala enquanto todos se isolam em suas casas. Medo da doença, medo do desemprego, medo da falta de renda, medo da fome, medo da violência, medo de um devir que se abre sem quaisquer garantias, medo da certeza crescente de que não voltaremos a ser o que éramos. A pandemia de COVID-19 irrompe de forma abrupta para nos lembrar da fragilidade humana. Contudo, mesmo em meio a essa situação caótica, educar (não) é preciso. (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 2).

Como uma eletricidade que corre por todos os lados, os afetos se transmutam e as expectativa de um amor em tempos de pandemia se virtualizam em *bytes*, se organizando em experiências digitalizadas, pois, para estes usuários, o importante é que “[...] a morte não nos pesque amontoados de medo, obedecendo a ordens idiotas, que nos pesque beijando-nos, fazendo amor e não guerra” (GALINDO, 2020, p. 127, tradução nossa).<sup>384</sup> (SILVA JUNIOR; FÉLIX; COUTO, 2020, p. 17).

381 COUTO, M. Poesia é boa aliada na era da pandemia, avalia Mia Couto. Entrevista concedida a José Carlos Vieira. **Jornal Braziliense**. Brasília, 22 abr.2020. Disponível em: <encurtador.com.br/oQTV8> Acesso em: 8 jul. 2020.

382 ANDRADE, C. D. de. **Literatura comentada**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1988.

383 CRARY, J. **24/7: capitalismo tardio e os fins do sono**. São Paulo: Ubu, 2016.

384 GALINDO, María. Desobediencia, por tu culpa voy a sobrevivir. In: AMADEO, Pablo. (org.) **Sopa de Wuhan**. Madrid: ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), 2020..

Quando o medo se torna um afeto político (SAFATLE, 2016), tendemos a nos envolver em uma espécie de política de melancolização, derivada de um descontentamento coletivo ou de uma apreensão em relação ao desamparo. Explica Safatle (2016, p. 43):<sup>385</sup> “[...] a possibilidade de estabelecer relações através de contratos que determinem lugares, obrigações, previsões de comportamento, estariam vinculadas à circulação do medo como afeto instaurador e conservador de autoridade”. A atitude melancólica, na qual o medo se torna um afeto, inviabiliza a produção de mudanças e a prospecção de alternativas críticas e criativas. (SILVA, RRD, 2020, p. 7).

---

385 SAFATLE, V. **O circuito dos afetos**: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

[...] além da preocupação com o consumo excessivo de informações, ainda existem dois pontos que precisam ser destacados, o primeiro deles é que, as plataformas digitais precisam ser vistas como mercados multifacetados que funcionam por modelos de negócios, envolvendo a mercantilização de dados, serviços e bens dos usuários (VAN DIJCK; POELL; DE WAAL, 2018).<sup>386</sup> A mercantilização dos dados dos usuários se tornou, portanto, o motor do capitalismo contemporâneo, nos levando ao segundo ponto, a privacidade e segurança desses usuários. (ALMEIDA; ALVES, 2020b, p. 154).

[...] no lema “educação para todos e de qualidade”, sem comprometer a aprendizagem em situação de pandemia, preconiza-se que o ensino tecnológico deva cumprir seu papel de possibilitar a inserção do indivíduo ao mercado de trabalho. Numa visão puramente mercadológica, propõe-se um ensino que atenda às necessidades do mercado e, sobretudo, ao do governo que busca firmar-se como aquele que dá assistência e não deixa que esse momento do Covid-19 afete a aprendizagem dos alunos. Essa visão “assistencialista” de ensino tecnológico não atende, com qualidade, às classes menos privilegiadas sem condições socioeconômicas e culturais para assistir às aulas no formato remoto. (AMARAL; NUNES; AMARAL, 2020, p. 1460).

Há quem diga que a pandemia evidenciou as mazelas do Brasil ao desconsiderar o que inúmeras pesquisas acadêmicas e denúncias dos movimentos sociais já anunciavam. Tais paradoxos e contradições também estão presentes na educação. Nesse período de pandemia e de isolamento social foi possível vermos aqui a metáfora da queda de Ícaro: as asas de cera, que construímos para nós nesse período, vêm das inovações tecnológicas que marcaram a intensificação produtiva da lógica econômica do mercado global para a prática docente. Teimando em manter o convívio social, construímos asas de cera com os aparatos digitais procurando salvaguardar as marcas da globalização. (CAETANO; SILVA JUNIOR; TEIXEIRA, 2020, p. 118-119).

A redução da autonomia [docente] torna-se evidente e é intensificada por ações oportunistas de empresas que, atentas às novas demandas do mercado educacional, passam a assediá-las e redes de ensino para oferecer “soluções” em conteúdos, aulas prontas, programas de ensino e softwares a serem executados pelo docente. Se antes era possível fechar a porta da sala de aula e, de certa forma,

---

386 VAN DIJCK, José; POELL, Thomas; DE WAAL, Martijn. **The platform society**: Public values in a connective world. Oxford University Press, 2018.



proteger-se da aridez do cenário educacional, adotando práticas que se mostrassem coerentes com as necessidades dos alunos e seus anseios como profissional, já não é mais possível à professora fazer o mesmo – as salas de aula virtuais não têm portas. (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 12).

Aqui vale pensar se a educação está impossibilitando e inviabilizando os letramentos digitais de potenciais autocríticos, ou seja, caminhando para a alienação ideológica do mercado capitalista, justamente porque reflete o sentido operacional e reprodutivo das tecnologias em vigor. Evidentemente isso nos faz recordar que os professores e estudantes se encontram em situação de vulnerabilidade, seguidamente pela ausência de diálogo, vazio de pensamento, apatia política impulsionada pelas tecnologias digitais que propaga um horizonte de incompreensão balizado por um agir estratégico e administrado dos processos educacionais e da própria condição humana. (HABOWSKI; CONTE, 2020, p. 1489).

A pandemia da COVID-19 tem demonstrado a incapacidade completa das políticas neoliberais de lidar com esse nível de crise social e econômica. Tem demonstrado, igualmente, as falhas do modelo atual de globalização. Recentemente, a narrativa da EJA tem sido construída em torno desses pilares com o foco obcecado pelo mercado e qualificação e requalificação para o emprego. A EJA, agora, tem a oportunidade de escrever uma nova narrativa, em que se valoriza a vida humana acima de valores econômicos e materialistas puramente individuais e cooperação acima de demandas individuais. Está na hora, uma vez para sempre, de enterrar as palavras trágicas de Margaret Thatcher de que “Não há sociedade, somente indivíduos” – a negação da essência da humanidade. (IRELAND, 2020, p. 435).

[...] curiosa e paradoxalmente, aqueles submetidos às pressões de instituições educativas privadas viram-se impedidos de experimentar um tempo escolar pelo mercado educativo escolar. Nesse mesmo sentido, vale perceber que os que fazem negócio com a escola negam a escola pois negócio vem do latino *neg-otium*, sendo *otium* um equivalente latino de *skholé*, tempo livre. Quem faz *neg-otium*, negócio, faz de fato uma anti-escola, negam o que a escola é, tempo liberado. A pandemia também permite apreciar isso com maior clareza. (KOHAN, 2020, p. 6-7).

[...] é quase impossível frear os avanços da expansão da educação superior brasileira, bem como retardar a formação dos grandes oligopólios, uma vez que não há nenhuma legislação em vigor que impeça a participação de empresas estrangeiras na compra de empresas educacionais brasileira, nem os efeitos do processo de mercadorização. No que diz respeito ao processo de mercadorização, este acaba por fazer parte da forma como o ensino superior direciona e redireciona suas normas institucionais, desde projetos a ações individuais que, em determinadas situações, faz do espaço formativo um espaço político-institucional de disputas, onde a produtividade ganha destaque cada vez maior. (MOURA; CRUZ, 2020, p. 231).

A pobreza e falta de escolarização da população brasileira são condições sociais que somente poderão ser suplantadas se enfrentadas simultaneamente, cada uma com sua especificidade, e que o Estado oportunize o acesso, permanência e êxito de estudantes ao ensino com equidade. Isso pode ser pensado por meio de políticas educacionais que não neguem a realidade tal como é, em crise, que ocorre há décadas com intenção de atender ao mercado [...]. Nessa conjuntura global de crise, as instituições educacionais são organizadas com vistas a responder ao mercado, e é nesse contexto histórico que ocorre a pandemia e a educação pública deve se configurar. (NUNES; PANIAGO; SARMENTO, 2020, p. 4).

As dificuldades de profissionais de educação no que diz respeito aos desafios colocados pelo trabalho remoto também os afetam desigualmente, considerando a natureza do vínculo empregatício em instituições públicas ou privadas. A manutenção da continuidade de atividades virtuais na rede privada responde à lógica mercadológica, na qual os estudantes são clientes que estão pagando pela prestação de serviços educacionais e para os quais não pode haver ruptura do contrato, mesmo em tempos de pandemia, considerando, por exemplo, o cumprimento dos conteúdos, especialmente para os alunos que prestarão o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em janeiro de 2021. (OLIVEIRA, EA et al., 2020, p. 214).

Sobre a mercadorização do ensino, há diversas universidades, mesmo que privadas e pouco acessíveis no sentido financeiro, que ainda oferecem um ensino de caráter crítico, alinhado às necessidades da comunidade e da sociedade como um todo e produzem ciência através das pesquisas. Por outro lado, há corporações de ensino superior, especialmente as que são ligadas ao capital aberto, que promovem a massificação de um conteúdo questionável, na maior parte das vezes transmitido à distância e que, ainda que comercializado a preços módicos, costuma não ser referenciado teoricamente e sistematiza meramente um rol de práticas homogêneas. (SALVAGNI; WOJCICHOSKI; GUERIN, 2020, p. 9).

É uma prática que as grandes redes praticam com o intuito de manter os seus seguidores, fazê-los consumir, curtir, compartilhar, visando sempre o máximo consumo possível dentro deste contexto mercadológico. E o jovem por exemplo, não tem que se preocupar em assistir um jornal para ver as notícias diárias, tudo já está posto na sua própria rede em que o mesmo só vai ter o “trabalho” de abrir e ver. E conseqüentemente trocar informações com os seus amigos ou seguidores. [...] a utilização das redes sociais neste contexto pandêmico está sendo bastante relevante, de fundamental importância para difusão de notícias, propagação do conhecimento, e de suporte por exemplo para o desenvolvimento das aulas a distância. (SILVA; CERIGATTO, 2020, p. 1425).

Em consenso com o pensamento marxiano, percebemos que a educação precarizada, e para atender o mercado como prévia ideação do pensamento capitalista em países de economias agroex-

portadoras como o Brasil, ganha forças com a causalidade, a pandemia. A educação, pela causalidade, é entregue ao mercado de forma acelerada e sem a participação democrática das instituições de ensino [...]. A objetivação pelo capitalismo neoliberal, o enxugamento dos gastos do Estado na educação, efetiva-se paulatinamente na medida em que se estende a necessidade de salvar vidas com a extensão dos dias de isolamento social. (SILVA; LIMA, 2020, p. 304).

No Brasil, desde os governos de Fernando Collor de Melo (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o setor empresarial educacional e os setores das tecnologias digitais e mídias sociais, da comunicação e telefonia têm se articulado politicamente para regulação e normatização da educação a distância na legislação, nos currículos escolares e na gestão de processos educacionais com a finalidade de expandir seus nichos de negócios e serviços, que desde 1996, estavam sob a provisão estatal. De olho nesse mercado, [...] grupos empresariais ganharam força e apropriaram-se do discurso de melhoria da qualidade da educação pública, historicamente defendida pelos educadores, instituições, associações científicas e entidades do campo educacional. (SILVA, MA; SILVA, EF, 2020, p. 189).

[...] há uma corrida empresarial mercadológica que oferece cotidianamente para as escolas novos artefatos tecnológicos, plataformas digitais, softwares, programas instrucionais, formulários de avaliação/mensuração já elaborados, adereços ou itens complementares para as plataformas que vão agregando formas consideradas mais facilitadoras do ensino e da aprendizagem, tudo pronto e finalizado conforme a lógica algorítmica das tecnologias digitais e voltados para o mercado educacional consumidor. Nesse contexto, a tecnologia digital passa a ser considerada como nuclear e como determinante dos processos educativos escolares. (TIBALLI, 2020, p. 5).

# METODOLOGIAS ATIVAS



Moran (2020)<sup>387</sup> afirma que, nesse novo processo educacional, o professor precisa ser o mediador, instigar e conduzir o aluno ao caminho da descoberta, da aprendizagem; o que exige o domínio das tecnologias e das metodologias ativas, pois é um processo de reinvenção das práticas de ensino. Dessa forma, salienta-se que o uso das TDIC na educação já se tornou evidente e necessário a partir do momento em que a geração Y, popularmente conhecida como geração da internet, começou a frequentar a escola. (AGUIAR; PANIAGO; CUNHA, 2020, p. 5).

[...] uma cultura digital se estabeleceu de maneira irreversível, com impactos significativos na maneira como que se produz e se consome conhecimento. O mundo do trabalho foi afetado pela ampla adoção de TD [tecnologias digitais] e se ressignifica e muda a cada dia, gerando implicações importantes na formação dos estudantes. Não é à toa que emergem com força a discussão e uso de metodologias ativas propostas por John Dewey na primeira metade do século passado, que já preconizavam a necessidade do protagonismo discente e a complexidade que a sociedade viria a ter. (ALFARO; CLESAR; GIRAFFA, 2020, p. 18-19).

[...] os professores vêm reinventando suas práticas e, neste exercício, percebem outros aprendizados [...]. Essas aprendizagens vêm destacando a potência da inventividade não como carta na manga, como proposição de uma aula show – que inclusive duvidamos da eficácia – mas sim no jeito de propor a inventividade das práticas rotineiras de avaliação, de constituição de grupo, de pesquisa, do desenvolvimento dos conceitos da cartografia, da física, do fenômeno religioso, do espaço geográfico. Parece óbvio para quem estuda os processos das metodologias ativas e da inovação na educação. (ALMEIDA; SPAGNOLO, 2020, p. 32-33).

[...] professores e alunos matriculados em cursos antes presenciais, migraram para atividades educacionais em rede. Conectados, profissionais da educação produzem e distribuem conteúdos, acompanham, orientam, avaliam e estimulam seus alunos. Muitos estão repensando e recriando metodologias ativas mais sedutoras e desenvolvendo ambientes digitais mais amigáveis e com interações crescentes. Essas mudanças ocorridas em poucos dias, tanto nas relações comerciais, quanto no entretenimento, nos cuidados corporais, afetivos e sexuais, na educação, indicam que o isola-

---

387 MORAN, José. **Transformações na Educação impulsionadas pela crise**. 2020. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2020/05/Transforma%C3%A7%C3%B5es.pdf>. Acesso: 09 ago 2020.

mento social não precisa ser sinônimo de sofrimento e exclusão do mundo. (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020, p. 209).

Vale salientar que as metodologias ativas são organizadas em princípios, sendo assim, o eixo estruturante deste método é o aluno, que é estimulado a ter uma participação mais ativa na construção do seu conhecimento, adquirindo assim habilidades como a capacidade de reflexão, análise, discussão, comparação e criticidade. Ao redor desse eixo, tem-se a autonomia, que vem como consequência da autoaprendizagem, problematização da realidade e reflexão. Desse modo, o ato de estudar não será baseado apenas no armazenamento de informações, mas na promoção de intervenções na realidade do indivíduo [...]. (DOSEA et al., 2020, p. 144).

[...] a internet, as tecnologias e as plataformas digitais estão cada vez mais presentes no nosso cotidiano. Uma ironia é que, antes, nós professores repreendíamos os estudantes se eles usassem celulares, tablets ou outros aparelhos tecnológicos durante as aulas, mas hoje é o oposto, já que sua utilização se tornou crucial. Desse modo, julgamos ser pertinente o uso dessas ferramentas em sala de aula como aliadas dos estudos e não mais como inimigas. Pois, assim como estamos nos adaptando agora, poderemos continuar nos adequando com o propósito de um ensino cada vez mais prazeroso e significativo com o uso de metodologias ativas. (FIRMINO; FERREIRA, 2020, p. 16).

Propor atividades práticas baseadas na cibercultura, tomando como base metodologias ativas, tais como, Sala de Aula Invertida, Aprendizado Baseado em Problemas, Pedagogia Baseada em Projetos, Gamificação, entre outras. Realizar avaliações formativas contínuas, voltadas para o aprimoramento dos saberes, apoiada na própria consciência do aluno em relação ao processo de aprendizagem em curso, de tal maneira que os alunos percebam o que já aprenderam, quais são seus déficits e quais ações formativas devem realizar para supri-los (PIMENTEL; CARVALHO, 2020).<sup>388</sup> (KRONBAUER, 2020, p. 614-615).

[...] a adoção de uma metodologia de ensino-aprendizagem como a ABP [Aprendizagem Baseada em Problemas] exige não apenas uma transformação nos processos educacionais, mas também uma mudança no papel dos docentes (RIBEIRO, 2008)<sup>389</sup> [...]. Assim, a função do docente é estimular o pensamento crítico e o autoaprendizado dos discentes, orientando-os a desenvolver o próprio processo de pensar. A intervenção do docente deve estimular o grupo a pensar crítica e profundamente, questionar, visando auxiliar os estudantes a descobrirem possíveis erros de concepções, detectar possíveis erros de informações e ao descobrir a dificuldade dos educandos em encontrar o caminho correto, prover de informações [...]. (OLIVEIRA, FV et al., 2020, p. 119).

388 PIMENTEL, M.; CARVALHO, F. S. P. 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: 23 de jun. 2020.

389 RIBEIRO, L. R. C. **Aprendizado baseado em problemas**. São Carlos: UFSCAR; Fundação de Apoio Institucional, 2008.

Nesse momento, as discussões sobre práticas pedagógicas com o uso de metodologias ativas têm sido muito pertinentes, as quais tomam o estudante como protagonista da educação, sendo o professor um mediador na busca do conhecimento. [...] Sobre isto também trata, de maneira quase poética, Rubem Alves (1994, p. 67),<sup>390</sup> quando afirma que “para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido”. As metodologias ativas, quando enfatizam a autonomia do estudante, o obriga a pensar, a buscar o conhecimento, e não recebê-lo passivamente do professor [...]. (OLIVEIRA; FERNANDES; ANDRADE, 2020, p. 8-9).

O ensino e a aprendizagem são territórios de humanidades, de afetos, de imprevisibilidade, de abertura, do inusitado, do inacabado. Ou melhor, deveriam ser. Não se deveria ensinar conteúdos, por meio de metodologias tidas como ativas, todavia, burocratizadas, mercadologizadas, capitalizadas, aprisionadas às teias do neoliberalismo; perdidas no disfarce do novo, mas aprisionadas no velho da pedagogia tradicional e tecnicista, que se disfarça e pinta de moderna, crítica. O processo de ensino e aprendizagem envolve a relação [...]. (PAMPLONA; OLIVEIRA, 2020, p. 14).

No Brasil, a educação a distância aliada às metodologias ativas de ensino, passaram a fazer parte do cotidiano de muitos brasileiros. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) – Lei nº 9.394/96 considera a educação a distância como um importante instrumento de formação e capacitação de professores em serviço. Com o correto uso da tecnologia, professores das Instituições de Ensino Superior, tendem a ganhar muito em rendimento [...]. Isso muda toda a dinâmica da aula, provocando maior entusiasmo e participação e, por fim, a assimilação do conteúdo. (PONTES; PONTES, 2020, p. 1541).

Metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Experiência e a Aprendizagem Baseada em Problemas, têm um potencial significativo, implicando em esforço transdisciplinar, na medida em que “translud[e] as relações recíprocas, a cooperação, a interpenetração e troca” (VON HOHENDORFF; ENGELMANN, 2015, p. 80)<sup>391</sup> entre saberes que se situam, não exclusivamente, nos campos do Direito, Ciência Política, Sociologia, Antropologia, Filosofia, Relações Internacionais, Economia e História. (SCHROER; CHERON; BERUTE, 2020, p. 9).

Há uma grande diversidade de metodologias ativas de ensino-aprendizagem válidas e eficientes que podem ser utilizadas nos diferentes níveis educacionais, a exemplo da aprendizagem baseada em problemas ou projetos, aprendizagem baseada em equipe, sala de aula invertida e outras (PAIVA et

390 ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 3ª ed. São Paulo: Ars Poetica, 1994.

391 VON HOHENDORFF, Raquel; ENGELMANN, Wilson. Miscelânea transdisciplinar: das nanotecnologias ao ensino jurídico. In: BELLO, Enzo; ENGELMANN, Wilson (coords.). **Metodologia da pesquisa em Direito**. Caxias do Sul: Educ, 2015. p. 80. Disponível em [https://www.uces.br/site/midia/arquivos/ebook\\_metodologia\\_da\\_pesquisa.pdf](https://www.uces.br/site/midia/arquivos/ebook_metodologia_da_pesquisa.pdf). Acesso em: 19 ago. 2020.

al., 2016).<sup>392</sup> Cada metodologia possui seu próprio pressuposto teórico e metodológico, que embora distinto, contribui para o desenvolvimento da autonomia do aluno; exercício do trabalho em equipe; integração entre teoria e prática; desenvolvimento de visão crítica da realidade; e, uso de avaliação formativa (BERBEL, 2011).<sup>393</sup> (SOARES; SANTANA; COMPER, 2020, p. 43).

[...] a falta do traquejo das tecnologias repercutiu na forma que esses docentes disponibilizavam – por vezes – não adequadamente o material de estudo nas ferramentas/plataformas de interação entre ele e o aluno, acarretando um possível prejuízo ao ensino aprendizagem. Isso traz a questão da necessidade da capacitação do docente no momento em que sua prática presencial deu lugar a uma prática virtual com o uso de tecnologias digitais para que essas ações contribuam no “uso das novas tecnologias e metodologias ativas na sua práxis, principalmente em casos nos quais não foi possível a habilitação prévia para substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais” (RIES; ROCHA; SILVA, 2020, p. 16).<sup>394</sup> (SOBRINHO JUNIOR; MORAES, 2020, p. 136).

Observa-se que os princípios das metodologias ativas visam proporcionar maior autonomia aos alunos, respeitando suas características individuais e promovendo sua interação social, tanto com os colegas quanto com o meio em que vive. A aplicação das metodologias ativas na educação na modalidade remota é uma perspectiva inovadora e transformadora, a qual pode apresentar excelentes resultados ao engajar a participação do aluno e valorizar o seu conhecimento prévio no processo de ensino e aprendizagem. As metodologias imersivas são aplicadas por meio de ambientes virtuais imersivos. (VIEIRA; SOUZA, 2020, p. 15).

---

392 PPAIVA, Marlla Rúbya Ferreira et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, v. 15, n. 2, 2016. Disponível em: <<https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049>>. Acesso em 30 set 2020.

393 BERBEL, Neusi Aparecida Navas. 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/10326/10999>>. Acesso em: 30 set 2020.

394 RIES, E. F.; ROCHA, V. M. P.; SILVA, C. G. L. Avaliação do ensino remoto de Epidemiologia em uma universidade pública do Sul do Brasil durante pandemia de Covid-19. **Scielo em Perspectiva**, 2020. Disponível em: <<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/1152/1736/1818>>. Acesso em: 20 nov. 2020.



As discussões caóticas e dirigidas pela grande mídia sobre o que está por vir facilitam a proliferação de enganosos “novos normais”. O mundo antes da pandemia não era normal. As desigualdades, a violência, o tratamento da natureza, assim como o consumo individualista não podem ser chamados de normais. E por isso o termo “novo normal” não é novo nem é normal. O olhar para a história e para a forma como a humanidade passou pelas pestes que a atacaram evidencia um cenário pouco solidário, em que o impacto e a mortandade resultantes da ação do vírus são esquecidos rapidamente. O chamado “novo normal” expôs-nos à reflexão de que a vida se dava na anormalidade, naturalizada como correta pelos seres humanos, o que pode levar à retomada de uma sociedade injusta e não emancipatória. (ALMEIDA; SILVA; ALMEIDA, 2020, p. 190-191).

Para Martins (2019),<sup>395</sup> um dos aspectos desse desafio é estarmos diante de uma geração nascida num mundo onde as mídias digitais se popularizaram expressivamente. Dessa maneira, as pessoas agem e pensam de forma muito distinta de como pensávamos e agíamos na fase de escolarização. Criando a necessidade de escolher entre adaptar a educação para esse novo modelo de sociedade, a fim de atender as demandas sociais, ou manter uma educação considerada neste contexto como conservadora, baseando-se nos princípios tradicionais de organização e formação. (BRANCO; ADRIANO; ZANATTA, 2020, p. 329).

Na mídia, o tema [formação docente] tem pautado as redações, ora para denunciar as precárias condições de trabalho dos professores e suas relações com os baixos indicadores acadêmicos das escolas, ora para confirmar a falta de interesse dos jovens estudantes de ensino médio em escolher o magistério como profissão a ser seguida, ora para anunciar novos encaminhamentos para a formação docente nos cursos de licenciatura e para os professores que já estão em atuação nas redes de ensino. (CARVALHO; ARAÚJO, 2020, p. 5).

No contexto da Operação Lava Jato, houve diversos casos de abusos e de medidas jurídicas que suspenderam princípios básicos do estado democrático de direito em nome da luta contra a corrupção. Tais abusos não foram condenados pela mídia, antes pelo contrário, criando-se assim todas as condições favoráveis para a aprovação do impedimento presidencial, finalmente ocorrido em sessão

---

395 MARTINS, Maurício Rebelo. Educação e tecnologia: a crise da inteligência. **Educação (UFSM)**, v. 44, p. 1-14, 2019.



congressual que entrou para a história como “[...] uma mancha no curso da democracia brasileira” (Bignotto, 2020).<sup>396</sup> (DUARTE; CÉSAR, 2020, p. 4).

Percebe-se um estado, por vezes de contradição, que oscila entre a negação maníaca e a dolorosa experiência de isolamento compulsório, as perdas e lutos e o risco real de contaminação. Neste sentido, a mídia apresenta números, curvas, tendências, escândalos de uso inadequado de verbas. [...] Ou, por outro lado, deslocam o foco da argumentação que poderia assumir um caráter de discussão mais ampliada para o modelo hegemônico social meritocrático e do herói, em tempos de pandemia é o idoso de 104 anos, ex-combatente que venceu o vírus; ou a pessoa com deficiência com agravos de saúde que sobreviveu ao Covid, isolando assim a questão individual e os condicionantes sociais. (FERNANDES; MONTEIRO; OLIVEIRA, 2020, p. 246-247).

[...] os canais de mídia precisam ser colocados em xeque pela reflexão educativa, compreensão conjunta e formação da opinião esclarecida, tecendo assim interpretações sobre os fatos do mundo, enfrentando no cotidiano educacional as teorias da conspiração e pseudociências, por meio do questionamento de saberes sobre os danos que as notícias falsas causam à sociedade. (HABOWSKI; CONTE, 2020, p. 1480).

Processos de inclusão digital tratam da apropriação crítica das tecnologias, e igualmente devem compreender a leitura crítica da mídia e o confronto da desinformação com a informação. Por fim, nesse contexto em que, de forma crítica, é possível pressupor movimentos coletivos e descentralizados de produção de conteúdo, a necessidade de assumir-se como sujeito crítico potencializa o exercício da cidadania na rede e invalida o modelo de reprodução e consumo. (MARCON, 2020, p. 90).

Consideramos, conforme Thompson (2011),<sup>397</sup> que as mídias, notadamente a imprensa, não se estabelece como organismo neutro posto que, historicamente, concentra-se nas mãos de poucas corporações bilionárias, configuram-se como empresas mistas com capitais investidos em frentes diversas, portanto se expandem na direção de um capitalismo global e, por fim, intervêm diretamente nas ações políticas e econômicas de uma sociedade sendo relevantes das decisões políticas de alto escalão até as aceitações ou resistências populares ante o movimento da história. (MEZZAROBA; DANTAS JÚNIOR, 2020, p. 475).

Essa inserção intensa e ubíqua das mídias na vida cotidiana diz-nos de uma nova forma de sociabilidade, vivida pelas sociedades atuais, a qual tem as tecnologias como processo deflagrante. Essa nova sociabilidade caracteriza-se por um novo modo de ser e estar no mundo. Nesse sentido, de acor-

---

396 BIGNOTTO, Newton. **O Brasil à Procura da Democracia**. Da proclamação da República ao século XXI (1889-2018). Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. Edição Kobo.

397 THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

do com Faxina e Gomes (2016, p. 187),<sup>398</sup> “[...] a pessoa não é um ‘eu’ que utiliza instrumentos como extensão do seu corpo, mas um indivíduo que se autocompreende como um ser que preza as suas relações e conexões através da existência dos instrumentos tecnológicos da comunicação”. (NERY, 2020, p. 14).

Tanto nos veículos de comunicação da grande imprensa quanto nas mídias digitais e redes sociais, refletiu-se o discurso de alguns educadores e empreendedores educacionais definindo as aulas remotas em contraposição à educação a distância. Por outro lado, no meio acadêmico, o ensino remoto foi visto criticamente como equivalente à educação a distância ou ao ensino *on-line*, enquanto os documentos oficiais do MEC oscilavam entre o uso de expressões como “atividades não presenciais” e “aulas em meios digitais”, ao oferecerem orientações para as atividades durante a pandemia e o período pós-pandemia. (SALDANHA, 2020, p. 126).

Talvez a pandemia, em relação ao contexto escolar e formativo, mesmo com a necessidade e urgência de se utilizar tecnologias e mídias digitais, seja a oportunidade de trazer ao primeiro plano o relevante e significativo papel do professor *em carne e osso*. É neste processo de mediação que ocorrem experiências que podem perdurar por muito tempo na memória e na vida dos estudantes, como experiências significativas que os ajudam a ampliar o olhar sobre sua realidade e suas possibilidades. (SANTOS; SANTOS; MEZZARROBA, 2020, p. 1516-1517).

A suspensão do tempo dos jovens na escola e o conseqüente isolamento social ainda serão estudados em todas as suas magnitudes. Aquelas mais visíveis já estão na mídia sob todas suas formas: desemprego, migração para comércio eletrônico, fechamento de empresas, reinvenção; também, não se pode negar, de outras, com redefinição de espaços e tempos de aprender, conviver, dar sentido às suas vidas, ainda numa indefinição quanto ao retorno às atividades presenciais. (SANTOS; SILVA; PAIVA, 2020, p. 111).

De fato, no clima de ódio contra o PT incentivado pela insistência da mídia diariamente esmiuçando denúncias não comprovadas contra Dilma, Lula e o PT criou-se uma situação muito grave porque todas as instituições da República (Judiciário, Ministério Público, a própria Ordem dos Advogados do Brasil, as entidades empresariais à frente a FIESP com Paulo Skaf, Parlamento, Partidos políticos, toda a grande mídia televisiva, escrita e falada) foram conspurcadas e obcecadas com o objetivo de destruir o PT e impedir Lula de voltar a se candidatar. (SAVIANI, 2020, p. 10-11).

[...] a integração com as hipermídias, as redes sociais e o universo da comunicação e a cultura digital são instrumentos imprescindíveis para relacionar-se com o mundo e com as novas formas de se comunicar e apreender. Canclini (2006)<sup>399</sup> assevera que as mídias podem ser compreendidas como

398 FAXINA, E., & GOMES, P. G. (2016). **Midiatização**: um novo modo de ser e viver em sociedade. Paulinas.

399 CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. 6 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

processos de desenvolvimento e aprendizagem nos espaços de cultura digital, impactando diretamente na formação da subjetividade de cada sujeito. Assim, o educador é convidado a repensar sua prática docente e integrá-la à cultura digital, tecendo parcerias e adaptando-se aos cenários híbridos de aprendizagem e ensino. (SILVA; FREITAS, 2020, p. 388-389).

No debate mundial acerca da pandemia, acanhadamente é convidada pela grande mídia para opinar sobre o assunto. As grandes redes de televisão apostam sua credibilidade em médicos e especialistas, reiterando sua “neutralidade” ideológica e política, enquanto as redes sociais sofrem de profunda crise infodêmica, restituindo a função mágica do mito original, que se espalha viralmente pela web. No conjunto desse turbilhão, “[...] a enxurrada de informações precisas e diversões assépticas desperta e idiotiza as pessoas ao mesmo tempo.” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 14).<sup>400</sup> (VENTURA, 2020, p. 31).

---

400 ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

Marcelo (2001)<sup>401</sup> observa que, atualmente, há um grande processo de transformação que vem afetando e modificando a forma como os sujeitos trabalham, relacionam-se e aprendem. Tais mudanças, estão repercutindo diretamente na escola que, enquanto instituição educativa, é encarregada de formar os novos cidadãos. Nota-se, que muitos estudantes dispõem de um número significativo de fontes de informação, o que não ocorria há cerca de 10 anos. Essas mudanças estão exigindo das instituições educativas adaptações no que se refere à formação continuada dos professores. (BRUNS; RAUSCH, 2020, p. 106).

[...] foi possível observar um crescimento significativo do professor temporário na rede municipal em análise em todas as áreas, ocorrendo o mesmo fenômeno na área de matemática. Corroborando com este crescimento, houve uma diminuição, também significativa, de docentes contratados como servidores públicos, através de concurso [...]. De fato, mudanças na sociedade, devidas em grande parte aos avanços tecnológicos, pressionam o emprego estável, com jornada de trabalho fixa. De acordo com Castells (2019),<sup>402</sup> o emprego com jornada de trabalho fixa, assim como o profissional com construção de carreira consolidada, tem diminuído em todo mundo. (CARIUS, 2020, p. 191).

As mudanças relatadas pelos professores se revelaram tão plurais tanto quanto suas racionalidades. Elas expressam compromissos pedagógicos, que incorporam considerações éticas. [...] Parece claro que expectativas aparentemente simples sobre a elaboração de trabalhos, por exemplo, podem resultar em desigualdade de desempenho entre os alunos, ameaçando as necessárias condições de equidade. A nova normalidade pedagógica estabelecida pela pandemia parece fornecer motivos para os professores colocarem em perspectiva seus modos de avaliação, voltando a olhar com interrogação suas ações, seus motivos, suas expectativas. (GARCIA; GARCIA, 2020, p. 8).

[...] a simples presença das tecnologias digitais não promove mudanças no processo educacional. As tecnologias podem potencializar o aprendizado, desde que estas sejam percebidas em suas potencialidades e integradas num planejamento educacional. Ensinar vai além da transmissão de um

---

401 MARCELO, Carlos. Aprender a Enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, vol. 12 n. 2, p. 531-593, 2001.

402 CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. 20a edição. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

saber abstrato e descontextualizado. Isso significa dizer que o conhecimento se constrói na interação. (GOEDERT; ARNDT, 2020, p. 116).

O gerencialismo no campo educacional, conforme destacam Shiroma; Campos (2006, p. 224),<sup>403</sup> se constitui em “um movimento que tenta modificar não só a organização da escola, imprimir outra lógica ao funcionamento do sistema educacional [...]”, e visa, nomeadamente, “operar uma transformação na subjetividade dos educadores, por meio da implantação de mecanismos bastante objetivos de controle que afetam a organização, a avaliação e, portanto, a gestão do trabalho docente”. [...] Isso envolve “processos de institucionalização e desinstitucionalização”, pois ao invés de ser uma mudança “de uma vez por todas”, é um atrito constante, feito de mudanças incrementais maiores e menores, que são em grande número e discrepantes. (GUEDES; GOMES, 2020, p. 50).

O significado dos impactos e das mudanças na vida cotidiana e social provocado pela Covid-19 ainda está sendo avaliado. A dolorosa experiência atinge profundamente não só o corpo, como também o espírito humano, tornando incontornáveis certas perguntas, mobilizando nossa capacidade de sentir e aprender, pois o pensamento crítico não se detém, se lança em busca de possibilidades interpretativas. Um olhar atento à dinâmica interna da aprendizagem desencadeada pela epidemia em suas múltiplas implicações – a despeito da persistência de incertezas – já permite recolher as primeiras lições extraídas da experiência. (HERMANN, 2020, p. 4).

[...] os textos políticos corporificam os acordos construídos no contexto da influência e são representativos daqueles discursos que se tornaram hegemônicos na luta pelo controle das representações da política. O contexto da prática é a arena na qual os textos da política são interpretados e recriados pelos atores locais e sofrem mudanças significativas, pois esses profissionais a partir de seus valores e experiências, da própria cultura da instituição e das condições materiais das mesmas atribuem novos significados aos textos das políticas e/ou podem rejeitar e ignorar partes dele. (LEMOS; OLIVEIRA, 2020, p. 824-825).

Mudar nem sempre é um processo fácil, principalmente quando a transformação envolve um paradigma conceitual que impacta diretamente nos modos de ser e fazer a educação em determinado contexto. Isso exige do professorado não apenas uma nova compreensão sobre a realidade, mas uma mudança de *habitus* pedagógico para que o “novo” seja implementado. As alterações curriculares acerca do ensino da língua inglesa não fogem a essa regra. (LIMA; SÁVIO; ROSSO, 2020, p. 270).

O momento agora é mais do que propício para que a educação seja o centro de debates em várias esferas, nos quais ela seja compreendida como um bem público, que necessita de mudanças para

---

403 SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F. La resignificación de la democracia escolar mediante el discurso gerencial: liderazgo, gestión democrática y gestión participativa. In: FELDFEBER, M.; OLIVEIRA, D. A. (Org). **Políticas educativas y trabajo docente**: Nuevas regulaciones, ¿Nuevos sujetos? Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006.

alcançar a qualidade social. Assim, com bastante cuidado, apropriação e planejamento, é desejável que a escola saia de uma configuração física e passe a adquirir uma configuração mais em rede (SIBÍLIA, 2012),<sup>404</sup> com propostas e objetivos educacionais atrelados a uma formação integral, crítica e conscienciosa. (MAIA; SILVA; CASAGRANDE, 2020, p. 231).

Vivemos em um mundo em constantes mudanças, isto é, não é possível permanências e, no tempo presente, nada é feito para durar. Conforme Bauman (2003)<sup>405</sup> conceituou, esse tempo é tido como Modernidade Líquida, no qual as relações sociais, econômicas e de consumo, são perpassadas por um modismo, são fugazes, são maleáveis como os líquidos, não há forma. Tudo está em constante mudança e não podemos falar que estamos em uma crise, pois as crises na educação são permanentes, talvez até um projeto político, provocando nos professores inseguranças contínuas. (MARTINS; CAVALCANTI; DOURADO, 2020, p. 76).

[...] as TDs são o elo que proporciona aos alunos e aos professores, remotamente, a possibilidade de aprenderem conjuntamente. Assim, acredita-se que as TDs são capazes de provocar mudanças, mas, para isso, mais do que integrá-las à aprendizagem é necessário percebê-las e usá-las “numa perspectiva mais global e capaz de se adaptar à mudança contínua numa sociedade da informação e do conhecimento.” (GONÇALVES; MOREIRA & CORREA, 2019, p. 02).<sup>406</sup> (OLIVEIRA; CORRÊA, 2020, p. 256-257).

A mudança é possível? Vê-se que sim, ela tem acontecido e, como dito anteriormente, tende a permanecer. “O mundo não é. O mundo está sendo”, afirma Freire (2019, p. 74),<sup>407</sup> constatação que leva a mais um de seus valiosos ensinamentos: ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. Ao afirmar isso, Freire não previa o atual contexto da pandemia, mas conhecia a necessidade de constantes intervenções na realidade, sempre em mutação, a fim de evitar a acomodação. O professor, nesta perspectiva, torna-se sujeito da história, intervindo nela, e não simplesmente se adaptando. (OLIVEIRA; FERNANDES; ANDRADE, 2020, p. 10).

Murta (2001)<sup>408</sup> confirma esse ponto de vista quando relata que os professores são parte de um quadro de profundas mudanças sociais, situação que corresponde a mudanças não menos profundas na Educação e no desempenho exigido da profissão docente. [...] Com efeito, a pandemia causada pela COVID-19 fez com que as mudanças sociais fossem aceleradas, as adaptações das práticas pedagógi-

404 SIBÍLIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

405 BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

406 GONÇALVES, V.; MOREIRA, A.; CORREA, Y. **Educação e tecnologias na sociedade digital**. Portugal, Whitebooks. 2019.

407 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 71ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

408 MURTA, Cláudia. Magistério e sofrimento psíquico: contribuição para uma leitura psicanalítica da escola. In: **Anais do Colóquio do LEPSI IP/FE-USP**, São Paulo, v. 3, 2001. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000032001000300031&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000032001000300031&script=sci_arttext). Acesso em: 05 set. 2020.

cas alteradas com certa urgência e, assim como os sentimentos de castração e repressão, e o mal-estar docente mostrou-se presente na realidade brasileira. (PACHIEGA; MILANI, 2020, p. 229-230).

Trabalhos que visam discutir sobre a educação mediada por tecnologias tendem a iniciar-se pautando as grandes e rápidas mudanças que a intensa presença das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) têm causado em todos os âmbitos da sociedade, onde se incluem os processos educacionais. E nisso já se vão décadas, onde a importância da adesão da escola às transformações digitais é reconhecida e enfatizada sem, contudo, apresentar efetivas mudanças nas práticas e processos de ensinar e aprender. (SILVA; CRUZ; SAHB, 2020, p. 349).

A pandemia tem impactado no comportamento de estudantes e docentes com as mudanças pedagógicas. A pesquisa evidencia que os desafios para se manter a qualidade da aprendizagem na Educação Superior foram abruptas mudanças que exigiram práticas imediatas diferenciadas tanto de docentes como discentes. Percebe-se a partir dos relatos que alguns jovens não tinham sequer acesso a dispositivos ou à Internet, dificultando a uniformidade das atividades propostas. (SILVA; FREITAS, 2020, p. 392).

Seja em razão do papel de cuidadoras na divisão sexual do trabalho (com a atual sobrecarga e intensificação das tarefas domésticas, sem apoio das redes ou das instituições, como creches e escolas), seja por sua presença massiva em atividades econômicas e profissões tidas socialmente como “feminizadas”, como são aquelas das áreas da saúde, da educação, da administração pública, entre outras, as mulheres foram desafiadas a se reinventar na batalha contra a pandemia do vírus SARS-CoV-2, nos mais diversos âmbitos (particular; familiar; social; profissional, entre outros). Destacamos aquelas engajadas em profissões na área da saúde ou no ensino/trabalho remoto da educação e da administração pública. (ARAUJO; YANNOULAS, 2020, p. 756).

Em boa parte dos casos, são as mulheres que cuidam das crianças e conseqüentemente auxiliam em seus deveres de casa, e assim o Ensino Remoto potencializa sua sobrecarga. As mulheres do campo sofrem com o peso da cultura machista, sexista e patriarcal materializadas pela cultura, divisão sexual do trabalho e tradições, como afirma Saffioti (2005, p. 71):<sup>409</sup> “... A desigualdade, longe de ser natural, é posta pela tradição cultural, pelas estruturas de poder, pelos agentes envolvidos na trama de relações sociais”. Nesse sentido, ele propõe que as relações entre mulheres e homens, a desigualdade de gênero, não ocorre de forma gratuita, e sim construída com frequência. (BRITO; FERNANDES; SANTANA, 2020, p. 11).

[...] o cotidiano do isolamento vem mostrando que as mulheres precisaram fazer uso de inúmeras estratégias para atender às necessidades da casa, dos filhos e não abandonar sua profissão. Essa tensão na vida cotidiana voltou a mobilizar as mulheres para decisões, por vezes, exclusivamente femininas. Se, num passado distante, em linhas gerais, elas tinham de escolher entre “casar ou rezar” ou, num passado menos remoto, elas tinham de escolher entre a carreira e a família, ou ainda conciliar os cuidados entre o trabalho e os filhos, no tempo presente essa problemática constituiu um vaivém na rotina das mulheres. (BUENO, 2020, p. 1557).

Aquelas famílias cujos filhos são criados somente pela mãe, certamente, estão sendo mais atingidas pelos problemas causados por isolamento. A antropóloga Diniz (2020)<sup>410</sup> revela que a pandemia

409 SAFFIOTI, H. (2005). **Gênero, patriarcado, violência**. Perseu Abramo.

410 DINIZ, D. Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca. Notícias. **Mundo pós-pandemia terá valores feministas no vocabulário comum**. Publicada em: 13 abr. 2020. Disponível em: <<http://www.ensp.fiocruz.br/portalenp/informe/site/materia/detalhe/48655>>. Acesso em: 20 abr. 2020.



atinge de modo mais grave essas mulheres por se encontrarem em total desamparo em consequência da falta de proteção do Estado. Muitas mantêm seus empregos, outras perderam, e ainda perdem a ajuda de outras mulheres cuidadoras, que também perdem seus ganhos. (CARVALHO; SANTOS, 2020, p. 157-158).

Em tempos de isolamento social, as mulheres estão sobrecarregadas com as demandas domésticas, com os filhos e as filhas e demandas profissionais. Muitas lidam, ainda, com limitações materiais para a manutenção da vida e para o desenvolvimento do seu trabalho, quando ele exige, por exemplo, equipamentos eletrônicos e acesso à *internet*. Não podemos esquecer que, na Educação Infantil, além das professoras, são comuns cargos que correspondem ao que denominamos auxiliares (CÔCO, 2010),<sup>411</sup> geralmente com salário muito inferior ao da professora e nem sempre pertencentes aos quadros do magistério. (COUTINHO; CÔCO, 2020, p. 7).

O crescimento de mulheres chefes de família ocasionou um maior impacto no aumento da pobreza e da exclusão social, porque considerando a maternidade e a necessidade de adentrar o mercado de trabalho, as mulheres acabam por se submeter a situações de subocupações (SZUL; SILVA, 2017).<sup>412</sup> Com o aumento dos subempregos ou desempregos durante a pandemia, muitas mulheres precisaram continuar disputando o sustento da sua família e, devido à paralisação das aulas presenciais, suas filhas passam a cuidar dos lares e dos irmãos menores na sua ausência. (FERREIRA, 2020a, p. 19).

Em estudo preliminar, Benlloch e Bloise (2020)<sup>413</sup> mostram que as mulheres são as mais afetadas por estresse no período de isolamento social, especialmente as que possuem filhos pequenos. Isso se dá por diversos fatos, dentre eles o maior acúmulo de trabalho doméstico e a adoção de uma rotina na qual o teletrabalho, que exige por vezes o silêncio e a ausência de outras demandas, só se torna possível na madrugada. (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 10-11).

Ouvimos muitos relatos de estudantes, principalmente mulheres, que narram as dificuldades encontradas em seus cotidianos. Elas chamam atenção para a sobrecarga de trabalho e o abalo emocional de todo esse momento. Muitas são professoras e estão vivendo o ser “professora a distância” e o ser “mãe de estudantes online” com todas as desafios expostos neste artigo; além disso, possuem as tarefas da casa, onde ainda predomina a responsabilidade feminina e mais, nesse contexto de pandemia, o abalo emocional da perda de entes queridos. (MACHADO; MORAIS; TOJA, 2020, p. 151).

411 CÔCO, V. Auxiliares de Educação Infantil. In: **Dicionário de Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Gestrado/UFMG, 2010. Disponível em <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=51>>. Acesso em: 1 jan. 2020.

412 SZUL, K. D.; SILVA, L. M. Feminização da pobreza no Brasil. II Seminário Nacional de Serviço Social, Trabalho e Políticas Sociais, 23 a 25 de outubro de 2017. **Anais [...]**, Santa Catarina, 2017.

413 BENLLOCH, C.; BLOISE, E. A. Teletrabajo y conciliación: el estrés se ceba con las mujeres. **The Conversation Academic Journal**, 29 abr. 2020. Disponível em: <<https://theconversation.com/teletrabajo-y-conciliacion-el-estres-se-ceba-con-las-mujeres-137023>>. Acesso em: 26 jun. 2020.

Acompanhamos, pelas notícias correntes, como as mulheres foram atingidas de forma mais severa pela pandemia. Aspectos de vulnerabilidade social, como desemprego, violência, aumento da pobreza e falta de acesso aos serviços de saúde e saneamento básico impactam mais vidas femininas neste momento. Portanto, fazer emergir as vozes de mulheres, pelas narrativas reais e pelas ficcionais, é caminho potente para contextualizar conteúdos que promovem reflexões acerca da pandemia e das desigualdades sociais em nossa sala de aula também de Ciências. (NASCIMENTO; CARVALHO; COSTA, 2020, p. 207).

Para Castro e Chagury (2020),<sup>414</sup> o marcador gênero tem se colocado como um aspecto bastante importante na produção de assimetrias entre homens e mulheres em tempos de covid-19. Com relação a isso, as pesquisadoras apontam que a quantidade de trabalhos acadêmicos publicados por mulheres durante esse período teve queda significativa em relação aos homens. Esse fato não parece estranhar à medida que consideramos que, nessa nova reconfiguração, as mulheres têm assumido a linha de frente no cuidado dos afazeres domésticos e de seus familiares. (OLIVEIRA, EA et al., 2020, p. 221).

Cabe lembrar também, que, como divulgado pela ONU (2020)<sup>415</sup> a maior parte dos profissionais de saúde que estão na linha de frente de combate ao COVID-19 são mulheres: médicas, enfermeiras, fisioterapeutas, nutricionistas e cuidadoras. Muitas destas profissionais vêm denunciando as precárias condições de trabalho e proteção a que são expostas, principalmente nos sistemas públicos. Condições que acentuam a sensação de insegurança neste trabalho, altamente desgastante física e psicologicamente (SAMPAIO, 2020).<sup>416</sup> (OLIVEIRA; TIRIBA, 2020, p. 39).

Pais e responsáveis, sobretudo avós e as mães assumiram, cumulativamente, mais papéis sociais. Mulheres trabalhadoras – mães, cuidadoras, cozinheiras, lavadeiras e domésticas nas funções inabíveis do lar – adquiriram a quarta jornada de trabalho: a de tutora educacional. [...] As famílias, e em especial as mães afastadas de seu emprego, foram responsabilizadas a tutoriar seus filhos, em idade escolar, de maneira a cumprir o conteúdo programático previsto no currículo escolar e nas avaliações internas e externas que gerenciam o rendimento acadêmico dos alunos. (SILVA; LIMA, 2020, p. 298).

[...] tornou-se perceptível a delegação de responsabilidades às famílias gerando sobrecarga de trabalho, principalmente para as mulheres que, conforme dados da pesquisa, representam 89% do total de respondentes que assumiram mais um papel, o de acompanhar as crianças nas tarefas escolares

414 CASTRO, B.; CHAGURI, M. **Um tempo só para si**: gênero, pandemia e uma política científica feminista. ABET – Associação brasileira de estudos do trabalho, 2020. Disponível em: <<http://abet-trabalho.org.br/um-tempo-so-para-si-genero-pandemia-e-uma-politica-cientifica-feminista/>>. Acesso: 5 jun. 2020.

415 ONU – **Vozes das mulheres nas linhas de frente da Covid-19**, 17/04/2020. Disponível em: <<http://www.onumulheres.org.br/noticias/vozes-das-mulheres-na-linhas-de-frente-da-covid-19/>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

416 SAMPAIO, C. Em silêncio e segurando cruzeiros, enfermeiros protestam na porta do Planalto. **Brasil de Fato**. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/05/01/em-silencio-e-segurando-cruzeiros-enfermeiros-protestam-na-porta-do-planalto>>.

por meio remoto. Somam-se a essa atividade, as tarefas domésticas, cuidados com filhos e *home office*, gerando um fenômeno de intensificação de atividades reservadas às mulheres que suscitam reflexões sobre como as questões de gênero são marcantes em momentos de crise como a da pandemia. (SILVA, MA; SILVA, EF, 2020, p. 201).

O isolamento, a sobrecarga de trabalho, as desigualdades de gênero trazem consequências para o trabalho remoto – que são diversas para homens e mulheres: cuidar de crianças e idosos na família e o trabalho doméstico geralmente é a principal responsabilidade das mulheres em casa. Além disso, no trabalho docente ocorre em maior grau uma invasão do trabalho na vida, no cotidiano doméstico do trabalhador da educação (SILVA; FISHER, 2020),<sup>417</sup> situação que pode ter sido agravada com a pandemia, sobretudo para as mulheres. (VIEIRA; FALCIANO, 2020, p. 801).

Oportunizar espaços para que os educadores, e com destaque as mulheres-professoras tenham espaços para expor suas percepções, é uma forma de conferir legitimidade aos seus lugares de fala. Ao tratar da importância do lugar de fala, Ribeiro diz que: “não estamos falando de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania” (RIBEIRO, 2017, p. 61).<sup>418</sup> (WENCZENOVICZ, 2020, p. 1759).

---

417 SILVA, Jefferson; FISHER, Frida. Invasão multiforme da vida pelo trabalho entre professores de educação básica e repercussões sobre a saúde. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 54, n. 3, p. 1-8, 2020.

418 RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Coleção Feminismos Plurais. Belo Horizonte: Editora Letramento, 2017.

# NEGROS/PRETOS



Embora o ano de 2008 tenha sido um marco significativo, o ano de grande conquista para a história dos negros foi 2009, pois, transcorridos seis anos da Lei 10.639 (Brasil, 2003),<sup>419</sup> elaborou-se o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, foi o ano de visibilidade da Educação Quilombola, contemplando as ações mais relevantes para a educação desse segmento da população brasileira (Gomes, 2012).<sup>420</sup> (BASTOS, 2020, p. 11).

A globalização vai desenhando as suas linhas abissais de “não-existência” através da lógica da classificação social entre aqueles que são superiores, ou seja, aqueles que têm a oportunidade e os privilégios de terem o capital e os recursos necessários para participarem das atividades remotas; e aqueles que são inferiores, nossos/as alunos/as pobres, favelados/as, estudantes de escolas públicas quase todos/as pretos/as – que não teriam as mesmas possibilidades dos/as demais alunos/as, mostrando assim, a lógica insuportável da inferioridade construída e naturalizada. (CAETANO; SILVA JUNIOR; TEIXEIRA, 2020, p. 132).

O epistemicídio também está no apagamento racial das estudantes chamadas de “morenas e mulatas” ou aos estudantes “mais escurinhos”. Habita nas imagens/conceitos reproduzidos socialmente sobre o lugar da escola pública como um lugar de ausências, de incapacidades epistêmicas e existenciais, de pobreza criminalizada, de desestruturação e marginalização. Onde muitas vezes o ser ‘negra’ associa-se somente a imagem/conceito da escravidão, de sexualidade e de crime. Isso faz parte do sistema racial estruturante e segue persistindo dada a centralidade do pensamento único, excludente, universal e supremacista branco. (CAIXETA, 2020, p. 28).

Em plenos 2020, num tempo cronológico que, com o advento da Modernidade, muitas vezes foi fantasiado como um futuro de promessas, a invisibilidade de um vírus traz à visão, sem fantasia nenhuma, algumas das aberrações da desigualdade social: os contaminados não conseguem respirar

---

419 BRASIL. (2003). **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003** (Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências). Presidência da República. Casa Civil. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)

420 GOMES, N. L. (2012). Relações étnico-raciais, educação e descolonização. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12(1), 98-109. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>

porque não há respiradores para todos, muitos vão morrer, e eles são, em sua maioria, pretos. (CAZÉ; PASSOS; RIBEIRO, 2020, p. 756).

Mais que uma tarefa da escola, dos professores, é necessária uma ação conjunta de militantes, acadêmicos, intelectuais negros e não negros e comunidade, como tarefa política de insurgência da juventude negra na escola do pós-pandemia, socializando a educação antirracista, que pense no gênero, na sexualidade e na classe social, com a intenção de uma pedagogia libertadora, baseada em políticas públicas de equidade racial. (COSTA; MARTINS, 2020, p. 210).

De acordo com dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2019 (BRASIL, 2020e),<sup>421</sup> a população negra – composta por estudantes de raça/cor preta e parda – detém maior percentual de ocupação em todas as etapas de ensino (com índices superiores a 50%, apesar da quantidade não declarada), exceto pela creche – destaque para o índice de 72,5% observado na Educação de Jovens e Adultos (EJA). (CUNHA; SCRIVANO; VIEIRA, 2020, p. 131).

O Estado brasileiro privou a população negra de oportunidades ao produzir um sistema educacional excludente, que foi se reinventando, se atualizando, para manter os status sociais e as hierarquias raciais, determinando aqueles que podem ter acesso às tecnologias e às informações e aqueles que não podem. Em meio à pandemia e a estratégia da educação remota adotada, esse *apartheid* digital ficou bastante evidenciado. Os negros acessam as escolas (estão todos matriculados), mas são barrados de participarem da aprendizagem. (FERREIRA, 2020a, p. 21).

Nesse sentido, ao que parece, em nossa sociedade Moderna – e, em princípio, civilizada –, naturalizado está o imaginário de que as vidas estadunidenses e/ou de outros países chamados “centrais” valham mais do que as brasileiras. [...] Também contestando a narrativa universalista, a esta altura já sabemos que a letalidade da doença é maior entre os pobres e pretos (Núcleo de Operação e Inteligência em Saúde, 2020),<sup>422</sup> como também temos conhecimento de que as multiformes consequências do COVID-19 são mais intensas entre as mulheres (Estrela, 2020;<sup>423</sup> Marques, 2020<sup>424</sup>). (LEITE; RAMALHO; CARVALHO, 2020, p. 712-713).

421 BRASIL. **Censo da Educação Básica 2019**: Resumo Técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2020e. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6874720](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6874720)>. Acesso em: 25 maio 2020.

422 NÚCLEO DE OPERAÇÃO E INTELIGÊNCIA EM SAÚDE. **Nota técnica nº 11**. Análise socioeconômica da taxa de letalidade da COVID-19 no Brasil. Disponível em: <<https://ponte.org/wpcontent/uploads/2020/05/NT11-An%C3%A1lise-descritiva-dos-casos-de-COVID-19.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

423 ESTRELA, Fernanda Matheus. Pandemia da Covid 19: refletindo as vulnerabilidades a luz do gênero, raça e classe. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 9, p. 3431-3436, Sept. 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141381232020000903431&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232020000903431&lng=en&nrm=iso). Acesso em 27 out. 2020.

424 MARQUES, Emanuele Souza. A violência contra mulheres, crianças e adolescentes em tempos de pandemia pela COVID-19: panorama, motivações e formas de enfrentamento. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 4, 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102=311-2020000400505X&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102=311-2020000400505X&lng=en&nrm=iso). Acesso em 17 mai. 2020.

Os comentários reforçam a ideia de que o problema da educação está nos alunos e reafirma a culpa de pais e mães na ineficácia do trabalho educativo. Apoiam ainda o pensamento que centraliza em pobres e negros da escola pública o mal-estar vivido por uma sociedade desigual. Tal realidade parece não ser reconhecida por um grupo que tem explicações simplistas para a degradação da escola pública brasileira. (MARTINS, E, 2020, p. 639).

Não bastasse a letalidade da violência que incide sobre a juventude negra no Brasil que, conforme demonstra o último Atlas da Violência (2019), 75,5% dos homicídios praticados no país são sobre homens negros (IPEA; FBSP, 2019),<sup>425</sup> a covid-19 é particularmente mortífera a essas pessoas (AMPARO, 2020).<sup>426</sup> Notadamente, não pela cor da pele, posto que isso poderia inferir sobre uma questão biológica, mas essencialmente porque a população negra é a que se encontra na base de toda a pirâmide social brasileira, sendo cada vez mais achatada. (MEZZARROBA; DANTAS JÚNIOR, 2020, p. 482).

Santos (2020)<sup>427</sup> revela uma pedagogia cruel do vírus que, ao operar a partir dos marcadores da diferença, traz maior sofrimento para mulheres, negros, trabalhadores e a população de rua, alvos preferenciais da necropolítica econômica e do sistema de saúde. [...] Por aqui temos uma máquina de guerra necropolítica voltada contra corpos pobres e pretos que, sem a possibilidade de manter o distanciamento social por viverem em cubículos improvisados e amontoados em condições subumanas nas favelas, morros e periferias tornam-se ainda mais vulneráveis aos efeitos nefastos da pandemia. (OLIVEIRA, EA et al., 2020, p. 222).

Outra questão recorrente na literatura é a desigualdade de desempenho entre grupos – por exemplo, negros e brancos, alto e baixo nível socioeconômico – durante as férias. Conforme Atteberry e McEachin (2020),<sup>428</sup> há poucas evidências de que essas desigualdades se acumulem. Em geral, quanto ao nível socioeconômico, os resultados sugerem que não há um aumento na diferença de desempenho e, quando essa ocorre é sutil. (OLIVEIRA; GOMES; BARCELLOS, 2020, p. 557).

As estratégias adotadas pelos diversos países a respeito dos cuidados com a saúde também estão sendo fortemente expostas nessa crise. Nos EUA a maior mortalidade de pessoas negras evidenciou as condições precárias de saúde a que é submetida esta parcela da população, num país onde o sistema de saúde é totalmente privado. No Brasil, o SUS, altamente sucateado e precarizado ao longo de décadas, tem sido a única alternativa para milhares de brasileiros. (OLIVEIRA; TIRIBA, 2020, p. 38).

425 INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Atlas da Violência 2019**. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: IPEA; FBSP, 2019

426 AMPARO, T. Por que a Covid-19 é tão letal entre os negros? **Folha de S. Paulo**, 13 abr. 2020. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/thiago-amparo/2020/04/por-que-a-covid-19-e-taoletal-entre-os-negros.shtml>>. Acesso: 18 jun. 2020.

427 SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

428 ATTEBERRY, A.; MCEACHIN, A. **School's out**: the role of summers in understanding achievement disparities. Providence: Annenberg Institute at Brown University, 2020. (EdWorkingPaper, n. 19-82).

Nessa altura, com mais de seis milhões de casos confirmados e mais de 176.000 mortes em dados oficiais, já se sabe quem mais morre (morreu) em decorrência do novo coronavírus, já se sabe onde há maior risco de contágio e transmissão: trabalhadores e trabalhadoras informais, precarizados, em maioria negros e negras, pardos que se deslocam das periferias e favelas a seus respectivos trabalhos em transporte público que, por sua vez, está lotado. Efeito cascata da descentralização da tragédia com a dita reabertura gradual da economia. (PUGA; MORAES, 2020, p. 67).

O estudo aponta que quanto maior o nível de escolaridade, menor a letalidade, e este efeito interliga-se às desigualdades sociais-raciais, às diferenças de renda, que geram disparidades no acesso aos serviços básicos sanitários e de saúde. De acordo com dados do Ministério da Saúde (maio de 2020), brancos representavam 51,4% do total de internados por Covid-19 no país até 18 de maio, enquanto pretos e pardos eram 46,7%. Em termos de óbitos, pretos e pardos representavam 54,8% e brancos 43,1%. (WENCZENOVICZ, 2020, p. 1762).



# NEOLIBERALISMO



Será que vige o império do *homo oeconomicus* neoliberal? Será ele suplantado ou seguirão os mais pobres precisando fazer cálculos terríveis entre satisfazer ao mínimo as necessidades elementares dado o imenso acumulado de precarizações e vulnerabilizações ou cumprir exigências sanitárias elementares para as quais sequer há disponibilidade de recursos (falta água e sabão!)? A repercussão na educação implica em pensar até que ponto as práticas necrófilas seguem reforçando ações bancárias e processos opressores na educação. Inclusive, pensar em que medida a necrofilia redundará na formação da possibilidade de uma posição alternativa e biófila. (CARBONARI, 2020, p. 744).

[...] a pandemia não se mostra como oportunidade apenas para a construção dessas alternativas, mas também para a experimentação de futuras novas modelagens institucionais e existenciais calcadas nas mesmas (ir)racionalidades do neoliberalismo, como também do capitalismo e sua lógica da mercadoria (CARDOSO, 2020;<sup>429</sup> DAVIS; KLEIN, 2020<sup>430</sup>). É justamente no enfraquecimento dessa capacidade da educação – e da instituição escolar, importa marcar – de fazer convergir outros direitos fundamentais a partir de formações coletivas que a pandemia se mostra para as elites como oportunidade de um laboratório de engenharia social [...]. (CUNHA; SCRIVANO; VIEIRA, 2020, p. 134).

No que diz respeito ao anúncio (Freire, 1996)<sup>431</sup> de modos alternativos de existência, contra o neoliberalismo – hegemônica matriz orientadora do Estado Moderno/colonial contemporâneo em que há a primazia do mercado, do indivíduo e da competição (Laval, 2019)<sup>432</sup> – as ações coletivas, a solidariedade e, portanto, o comunitarismo insurgem no enfrentamento das questões decorrentes do alastramento do novo vírus. E aqui estamos nos referindo às inúmeras ações protagonizadas, durante a pandemia, pela população LGBTQIA+, indígena, camponesa e pelas pessoas que residem nas periferias da cidade. (LEITE; RAMALHO; CARVALHO, 2020, p. 720-721).

429 CARDOSO, W. Crise é oportunidade. In: TOSTES, A.; MELO FILHO, H. (Org.). **Quarentena**: reflexões sobre a pandemia e depois. Bauru: Canal 6, p. 241-255, 2020.

430 DAVIS, A.; KLEIN, N. **Construindo movimentos** [recurso eletrônico]: uma conversa em tempos de pandemia. Tradução: Leonardo Marins. São Paulo: Boitempo, 2020.

431 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 1 ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

432 LAVAL, Christian. **Escola não é empresa**. São Paulo: Boitempo, 2019.



Como bem sintetiza Harvey (2020),<sup>433</sup> décadas de neoliberalismo no mundo (e no Brasil) deixaram os países “totalmente expostos e mal preparados para enfrentar uma crise de saúde pública desse calibre, apesar de sustos anteriores como a SARS e o Ebola fornecerem avisos abundantes e lições convincentes” (s.p.) sobre o que deveria ter sido feito. Cabe destacar, que as expropriações de direitos sociais incidiram intensamente na saúde, com privatização de parcelas expressivas das políticas universais e com a transferência de boa parte da saúde pública para empresários da área ávidos por lucro. (MANCEBO, 2020, p. 3).

Em tempos em que o neoliberalismo transforma as escolas em empresas em nome de um pragmatismo e eficiência (LAVAL, 2019),<sup>434</sup> fazendo-nos acreditar que se está reformando a escola, quando se está liquidando com a educação, reduzindo-a a um pacote de competências básicas. Em tempos de uma “[...] tagarelice do consenso midiático” (LAZZARATO, 2014 p. 125),<sup>435</sup> na qual “[...] empresas e o Estado, substituindo o professor ou o confessor, prescrevem como se conduzir” (LAZZARATO, 2014, p. 195), como problematizar os nossos modos de escravidão no presente, fortemente marcados por uma *stultitia* espetacularizada? (MATOS; SCHULER, 2020, p. 224).

O avanço de uma lógica neoliberal que vai implodindo a democracia vai também esfacelando virtudes como solidariedade, compaixão, generosidade. O objetivo é sobreviver às custas de um consumo que parece ser o único objetivo real, a única coisa que nos faz humanos. Ao assistir carreatas de empresários que pedem para os funcionários voltarem a trabalhar e se exporem a um vírus letal pelo seu emprego (na verdade, pela empresa deles). Ao nos assombrarmos com homens brancos, heterossexuais, cristãos, agredindo enfermeiras que protestavam pelas mortes de colegas, vítimas de um vírus ao tentar salvar brasileiros. (MEZZARROBA; DANTAS JÚNIOR, 2020, p. 485).

A atual política neoliberal mundial, preconizada por órgãos internacionais, como o FMI e o Banco Mundial, impõe a progressiva diminuição da participação do Estado na economia e na definição de gastos públicos. Assim, impacta os programas sociais e, nos países mais pobres, deixa as classes populares cada vez mais vulneráveis (FOLADORE, 2002).<sup>436</sup> A garantia de serviços públicos é fundamental para a melhoria das condições de vida da população e, portanto, para o fortalecimento da democracia. A precarização afeta principalmente as mulheres e crianças das classes populares, fato que se relaciona com a crise dos cuidados. (OLIVEIRA; TIRIBA, 2020, p. 43).

---

433 HARVEY, David. Política anticapitalista em tempos de coronavírus. **Carta Maior**, São Paulo, jul. 2020. Disponível em: <<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Politica-anticapitalista-em-tempos-de-coronavirus/4/47997>>. Acesso: 14 jul. 2020.

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

435 LAZZARATO, Maurizio. **Signos, máquinas, subjetividades**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo: n-1 edições, 2014.

436 FOLADORE, G. Avanços e limites da Sustentabilidade Social. **Revista paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 102, p. 103-113, 2002.

À medida que o neoliberalismo produz a ideia de que a carreira profissional é o bem maior, que se têm autonomia e liberdade de definir e conduzir essas carreiras, os sujeitos são empurrados para o lugar de consumidores de serviços de educação escolarizada. [...] Engendrados por essa lógica, os sujeitos dedicam suas vidas e sua força vital à possibilidade de serem consumidores de bens e serviços escolares (e de saúde, de segurança, de justiça etc.), o que nesse sistema significaria uma certa ascensão social, em que a “qualidade” de vida é entendida a partir da lógica do consumo. Baseiam suas vidas, organizam seus cotidianos, para obtenção de acesso a esses serviços e de seguimento de suas prescrições. (PORTO; PEREIRA, 2020, p. 291).

O próprio modelo neoliberal preconizado e gerenciado – mais ou menos de acordo com os últimos governos – há trinta anos no Brasil, bem como o desenvolvimento avassalador de novas tecnologias de informática, de informação e comunicação em contexto de globalização, fez com que se agravasse a luta de classes: privatizações, concessões, superávit primário, reformas da previdência, reforma trabalhista, desemprego, precarização do trabalho, sucateamento do serviço público, “PEC do Fim do Mundo”, a ode ao individualismo pelo ideário do empreendedorismo etc. Tudo isso intensificado ainda mais depois do golpe de 2016, o Governo Temer, e que se aprofunda ferozmente agora no proto-fascista Governo Bolsonaro. (PUGA; MORAES, 2020, p. 67).

[...] o advento do neoliberalismo, na década de 80, amplia e difunde a estreita relação entre o público e o privado e, na década de 90, a Terceira Via consolida essa relação por meio das parcerias entre o Estado e a sociedade civil (Terceiro Setor). Diante disso, apontamos algumas implicações das parcerias público-privadas para o campo da política e da gestão educacional, como o enfraquecimento da democracia; a falta de participação na definição, planejamento e execução das políticas educacionais; a falta de autonomia dos professores sobre o currículo e a instrução; a valorização da competitividade em vez de solidariedade e cooperação. (SANTOS; LAGARES; SILVA, 2020, p. 374-375).

O contágio globalizado mostra que as bases do neoliberalismo estão ruindo, mas não pelos movimentos sociais de resistência, não pelas ações do pensamento político de esquerda pelo mundo, não pela bolha criada pelo capitalismo financeiro. A economia prevalecendo sobre as vidas está ruindo pela força da natureza invisível que procurou um hospedeiro, a humanidade, para se multiplicar. [...] Esta força acabou ditando um novo comportamento humano em nível planetário. Neste sentido, destruir a natureza de forma catastrófica e virulenta constitui-se uma máxima na qual o homem está em último lugar. (SILVA; LIMA, 2020, p. 294).

[...] o ingresso das classes subalternas na educação e em especial na universidade representam hoje, uma grande ameaça a classe dominante, tanto que, tem sido evidente o grande ataque ao ensino das instituições públicas. Projetos como o “escola sem partido” e o “futures” (CAMARGO; MINTO;

2019),<sup>437</sup> além dos vastos cortes e contingenciamentos nos orçamentos da educação e demais propostas contra a educação pública expressam hoje o nível de organização e articulação do conservadorismo e do neoliberalismo no Brasil. (SILVA, FR; SILVA, AA, 2020, p. 96).

Sejam países do Norte ou do Sul, a expansão da COVID-19 expõe ao mundo contemporâneo a face perversa do neoliberalismo, da globalização e da segregação urbana e rural. No Brasil, a COVID-19 acelerou as mortes de indígenas, quilombolas e trabalhadores no campo, e nas periferias metropolitanas pessoas agonizam pelo sufocamento das políticas públicas de saúde, segurança cada vez mais distante da população. (SILVA, SP, 2020, p. 5).

Ao considerarmos que a definição de políticas é inerente à base econômica, a pandemia agudiza o fato de que, em uma sociedade regida pelo neoliberalismo regulado pelo capital financeiro global, a maximização dos lucros impõe-se à vivência humana digna. A negação da crise sanitária e a ausência de políticas federais para o enfrentamento da situação, que parece ser a estratégia do atual governo, agravam a situação e os efeitos da própria pandemia [...]. Na resposta à crise humanitária, manifesta-se, ainda, o caráter seletivo das políticas públicas. Define-se, inclusive, aquele que é considerado apto a viver. Para além das desigualdades econômicas, vivenciamos outras situações de imputação de diferentes valores da vida humana. (SOUZA; DAINEZ, 2020, p. 2).

[...] a degradação das políticas sociais advinda do neoliberalismo sobrepujante, que provocou a privatização ou a falta de verba que leva ao subfinanciamento dos serviços públicos, especialmente no Brasil, permite poucas ações estatais. Deflagrada, agora, uma imensa demanda do âmbito da Saúde, observa-se o quão pouco grandes corporações empresariais, a iniciativa privada e os detentores do Mercado financeiro agem em prol da população. A importância do poder público faz-se latente. (ZORDAN; ALMEIDA, 2020, p. 9).

---

437 CAMARGO, R. B.; MINTO, C. A. Escola sem partido? Uma análise com base na legislação e sob a ótica do financiamento. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 61, p. 76-89, jan./2019.

[...] recuperar as mulheres como sujeitos sociais contribui para se repensar o presente e contar/escrever outra história na perspectiva de seus desempenhos, inquietações e conquistas, o que, por vezes, requer documentos e metodologias próprias, como, por exemplo, a história oral. Por outro lado, trata-se de reavivar o diálogo entre as experiências do passado e as expectativas em relação ao futuro, o que remete às incertezas, porque o presente pode ser sempre uma novidade [...]. (BUENO, 2020, p. 1550).

Importante destacar que nessa época [antes da década de 1930] ainda não se tinha um sistema de educação universalizado no país e, nesse sentido, o rádio passou a funcionar como um meio pelo qual se fazia chegar programas educativos nos lugares mais distantes do país. Os programas eram produzidos considerando a sua integração com as escolas existentes no país e, por isso, tinha forte preocupação com a figura do professor para quem os programas eram destinados. Mesmo assim, a utilização desses programas pelo magistério da época gerava muitas angústias, pois representava uma grande novidade. (CORDEIRO; COSTA, 2020, p. 87-88).

Talvez o cenário comum proposto seja aplicável a muitos produtos; talvez educação não pareça uma possibilidade. Talvez. Contudo, pensar o processo educacional enquanto produto não é uma novidade, principalmente na medida em que, transformada em objeto de um mercado que não para de crescer, a demanda nunca se esgota e, portanto, a oferta tem de abarcá-la a todo o tempo. Mas então, o que é a novidade? Fenômeno de três sílabas e tônica longe do fim: uma pandemia [...]. (CUNHA; SCRIVANO; VIEIRA, 2020, p. 119).

[...] ao serem perguntados sobre a experiência anterior com o modelo de ensino remoto ou mesmo sua qualificação para atuar com o ensino não presencial, fica ainda mais claro o fosso entre as propostas da EaD que orientam os sistemas de ensino no contexto pandêmico àquilo que de fato tem sido experimentado na prática. Dessa forma, o modelo de aulas não presenciais se apresenta como novidade para 88,5% do corpo docente que se encontram em trabalho remoto durante a pandemia. (DUARTE; HYPOLITO, 2020, p. 747).

O conjunto de decisões para esse momento vivido, tomado por parte dos órgãos reguladores da Educação em todo o país, prevê a continuidade das atividades escolares, por meio da realização de propostas não presenciais que mesclam o uso de tecnologias digitais interativas, a execução de tarefas

de auto estudo e a assimilação de conteúdos via recursos de comunicação em massa como canais de televisão e plataformas de *streaming*. Tais conduções, por um lado, apresentam novidades por exigir familiaridade e acesso a recursos diferentes dos convencionalmente adotados nas salas de aula físicas; por outro, mobilizam ações e reações nada novas para professoras, pais e alunos [...]. (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 3).

O colonialismo e, portanto, o estabelecimento de hierarquias a partir de critérios raciais e de gênero, com vistas à perpetuação ou – como defendem alguns a respeito do século XXI – à sobrevivência do capitalismo é, no contexto da pandemia, como antes dela, a matriz orientadora de funcionamento da sociedade Moderna. Na crise sanitária de 2020, a novidade seja talvez – mas não para toda a população mundial e aqui nos lembramos, por exemplo, da situação das pessoas refugiadas, daquelas que vivem em favelas, das que morrem vítimas de doenças negligenciadas (Santos, 2020)<sup>438</sup> – a intensidade e as roupagens assumidas por este projeto de dominação. (LEITE; RAMALHO; CARVALHO, 2020, p. 713).

Daí, possivelmente, o grande furor por essa ferramenta midiática [o *TikTok*]: além do seu caráter de novidade, promove grande interatividade. Ademais, ao observar como as crianças riem e se agitam durante as falas sobre o *TikTok*, é possível inferir que se trata de contextos de entretenimento, de riso, de sátira, como diz Ronaldo, “são vídeos muito loucos”. Nesse sentido, é importante considerar que o humor é valioso na vida cotidiana, uma vez que permite, através do riso, o relaxamento e a reenergização de forças (Fuenzalida, 2008).<sup>439</sup> (NERY, 2020, p. 15).

[...] não por acaso os dados da pandemia passam a revelar que os mais atingidos ou mais vulneráveis se encontram atravessados pelos marcadores de classe (mais pobres), raça/etnia (negros e indígenas), gênero (principalmente mulheres) e região (principalmente periferias de grandes cidades, ainda mais aquelas localizadas fora do eixo sul-sudeste). Se as desigualdades atualmente vistas em nosso país em torno da covid não são uma novidade, elas se agravam quando consideramos tais marcadores. Nesse sentido, como pontuado anteriormente, é importante dizer que a desigualdade não se inicia com a covid-19. A grande “novidade” é que agora autoridades estatais assumem a morte como um projeto político-econômico declarado. (OLIVEIRA, EA et al., 2020, p. 220).

Para muitos e principalmente durante a pandemia do Coronavírus (Covid-19), a Educação a Distância parece ser novidade, pois no Brasil, nunca se falou tanto em cursos online, ensino a distância, aulas remotas, Plataforma Moodle, entre outras nomenclaturas que docentes e discentes passaram a se familiarizar, apesar de em pleno século XXI a tecnologia estar no cotidiano da sociedade, mas não

---

438 SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

439 FUENZALIDA, V. (2008). Cambios en la relación de los niños con la televisión. Comunicar - **Revista Científica de Comunicación y Educación**, XV (30), 49-54.

tanto no aspecto educacional. A EAD já está presente no Brasil desde 1904 [...]. (PONTES; PONTES, 2020, p. 1531).

As pessoas que conheciam melhor e usavam as funcionalidades de algumas redes sociais se surpreendem quando nos arriscamos nessa afirmação sobre novidades, a esta altura. Pode ser novo para mim, mas não para a interface dos aplicativos que já existiam. Para alguns é tudo tão “novo” quanto um blog, em 2020. A novidade é a prática, o uso difundido, a descoberta das funcionalidades e seus usos muito intensivos por parte das pessoas que querem provocar conversas e das que querem participar. (RIBEIRO, 2020, p. 447).

[...] há situações ocasionadas por alunos com diferentes níveis de atenção, especialmente quando um deles possui transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), apresentando dificuldade em acompanhar as aulas; desse modo precisando de ajuda para se desvencilhar de várias distrações enquanto o professor do outro lado se esforça para manter a turma atenta. O uso da tecnologia como artefato curricular para desenvolvimento da prática pedagógica ainda é novidade para alguns professores, por isso eles transportam para o ensino a distância (remoto) a exposição de assuntos do ensino presencial, como indicam Pimentel e Araújo (2020).<sup>440</sup> (SANTANA et al., 2020, p. 310-311).

Em tempos de aulas virtuais, uma pergunta parece sintetizar a difícil apreensão humana dessa novidade: Afinal, onde nos encontramos, quando nos encontramos na tela? Qual seria esse espaço não simultâneo, tão inédito no campo educacional, principalmente em se tratando de educação básica? Esse novo território não se configura exatamente como um lugar – no sentido antropológico – mas uma flutuação, sem limites objetivos, como bem caracteriza Virilio (1993).<sup>441</sup> Trata-se de habitar um espaço, mediatizado pela tela, em que o distanciamento e o achatamento dos corpos impõem novas configurações e invenções. (SILVA; ALCANTARA, 2020, p. 108).

As novidades digitais são inúmeras, mas é recomendável atentar-se a maneira como elas serão inseridas no contexto educacional, pois o resultado pode não ser o esperado devido ao equívoco da prática. É fundamental, conhecer o perfil do aluno e da turma para compartilhar o conteúdo e ampliar os saberes, mudando um pouco o modo de construir saber para acompanhar a cabeça conectada e pensante do aluno digital. As propostas pedagógicas e os currículos vão precisar contemplar outros vieses, que englobem o contexto educacional das novas gerações. (SILVA; CERIGATTO, 2020, p. 1427).

As medidas de distanciamento social provocaram novas dinâmicas no trabalho dos professores. A oferta do ensino remoto tem sido uma alternativa apontada por várias unidades educacionais. Nesse formato, há uma utilização de recursos tecnológicos pouco comuns nas aulas presenciais, acarretando

440 PIMENTEL, M.; ARAÚJO, R. Há conversação na aula online. **SBC Horizontes**, 5 abr. 2020. Disponível em: <<https://bitly.com/Fb4NF>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

441 VIRILIO, P. **O espaço crítico**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

uma novidade e desafios para a maioria dos docentes. Essa afirmação se concretiza quando apenas 30% dos entrevistados afirmam possuir facilidade para o seu uso. Cerca de 21% dos docentes relatam sentir dificuldade no manuseio com as tecnologias digitais e metade afirma que não sentiu dificuldade e nem facilidade com as tecnologias digitais [...]. (SOUZA; RAMOS, 2020, p. 814).

Compreendemos que “não há nenhuma novidade na tentativa de falsificação política através da distorção de fatos e informações” (GENESINI, 2018, p. 49);<sup>442</sup> a novidade está justamente na intensa produção e no compartilhamento dessas narrativas falaciosas por meio das redes sociais digitais [...]. Em decorrência dessa conexão em escala planetária, a disseminação de informações atinge alcance, eficácia e velocidade como jamais atingido anteriormente pelas mídias de massa, propiciando o aumento do número de *fake news* (BUCCI, 2018).<sup>443</sup> (TEIXEIRA; COUTO JUNIOR, 2020, p. 332).

---

442 GENESINI, S. A pós-verdade é uma notícia falsa. **Revista USP**, São Paulo, n. 116, p. 45-58, jan./mar. 2018. Disponível em: <<https://is.gd/UF5CSV>>. Acesso em: 19 abr. 2020.

443 BUCCI, E. Pós-política e corrosão da verdade. **Revista USP**, São Paulo, n. 116, p. 19-30, jan./fev./mar. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2Olatpr>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

# NOVO NORMAL



[...] apesar de estarem revolucionando os modos de conexão dentro do cenário de distanciamento físico e social imposto pelo novo Coronavírus, as *lives* também devem ser pensadas criticamente a partir de uma série de variáveis, para que não sejam ultrapassados os limites da saúde mental, do esgotamento físico e da privacidade neste “novo normal” que estamos vivendo. (ALMEIDA; ALVES, 2020b, p. 154).

Assim, uma nova paisagem se fez no ambiente universitário. Não há mais aglomerações na cantina, nem salas cheias de estudantes, não se ouve mais as conversas pelos corredores, nem o movimento dos carros, bicicletas e passos pelos acessos do câmpus. Hoje, o câmpus repousa, ou melhor, parte da sua estrutura física, pois docentes, técnicos e outros colaboradores se desdobram para tentar aprender a viver nesse novo normal. As resistências tiveram que ser vencidas e agora, cada um na sua casa, busca-se, de alguma forma, cumprir as suas tarefas – uns a de ensinar, tendo que passar por longos treinamentos *online*, outros a de aprender e ter desempenho satisfatório. (CALDEIRA; SUDRÉ; PEREIRA, 2020, p. 173).

[...] muito embora já estivéssemos há longa data em um grau de caos social e econômico, torna-se ainda mais importante um diálogo interior, um olhar para si mesmo, para compreendermos não apenas aquilo que nos aflige, mas também buscar respostas, pois elas se encontram dentro de nós. Junto ao nosso “novo normal”, que se traduz por conectividade e empatia relacional, teremos que arcar com uma responsabilidade partilhada e solidariedade global. Estamos aprendendo a nos comportar de modo diferente diante dessa complexa realidade trazida pela situação de pandemia. (CORRÊA; OLIVEIRA, 2020, p. 156).

Vale acreditar que a educação mesmo sendo uma dimensão da pandemia, pode ser vista como uma oportunidade para que a escola trabalhe em rede e acione outros atores de apoio à família. Estreitar esses laços pode fazer com que todos atravessem este momento complicado, na esperança de até tudo voltar a um novo normal, a partir de novas aprendizagens e experiências. Enfim, passada a pandemia, as escolas abrirão seus portões, os alunos irão voltar a correr pelos corredores das escolas e dar vida às salas de aula. Porém, as aulas não serão as mesmas, a tecnologia vai estar cada vez mais presente nas atividades acadêmicas e nos currículos. (GROSSI; MINODA; FONSECA, 2020, p. 167).



Nota-se que a preocupação quando à disseminação do vírus passou a se concentrar em relação a grupos populacionais específicos (pessoas idosas e grupos de risco). A demonização da pandemia e a crença na proteção divina foram acentuadas, com importantes repercussões sobre o cuidado com a saúde. A busca pelo chamado ‘novo normal’ veio associada a conflitos diversos, reverberando nas relações que os sujeitos passaram a estabelecer com a fé. (LEAL; RIBEIRO, 2020, p. 20).

Muitos foram os apontamentos trazidos pelas crianças, e muitos serão os desafios a serem enfrentados por elas nestes tempos de pandemia, uma vez que ainda não existe previsão de retorno físico/presencial às atividades escolares e às interações sociais. Também não sabemos como será o *novo normal* daqui para frente, mas nos associamos às Crianças 9, 7, 4 e 11 quando expressam a crença de que tudo isso *vai passar*. (LIMA; MEIRELLES, 2020, p. 18).

No geral, todos precisaram ter à disposição equipamentos como computadores, *notebooks*, com *webcam* e uma internet razoável; transformando-se em produtores e editores de videoaulas, entre outras funções antes não desempenhadas. Durante as entrevistas percebeu-se que todos estavam bastante ocupados com o ‘novo normal’. Por fim, pode-se afirmar que os professores estão enfrentando inúmeros desafios e possibilitando, na medida do possível, oportunidades de ensino e aprendizagem. (LUDOVICO et al., 2020, p. 71).

É instituído assim o “novo normal” da educação, onde o trabalhador docente passa a custear a si próprio, tirando de seu próprio salário o necessário para se manter trabalhando, é a chamada “uberização” do trabalho. O sacerdócio é reinstituído sob as ameaças de perda do emprego e redução salarial, os conteúdos curriculares, tratados como doutrinas intocáveis, são depositados continuamente em salas de aula virtuais muitas vezes vazias, pratica-se, dentro da perplexidade do impossível, todo o esforço pela manutenção do antigo sistema educacional vigente [...]. (MELO; GONÇALVES, 2020, p. 6).

A morte hoje tem sido categoria palpável para se pensar o momento atual. Neste cenário que se coloca com o advento da pandemia, existem discussões que se contrapõem. Por um lado, há a defesa de que um “novo normal presencial” precisa ser retomado rapidamente e desta forma, assim como nos episódios de guerra, a morte de alguns/mas, muitos e muitas seria justificada para a garantia da economia. Por outro lado, há a defesa da vida e do isolamento social, entendendo que a vida física se sobrepõe às questões do mercado capitalista. (NASCIMENTO; SILVA, 2020, p. 81).

O que estão chamando de novo normal educacional só irá se concretizar com o retorno das atividades presenciais, mesmo que esse retorno seja em forma de rodízio e repleto de restrições. Uma coisa que temos como certa reside no desafio de conviver com novas demandas profissionais e pessoais. Na capacidade de definir novas prioridades educacionais e de implementá-las. Além da competência de nos reconfigurarmos internamente e socialmente. É dessa forma que nos tornamos protagonistas

de novas propostas de ações pedagógicas mais significativas que ultrapassam o interior das escolas, e especialmente, os atuais modelos de gestão escolar. (PERES, 2020, p. 30).

A pandemia provocada pelo novo coronavírus transferiu, de forma repentina, as salas de aula para o ambiente doméstico. Impedidos de frequentar o ambiente escolar para não gerar aglomerações, professores e estudantes foram obrigados a viver uma nova realidade, muito chamado pela imprensa, como uma espécie de “novo normal”. Entretanto, as desigualdades sociais no país também ficam claras quando analisamos os dados sobre a população que tem computador e internet em casa. (SALES; NASCIMENTO, 2020, p. 23).

Diante deste contexto, qual é o papel do professor neste “novo normal” do ensino *online*? Ora, alguns impactos já se fazem sentir: um volume maior de trabalho, sendo mais complexo planejar atividades que consigam promover a aprendizagem dos alunos. A relação professor-estudante, bem como o processo de ensino e aprendizagem *online* é bastante diferente do presencial. Urgente se faz nos colocarmos no papel de eternos aprendentes, pois neste contexto não podemos nos ater à mera transmissão de informação. (SANTO; LIMA, 2020, p. 286-287).

[...] aproximadamente 50% dos docentes percebem que apenas uma parte dos alunos realiza as atividades e 53,8% dizem notar aumento dos sintomas de ansiedade e depressão nas crianças e adolescentes (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020).<sup>444</sup> Apesar das evidentes mudanças e transformações, há uma incessante exigência para que se mantenha “tudo normal” ou o mais próximo possível disso, o que revela uma negação da evidente suspensão da normalidade. Mais idealizado ainda tem sido o futuro, sintetizado na atual expressão “novo normal”. (SILVA; ALCANTARA, 2020, p. 104).

Temos a certeza de que a normalidade como a identificávamos não poderá mais existir, mas um novo normal, que sustente o afastamento, o isolamento ou o individualismo como forma de relação também não é aceitável. Entendemos que, considerando as dimensões epistemológica política, socio-cultural e histórica vivenciadas pelas pessoas com deficiências, é preciso buscar alternativas para que as condições precárias de políticas públicas de saúde e assistência social, de privação e exclusão que elas e suas famílias vivem, possam mudar. (SILVA; BINS; ROZEK, 2020, p. 134).

Cochran-Smith (2005),<sup>445</sup> falando de um período anterior pautado por trocas presenciais, já argumentava sobre o isolamento vivenciado pelos docentes, no que tange a suas práticas. A ausência de respaldo em suas decisões, o pouco apoio da comunidade escolar e a falta de compreensão do trabalho

444 FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica. **Educação escolar em tempos de pandemia**, Informe n. 1, São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-temposde-pandemia-informe-n-1>>. Acesso em: 19 jul. 2020.

445 COCHRAN-SMITH, M. A tale of two teachers: Learning of teach over time. **Kappa Delta pi Record**, july-sept, 2012 (p. 108-122). Trad. GEPED (Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores), 2005.

docente, já é vivenciado antes mesmo da necessidade da sala de aula torna-se mediada pelas telas dos computadores. O discurso da autonomia docente como escape para a falta de suporte e formação ao professor, perpassa instituições públicas e privadas e rege políticas públicas. Assim, o docente vivencia mesmo no modelo presencial, espaço de solidão em suas angústias e incertezas para o qual ele, como professor, precisa dar conta. Afinal, o que acontece na sua sala de aula é sua responsabilidade. Mas, e nesse novo normal onde tudo se intensifica? (VIEIRA; COIMBRA, 2020, p. 890).

[...] como alerta Cifuentes-Faura (2020)<sup>446</sup> algumas escolas colocam muitas expectativas no resultado do que podem fazer os familiares com relação à realização das atividades remotas, desconsiderando diferenças fundamentais como: tempo disponível para acompanhar os filhos, domínio das plataformas, habilidade cognitiva dos pais, conteúdos diferentes daqueles que aprenderam, enfim, são questões que devem ser consideradas quanto ao papel dos pais no processo e que podem afetar os resultados, gerando um aumento da desigualdade na educação dos estudantes. (BASTOS, 2020, p. 6).

[...] as manifestações e curiosidades das crianças e jovens em relação a questões que envolvem a sexualidade ficam mais evidentes. Os responsáveis devem aproveitar essas ocasiões para desenvolver um trabalho de educação sexual com seus filhos em uma perspectiva pedagógica destituída de mitos, tabus e preconceitos, contrária à repressão que visa à consolidação de crenças não respaldadas pela ciência. Tal tarefa ainda, por incrível que pareça, é difícil para muitos pais, mães e educadores em geral, pois a maioria teve uma educação sexual ocultada, não dialogada e repressora, muitas vezes respaldada por rígidos princípios religiosos. (CARVALHO; SANTOS, 2020, p. 148-149).

O que para alguns está disponível é um ensino remoto precário devido à falta de condições financeiras para arcar com despesas de internet. Outros, ainda, alunos de escolas particulares, precisando reinventar-se no sentido de um novo modo de aprender e de uma redução brusca na carga horária de aulas. Então, desse lado, temos os discentes. De outro lado, os professores, ansiosos com novos modos de ensinar, passar tarefas, produzir vídeos e mais a sobrecarga de reuniões e repensar a preparação de aulas. Ao fim e ao cabo, todos os elementos que fazem parte da Educação precisaram se reinventar, desde os pais e familiares que precisaram alterar suas rotinas, até as escolas. (CORRÊA; OLIVEIRA, 2020, p. 158).

Dentre os aspectos estudados por Santos (2020)<sup>447</sup> destaca-se a emergência de uma nova relação escola-família. A família se faz mais presente, assumindo papel de apoio pedagógico, porém termina

---

446 CIFUENTES-FAURA, J. (2020). Consecuencias en los niños del cierre de escuelas por Covid-19: el papel del gobierno, profesores y padres. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, v. 9(3e), 1-12. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12216/12089>.

447 SANTOS, H. M. R.; Os desafios de educar através da Zoom em contexto de pandemia: investigando as experiências e perspectivas dos docentes portugueses. *Praxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2015805, 2020.

por intervir no processo de trabalho do professor. No ensino a distância os pais podem acessar, julgar e controlar remotamente as ações pedagógicas do professor, sem que novos acordos tenham sido estabelecidos para preservar a autonomia docente. (GONÇALVES; GUIMARÃES, 2020, p. 781).

Embora Szymanzki (2003)<sup>448</sup> defenda que as famílias podem desenvolver práticas que venham a facilitar a aprendizagem na escolar, isso não significa que elas devam interferir quando os professores estiverem ministrando suas aulas remotamente e, isso vem sendo feito por 59,7% dos pais. Esse comportamento dos pais atrapalha o andamento das aulas, tirando dos professores e dos demais alunos, a atenção e concentração. O papel dos pais não é ficar do lado do filho o tempo todo, não é estudar o tempo todo com eles, é estimular a sua independência, ensiná-los a aprender (MENDES, 2013),<sup>449</sup> mesmo os mais jovens. (GROSSI; MINODA; FONSECA, 2020, p. 162).

[...] pais autoritários tendem a moldar e controlar o comportamento de seus filhos sempre que possível, utilizando abordagens diretas e coercitivas, e não demonstrando carinho e afeto a eles. São pais que respondem pouco às necessidades emocionais dos filhos. Pais indulgentes, como os autoritativos, promovem um ambiente de aceitação, diálogo e afeto. Mas, quando os filhos transgridem as normas familiares, esses pais não são impositivos, pois acreditam que os filhos podem regular seu próprio comportamento por meio do diálogo e da reflexão. Já os pais negligentes tendem a limitar o tempo que passam em suas tarefas parentais, e muitas vezes estão focados em seus próprios interesses. (IGLESIA, 2020, p. 1587).

Em recente pesquisa sobre a aprendizagem, levando-se em consideração a família, foi observado como o papel da família é virado pelo avesso, e também os pais são afetados pelas novas metodologias apresentadas a seus filhos na situação de pandemia. Bhamani et al. (2020),<sup>450</sup> já citados, estudaram como os pais estão afetados pela ausência da escola na vida de seus filhos e a obrigação de continuarem os programas e currículos enviados por via remota e trabalhados dentro de casa. Mostraram que é preciso um apoio sólido às famílias. As crianças se desenvolvem inicialmente por imitação, que é relevante e necessária, por isso a família, sendo o primeiro modelo, não pode se apresentar incapacitada. (LINS, 2020, p. 559).

[...] os professores precisam contar, ainda mais, com a colaboração dos pais, tanto para o manuseio das ferramentas, quanto para orientar os filhos acerca das atividades propostas. Assim, “no meio dessa pandemia, os professores estão ensinando, os pais estão ensinando e apoiando o aprendizado,

---

448 SZYMANZKI, Heloisa. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. Brasília, Plano Editora, 2003.

449 MENDES, Fábio Ribeiro. **Meu filho não quer estudar**. Porto Alegre: Autonomia editora, 2013.

450 BHAMANI, S.; MAKHDOOM, A. Z.; BHARUCHI, V.; ALI, N.; KALEEM, S; AHMED, D. Home Learning in Times of COVID: Experiences of Parents. **Journal of Education and Educational Development**, v. 7, n. 1, p. 9-26, Jun. 2020.

e muitas crianças são responsáveis por seu próprio aprendizado” (ALEXANDER et al., 2020, p. 1).<sup>451</sup> Portanto, é necessário também fornecer apoio aos pais, pois muitas vezes eles não possuem conhecimentos específicos (pedagógicos, tecnológicos etc.) para a realização dessa nova atividade. Apoio que pode acontecer em forma de dicas e orientações direcionadas com o objetivo de ampará-los para que consigam acompanhar e auxiliar seus filhos na execução das tarefas. (LUDOVICO et al., 2020, p. 63).

O relato dos pais foi de desespero porque tiveram que acompanhar seus filhos como verdadeiros mediadores escolares. Ora para decifrar o conteúdo, ora para auxiliá-los com o artefato tecnológico, ora para dar conta de seu próprio trabalho, ora para dar conta das tarefas da casa. Isso no caso de quem tem o artefato tecnológico, pois quem não o tem, vivencia a educação a distância como algo distante da realidade das camadas da população mais carentes. (MACHADO; MORAIS; TOJA, 2020, p. 151).

[...] os pais não possuem tempo ou condições para assessorar os seus filhos neste momento de isolamento social, quando outras demandas podem estar lhes afligindo, por exemplo, o desemprego, a obrigação de trabalhar em condições de risco, a dificuldade de acessar o benefício social emergencial, as perdas de vidas de pessoas próximas para a pandemia, o medo e outras emoções que não se separam da avalanche de notícias que chegam a todo momento e o desafio de lidar com o confinamento junto com crianças, que são naturalmente inquietas, vívidas e dinâmicas. (MELO; TOMAZ, 2020, p. 27).

De acordo com Estevão (2012),<sup>452</sup> quando a participação da família é ativa o aluno melhora no rendimento escolar, de ruim passa para bom tornando-se mais participativo e motivado. Sabe-se que é de suma importância o envolvimento da família nos ritos da escola e que tal ação pode impactar a prática docente. Acredita-se que a aproximação com os pais, que não é exclusivamente do(a) professor(a), mas de todo corpo de profissionais da escola, é muito importante em um momento de ensino emergencial. (PAULO; ARAÚJO; OLIVEIRA, 2020, p. 202).

[...] somente o recurso tecnológico para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental não têm garantido sucesso na aprendizagem, haja vista as várias reclamações dos pais, divulgadas pelos diversos meios de comunicação, de que as crianças não conseguem realizar as atividades sozinhas, que eles estão tendo que acompanhar os filhos, mesmo sem condições para isso, além de outras queixas relacionadas a questões emocionais, de desinteresse, de apatia. (PERES, 2020, p. 28).

Esperamos que os gestores escolares continuem exercendo sua importante missão na mediação entre os educadores e os familiares, sensibilizando os pais na continuidade do protagonismo mesmo

451 ALEXANDER, N.; GIBBONS, K.; MARSHALL, S.; RODRIGUEZ, M. C.; SWEITZER, J.; VARMA, K. **Implementing Principles of Reimagine Minnesota in a Period of Remote Teaching and Learning**. University of Minnesota: Minneapolis Foundation, abr. 2020. Disponível em: <<https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/212407/Reimagine-COVID19-response.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 4 jun. 2020.

452 ESTEVÃO, E. A. dos S. **A importância da participação familiar no rendimento escolar da criança**. 2012. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141385572003000200007&ng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572003000200007&ng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 29 set. 2020.

após a normalização deste cenário pandêmico e de isolamento social. A *parceria da família com a escola é fundamental* para o sucesso da educação e para que pais e filhos vivenciem intensamente os desafios do aprender e do ensinar. (SILVA; FOLLADOR, 2020, p. 249).

[...] deve ser redobrado o cuidado e atenção dos pais nessas situações em que a criança fica em casa, muitas vezes sozinha. Muito embora entendamos a necessidade imprescindível do trabalho dos pais, também deve-se olhar o lado das crianças, pois estas não podem estar vulneráveis nesse hiato de tempo, sob o risco de danos maiores. No contexto inicial da pandemia no país as ocorrências de casos em que a criança ficava sozinha em casa para os pais/responsáveis irem trabalhar aumentou consideravelmente (CABRAL, 2020).<sup>453</sup> (SOBRINHO JUNIOR; MORAES, 2020, p. 138).

As desigualdades educativas seguramente são muito maiores quando comparamos os alunos do campo sem acesso à internet, que precisam ajudar os pais nos afazeres rurais e estão realizando as atividades por meio de materiais impressos. Vale lembrar, que há alunos que sequer estão realizando algum tipo de atividade conforme foi destacado nas reportagens. Contrariamente, há alunos de outras realidades que possuem acesso a plataformas de aprendizagem atualizadas, e com um acompanhamento efetivo dos professores, por meio das interações possibilitadas pelos ambientes virtuais. Todavia, é necessário destacar que todos estão sendo impactados pela pandemia [...]. (SOUZA, 2020, p. 15).

---

453 CABRAL, K. O. **Livre. Presa por deixar os filhos em casa para trabalhar, mãe desabafa: “Foi humilhante”**, 2020. Disponível em: <<https://olivre.com.br/presa-por-deixar-filhos-em-casa-para-trabalhar-mae-desabafa-foi-humilhante>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

Ao pensarmos nas dimensões da educação problematizadora de Freire não podemos ficar reféns de “otimismo ingênuos”, ou seja, achando que está tudo bem com a educação remota neste período de pandemia e de resguardo social. Mas, tampouco, devemos nos afundar em um ‘terrível pessimismo’, condenando indiscriminadamente as estratégias de ensino que algumas secretarias de educação estão executando. Entre uma posição e outra, pensamos com Freire que a tática seja produzir um “otimismo crítico” capaz ver e perceber o fenômeno com uma criticidade e realismo [...]. (CAETANO; SILVA JUNIOR, TEIXEIRA, 2020, p. 125).

Na análise que faz da ação cultural antidialógica encontra a conquista como prática dessa ação. Para Freire, a conquista implica a relação entre um sujeito (que conquista) e um objeto (conquistado). O conquistador “imprime sua forma ao conquistado que, introjetando-o, se faz um ser ambíguo. Um “hospedeiro” do outro”. A ação conquistadora “ao ‘reificar’ os homens (e as mulheres), é necrófila” (1975, p. 162).<sup>454</sup> (CARBONARI, 2020, p. 739).

De acordo com Paulo Freire (1993),<sup>455</sup> a partir da consciência das dificuldades enfrentadas e, sobretudo, da necessidade de buscar condições mais justas e igualitárias para a sociedade, cultiva-se uma esperança criticamente orientada. Porque a partir do entendimento daquilo que é vivido, mesmo cientes de toda a sua aridez e dificuldade, os sujeitos não se resignam a ela, se mobilizam e projetam, pensam alternativas e se apoiam, trabalham objetivamente para a construção de uma outra realidade. (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 15).

Portanto, as investidas contra a educação crítica, reflexiva e emancipadora (FERNANDES, 2013)<sup>456</sup> e a tentativa de controle/ punição daqueles que resistem em reafirmar direitos universais de acesso a uma educação libertadora – honrando dessa forma a memória do patrono da educação brasileira, o atualmente perseguido Paulo Freire (1987)<sup>457</sup> – encontram neste dramático momento de crise

---

454 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

455 FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

456 FERNANDES, F. **Mudanças sociais no Brasil**: aspectos do desenvolvimento da sociedade brasileira. 1. ed. Dig. São Paulo: Global Editora, 2013.

457 FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



que vivemos a oportunidade de ouro de implementar definitivamente uma educação pública a serviço do mercado e dos empresários da educação. (INSFRAN et al., 2020, p. 180).

No âmago pedagógico do qual derivam tais palavras de ordem, reside invariavelmente um pensar e comportar-se acerca do educacional que repete a racionalidade anteriormente identificada, centrada sempre nos “meios”, nunca na problematização dos “fins”. A esta racionalidade tecno-educacional, questionamentos como os de Paulo Freire – realizado no “longínquo” ano de 1984 acerca da Informática na Educação –, lhes parece totalmente sem sentido, improdutivos e ineficientes: “Para mim, a questão que se coloca é: a serviço de quem as máquinas e a tecnologia avançada estão?” (FREIRE, 1984, p. 1).<sup>458</sup> (MALAGGI, 2020, p. 53).

O legado de Paulo Freire é bem claro no que diz respeito a educação tornar-se ferramenta de luta contra a opressão, bem como apontando o diálogo como condição fundamental de um modelo de educação que priorize a confiança no povo e na construção conjunta. Apesar do que pode se pensar, Paulo Freire subordina a educação à política e ao contexto social, dessa forma, vislumbrando uma saída antiopressiva e organizada sob o lema da igualdade dos diferentes sujeitos sociais. (MARQUES, 2020, p. 426).

Para Freire (1987),<sup>459</sup> educar é um ato político que visa liberdade, autonomia, transformação da visão de mundo e deve estar fundamentada em uma perspectiva emancipatória. Trata-se de uma educação repleta de significações, que faz com que o estudante aprenda a partir de situações concretas de suas experiências de vida. A finalidade da institucionalização do ensino por meio da escola é a de proporcionar um ambiente que organize o conhecimento e que favoreça o aprendizado de uma forma planejada [...]. (MARTINS; CASTRO; TRANCOSO, 2020, p. 162).

Segundo Paulo Freire (1996),<sup>460</sup> diante da realidade complexa em que os fatalismos se apresentam, na forma da fome, da miséria, do desemprego, da pobreza, das doenças, entre outros, a educação emerge de forma a confrontar o que se apresenta como “inevitável” às populações mais vulnerabilizadas. Até porque, se um dia acreditamos que o avanço científico e tecnológico seria suficiente para solucionar todos estes problemas, hoje, podemos perceber que nem sempre os frutos dessas conquistas têm se comprometido com a reparação das injustiças históricas. (NASCIMENTO; CARVALHO; COSTA, 2020, p. 209).

Ao percorrer o campo da educação como professoras pesquisadoras, temos percebido o quanto o saudoso Paulo Freire nos compõe como pessoas e profissionais movidas por uma curiosidade inquietante que nos faz desejar aprender cada vez mais com nossos pares, através de relações sempre

---

458 FREIRE, Paulo. A máquina está a serviço de quem? *Revista BITS*, [S.l.], p. 6, maio 1984.

459 FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

460 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

dialógicas (FREIRE, 1996).<sup>461</sup> As conversas, de essência rizomática e indirigível, são capazes de nos levar a lugares imprevisíveis (SERPA, 2010),<sup>462</sup> fundamentais às relações humanas e às pesquisas. Até mesmo aqueles que falam com entonação ofensiva, na tentativa de fazer prevalecer sua voz em detrimento da voz outro, de algum modo, têm contribuído para pensarmos em novas estratégias de enfrentamento a esses mesmos discursos ofensivos. (OLIVEIRA; ABREU; OLIVEIRA, 2020, p. 430-431).

Em distintas obras, como *Pedagogia da Autonomia* (2001)<sup>463</sup> e *Pedagogia do Oprimido* (2005),<sup>464</sup> Paulo Freire já acentuava o papel fundamental que uma educação humanizada e libertadora pode exercer na formação cidadã, de modo a fomentar um processo educativo baseado na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, em que todas as vozes tenham sua representatividade e sejam ouvidas e respeitadas. Suas lições não são recentes, no entanto fundamentais para compreendermos o tempo contemporâneo, mais precisamente o que se atravessa a partir de 2020 – uma época que exige de educadores distintas reinvenções em seu campo de atuação profissional. (PILGER; PORTO, 2020, p. 48).

Destacamos, ainda, os ataques constantes a Paulo Freire, questionando o porquê da educação no Brasil ter como bases filosóficas fundamentais as do educador pernambucano, que, para ele, é “feio, fraco e não tem resultado positivo”, como afirmou em entrevista ao deputado federal Eduardo Bolsonaro (PSL-SP), para o canal do Youtube, conforme atesta a Carta Capital.<sup>465</sup> (RAIC; CARDOSO; PEREIRA, 2020, p. 10).

Como nos mostra Paulo Freire, é o homem que, com confiança dialógica e esperançosa de um futuro melhor, transforma o mundo em que vive: “É que a confiança, ainda que básica ao diálogo, não é um a priori deste, mas uma resultante do encontro em que os homens se tornam sujeitos da denúncia do mundo, para a sua transformação” (FREIRE, 2013, p. 230).<sup>466</sup> Vemos que ser crítico a partir de discussões sérias pós-pandemia e que afetam a todos nós humanos é premente e deve acontecer, também, a partir das escolas, sejam elas públicas ou privadas. (RODRIGUES, 2020, p. 108).

A potência do par amor e coragem também está nas palavras de outro autor bombástico em seus efeitos: nosso patrono Paulo Freire. “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma

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

462 SERPA, A. Conversas: Caminhos da Pesquisa com o Cotidiano. **A página da educação**, edição n.189, série II. Disponível em: <<https://bit.ly/2AJBmjG>> Acesso em: 08 jul. 2020.

463 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

464 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 40.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

465 Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/feio-fraco-e-nao-tem-resultado-positivodiz-weintraub-sobre-paulo-freire/>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

466 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

farsa” (FREIRE, 1984, p. 96).<sup>467</sup> Freire nos ensinou enormemente sobre possibilidades de existências dignas em enfrentamento às injustas condições vigentes. Ele é um autor que nos impulsiona para a luta, que nos instrumentaliza para a elaboração de práticas curriculares significativas e transformadoras. (SALES; EVANGELISTA, 2020, p. 873).

Para Freire (1996),<sup>468</sup> mais uma vez, a consideração às identidades culturais é fundamental no processo educativo e tal assunção de nós mesmos como sujeitos não é construída simplesmente pelo treinamento do professor ou pela transferência de conhecimentos, mas sim na relação de confiança professor-aluno. No contexto de isolamento, parece fundamental a reflexão, o contato (necessariamente digital), o diálogo, a troca entre estudantes e professores como ato educativo progressista, o que passa pela solicitação de reflexão. (VASQUES; OLIVEIRA, 2020, p. 173).

Como aponta Paulo Freire, aprendemos em comunhão e, nessa comunhão, podemos expor nossas fragilidades e aprender com elas, podemos contar com o apoio de discentes mais experientes em tecnologia e, acima de tudo, tivemos a certeza de que enfrentar o novo e quebrar resistências faz parte da aquisição de novos conhecimentos. (VERCELLI, 2020, p. 58).

---

467 FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

468 FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Nunes e Silva (2006)<sup>469</sup> compreendem que as atitudes das pessoas, pais e educadores, em geral, podem ser metaforicamente classificadas em dois tipos, que denominam de Pedagogia do bombeiro e Pedagogia do avestruz. O primeiro é compreendido como um apagar de incêndio e possui caráter inibidor, que reprime, reprova [...], e que busca associações místicas (como o caso de as cegonhas trazerem os bebês). No segundo tipo, para não responder aos questionamentos da criança, muda-se de assunto ou finge-se que não está vendo (em caso de autoerotismo), como o avestruz que enterra a cabeça na areia. (CARVALHO; SANTOS, 2020, p. 150).

Em um mundo regido por movimentos populistas e líderes que só aspiram o poder para conseguir recursos espúrios pela massificação, insurreição do caos e violação de direitos, certamente precisamos recorrer a uma pedagogia da tolerância que acolhe a pessoa como ela é. (HABOWSKI; CONTE, 2020, p. 1474).

[...] a pedagogia da Pachamama/Tayta Inti, como pedagogia da Vida na Terra (Pachamama significa mãe da Vida na Terra e como somos vivos, também somos Pachamama), apresenta-se como processo: Transeducativo, que é um olhar para dentro de cada um para que se manifeste para fora como determinação que reconhece a essência e a raiz do que promove e desenvolve vida em plenitude, como responsabilidade coletiva e fraterna. (KEIM, 2020, p. 1395).

[...] há que suplantar a pedagogia da transmissão uma vez que conhecer supera a transferência ou a transmissão. É preciso pensar em uma pedagogia interativa, na qual os processos educativos se estabelecem por meio da comunicação e do diálogo, que se tornam elementos essenciais para que os processos de aprendizagem se efetivem em uma perspectiva de participação e não de consumo. (MARCON, 2020, p. 99-100).

Nessa pedagogia perpétua, os estudantes, e cada um de nós, podem se tornar curadores de boa informação para a edição de um novo mundo. Podemos atuar localmente, junto com nossas comunidades, na construção coletiva do mundo utópico possível, desde nossa microparte, que “é mais importante do que você pensa” (LETRA.MUS.BR, 2020a).<sup>470</sup> É nossa palavra que cria o mundo. Como

469 NUNES, C.; SILVA, E. **A educação sexual da criança**: polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2006.

470 LETRAS.MUS.BR. No Momento (100%) – **BNegão & Seletores de Frequência**. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/bnegao-e-seletores-de-frequencia/nomomento-100/>>. Acesso em: 5 jun. 2020a.

na imagem simbólica ocidental do Gênesis bíblico, onde o poder criador está no verbo, a partir do qual se forma a matéria. (MARTINI, 2020, p. 180).

É preciso conscientizar as classes populares de seu lugar enquanto construtores, continuadores da história. E é na perspectiva da pedagogia decolonial, através de uma crítica profunda à retórica da modernidade, que isto se torna possível, uma pedagogia que envolve muito mais do que apenas os sistemas formais de ensino, mas que também abrange os conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder, que dialoga com as experiências e formas de organização, luta e resistência das comunidades e dos movimentos sociais e populares dos povos colonizados. (MELO; GONÇALVES, 2020, p. 8).

Se o preconceito, a alienação e a apatia social e política são o grau zero da educação, as intervenções coletivas visando transformações sociais concretas são o seu nível mais complexo. Não se trata apenas de compreender as injustiças sociais, mas também de engajar-se contra elas; aprender com o Outro, mas também se oferecer a ele unindo-se às suas causas, nisso reside o potencial mais subversivo da pedagogia da articulação [...]. (MERLADET; REIS; SÜSSEKIND, 2020, p. 12).

[...] bell hooks aborda, em *Ensinando pensamento crítico* (2020),<sup>471</sup> o comprometimento da prática docente com a pedagogia engajada que para ela “é uma estratégia de ensino que tem por objetivo recuperar a vontade dos estudantes de pensar e a vontade de alcançar a total autorrealização” (HOOKS, 2020, p. 33). Mas para a autora, o pensamento crítico não demanda apenas o envolvimento dos estudantes, mas de todos os sujeitos presentes em sala de aula, especialmente dos professores. (NASCI-MENTO; CARVALHO; COSTA, 2020, p. 215).

Rinaldi (2012)<sup>472</sup> nos fala sobre a pedagogia da escuta como: um lugar de encontro e diálogo, uma ética rica e provocadora que se vincula à abertura para a alteridade que “o outro” nos traz. A pedagogia da escuta abre-se, então, para as diferenças, num esforço de se vincular ao outro, de forma respeitosa e responsável. Desse modo, compreendemos que escutar é também criar contextos de escuta, atentar para as diferentes formas que as crianças, famílias e escolas, têm de se comunicar e representar o mundo, tendo a premissa de que, escutar, é uma relação que possibilita novos aprendizados. (PESSANHA; MACEDO, 2020, p. 354).

[...] a escola sozinha não pode ser vista como redentora da sociedade. Deve ser pensada e praticada a pedagogia revolucionária, para auxiliar na democratização de conhecimentos e compreensão da reali-

---

471 HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

472 RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emília**: Escutar, investigar e aprender. Tradução: Vânia Cury. –1 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

dade social das(os) estudantes (SAVIANI, 2012),<sup>473</sup> mas não se enganar que a escola isoladamente, fará a revolução, seria um fardo muito pesado para nós professores(as). (RAMALHO, 2020, p. 235).

Na perspectiva da pedagogia da presença, é necessário despertar o estudante para que se interesse pelo fato de aprender e demonstre desejo por aquilo que aprende; é fundamental conscientizar o professor de que é preciso gostar de ensinar e, não menos importante, assegurar que princípios educativos de autonomia e liberdade sejam construídos e façam parte da sociedade. A pandemia da COVID-19, e o seu forçoso e imperativo distanciamento físico, é uma oportunidade de, finalmente, a educação aceitar que a transição digital (NÓVOA, 2020)<sup>474</sup> é uma condição indispensável e não uma escolha. (SANTANA, 2020, p. 59).

Do ponto de vista das ideias pedagógicas essa tendência é representada pelo neoprodutivismo com as variantes do neo-escolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo que circulam na forma de supostas teorias travestidas de últimas novidades, na forma das tais “pedagogias do aprender a aprender” que aparecem em versões como “pedagogia da qualidade total”, “pedagogia das competências”, “pedagogias da inclusão”, “pedagogia multicultural”, “teoria do professor reflexivo”, “pedagogia corporativa”, “pedagogia social” e assemelhadas. (SAVIANI, 2020, p. 10).

Esse amplo mercado de serviços revela que estamos diante do fenômeno das redes amorosas e sexuais nas telas. Esse fenômeno constitui importantes pedagogias culturais e sexuais que nos orientam e nos ensinam sobre comportamentos e modos de ser online. Ele gera múltiplos discursos e sensações, relações de poder e novos mecanismos de controle, oriundos de distintas fontes e ambientes digitais que se voltam diretamente para os corpos, os gêneros e as sexualidades. (SILVA JUNIOR; FÉLIX; COUTO, 2020, p. 5).

Vale ressaltar que a proposta da Pedagogia da Alternância surgiu para atender as necessidades dos povos camponeses e caracteriza-se pela alternância de um determinado período de tempo, geralmente semanal ou quinzenal, de permanência dos alunos na escola, na forma de internato, e um outro período desenvolvendo atividades em casa (SILVA, 2008).<sup>475</sup> (SOUZA, 2020, p. 11).

[...] a “pedagogia do conceito” de Deleuze e Guattari (1992),<sup>476</sup> a qual pressupõe que os conceitos, como criações nunca fechadas de planos de pensamento em devir, podem ser ensinados, sendo os conceitos não termos dogmáticos e indecifráveis, mas criações do pensamento que permitem o

473 SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

474 NÓVOA, António. **Palestra proferida na abertura da Formação Continuada Territorial a Distância**, Salvador (Bahia), abr. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wx-deAxdegE>. Acesso em 30 abr. 2020.

475 SILVA, L. H. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância: A experiência brasileira. **Revista de Ciências da Educação**, n. 5, p. 105-112, jan./abr., 2008.

476 DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

enfrentamento do caos, da violência e da crueldade. Essa pedagogia não é reflexiva, tampouco contemplativa, não se projeta para o futuro, mas, sim, pensa pragmaticamente, em ação, o que acontece a cada instante vivido. (ZORDAN; ALMEIDA, 2020, p. 11).

# PESSOAS COM DEFICIÊNCIA



O movimento de inclusão da pessoa com surdez em escolas regulares, regidas por um idioma oficial, no caso a norma padrão culta do português, não contempla satisfatoriamente a educação de pessoas surdas, independente do ano escolar e modalidade de ensino (virtual ou presencial). O direito à educação deste estudante implica na contratação de um intérprete, mas isto não garante seu aprendizado. Infelizmente, a política educacional não contempla em seus currículos a diversidade linguística, afastamento que é ratificado na formação de professores de português, por cobrar uma percepção sonora que, em grande parte das vezes, nem o professor se dá conta por ser algo tão natural dos usuários da língua, que é oral-auditiva. (ALVES; GOMES, 2020, p. 336).

Podemos, neste aspecto, realizar algumas reflexões acerca das necessidades de adequações curriculares e suportes aos alunos com deficiência intelectual incluídos nas classes de EJA: a necessidade de flexibilizar os conteúdos, de produzir textos acessíveis às suas peculiaridades, associar as atividades de forma plena às rotinas do cotidiano dando funcionalidade a estas, para que a compreensão e o aprendizado possam ocorrer de forma satisfatória. Cabe ainda destacar que por vezes alunos com deficiência intelectual, jovens e adultos, passaram por um processo educacional que não lhes ofereceu as competências necessárias para as atividades da vida diária e do cotidiano e, por isso, precisam de um plano educacional individualizado que organize essas competências. (ARAÚJO; FERNANDES, 2020, p. 79).

[...] a deficiência, além de ser uma experiência de vida singular, é uma condição humana e um fenômeno social que toca a todos. Ela se apresenta como uma lente de aumento para situações difíceis, a exemplo do isolamento por conta da Covid-19, o que não é algo planejado por ninguém nem prazeroso. Entretanto, para aquelas [pessoas] que precisam de apoios diários, como para ir ao banheiro, tomar banho, alimentar-se, entre outros, o isolamento amplia as situações de desvantagens na autonomia, causando maior impacto na organização do cotidiano. (BÖCK; GOMES; BECHE, 2020, p. 123).

Esforços têm sido empreendidos para evitar o apagamento da pessoa com deficiência (PRATES, 2020a)<sup>477</sup> e a violação dos seus direitos, ainda mais diante da pandemia de COVID-19, que impõe o

---

477 PRATES, D. **Covid-19 e o apagamento da pessoa com deficiência**. Justificando, 3 abril 2020a. Disponível em: <<https://www.justificando.com/2020/04/03/covid-19-e-o-apagamentoda-pessoa-com-deficiencia/>>. Acesso em: jun. 2020



distanciamento social e, por isso, tem o potencial de aprofundar processos de segregação e exclusão já que pessoas com deficiência figuram como sujeitos dos grupos de risco para contaminação pelo vírus da COVID-19 (PRATES, 2020b).<sup>478</sup> [...] para a efetivação do direito à educação é importante a identificação e a eliminação de barreiras à aprendizagem, à comunicação bem como a provisão de adaptações razoáveis, ou seja, medidas de apoio individualizadas [...]. (BONOTTO et al., 2020, p. 1734-1735).

O Movimento das Mulheres Surdas tem exigido uma prática acolhedora às suas necessidades. O Disque Denúncia não acolhe as especificidades desse público. Políticas públicas pautadas em uma ética do cuidado ainda estão distantes. As mulheres com deficiência têm uma vulnerabilidade ainda mais ampliada diante dessas situações. Algumas campanhas têm ido ao encontro de soluções, mas ainda estão distantes de se efetivarem como políticas públicas. Enfatiza-se aqui que as diferentes interseções produzem diferentes modos de opressão e de experiências de exclusão e violência. (CARVALHO; SANTOS, 2020, p. 157).

A era que estamos vivendo tirou o direito de ir e vir de todas as pessoas. Mesmo não estando presa, tolhida de liberdade, somos aconselhados a ficar em casa, isolarmos, nos recolhermos com um medo comum: o vírus que vem assolando o planeta nos últimos meses. Em relação às Pessoas com Deficiência, esse isolamento parece se tornar mais acentuado ainda, uma vez que nos envolvemos menos com a rede mundial de computadores, assistimos poucos filmes, utilizamos menos o celular em Instagram, Facebook, Twitter, lemos menos livros disponíveis ao nosso alcance, cujos acessos para esses sujeitos são mais restritos. (COSTA; BATISTA; TAVARES, 2020, p. 2483).

[...] podemos imaginar, ao longo do ciclo de vida dessas pessoas [com deficiência], situações inquietantes e que violam direitos como, por exemplo: uma criança de três anos que não sustenta o tronco e não há uma carteira adaptada em sua sala de aula da pré-escola; um graduando cego que não utiliza a biblioteca porque não há computador com leitor de tela; uma mulher surda em trabalho de parto e não há profissional que se comunique em Libras; uma peça de teatro sem audiodescrição; um folder sobre prevenção de diabetes sem linguagem simples em seu texto e nenhuma imagem ilustrativa, inacessível a pessoas com limitações cognitivas, ou ainda sem versão em Braille; escadas na entrada da promotoria; ruas sem piso podotátil. Este é o mundo, ou pelo menos o retrato da situação brasileira em fevereiro de 2020 [...]. (FERNANDES; MONTEIRO; OLIVEIRA, 2020, p. 252).

[...] é importante destacar que mesmo em um momento de excepcionalidade, como o vivenciado na pandemia da Covid-19, as Pessoas com Deficiência (PcD) possuem direitos inegociáveis. Sendo assim, todo o planejamento e intervenção educacional arquitetado pelos espaços culturais e educacionais devem ser inclusivos, contemplando, dessa forma, a Educação Especial. Organizações públicas e

---

478 PRATES, D. **O contágio pelo Coronavírus para pessoas com deficiência.** Justificando, 24 março 2020b. Disponível em: <<https://www.justificando.com/2020/03/24/o-contagio-pelocoronavirus-para-pessoas-com-deficiencia/>>. Acesso em: jun. 2020.

privadas precisam, portanto, eliminar as barreiras sociais, econômicas, ambientais, atitudinais e culturais que ainda impedem essas pessoas de terem seus direitos como cidadãos respeitados (TOQUERO, 2020).<sup>479</sup> (MACHADO; MELLO; SARDENBERG, 2020, p. 440-441).

Neste momento, em que muitos estudantes estão sofrendo perdas bruscas no desenvolvimento e aprendizagens, as pessoas com deficiência sofrem ainda mais pois, o simples fato de estar na escola possibilita ganhos extremamente importantes em vários aspectos de suas vidas. [...] A ausência da escola impacta drasticamente no cotidiano de estudantes que têm apenas a escola como atividade social. Muitos apresentam mudanças comportamentais em razão do cancelamento das atividades escolares, consultas médicas e atividades terapêuticas. O confinamento social prolongado tem afetado de forma significativa, não só dos estudantes com deficiências, mas de seus familiares e/ou cuidadores. (MAGALHÃES, 2020, p. 214-215).

Precariedade, perdas, urgências, desigualdades. A marca de 2020 nos processos escolares das crianças com SCZV [Síndrome Congênita do Zika Vírus] é a mesma de diferentes crianças no Brasil com ou sem deficiência. Talvez de uma maneira bastante dolorosa, a realidade apontada por diferentes pesquisas internacionais no que diz respeito à interseccionalidade seja a maior lição a ser aprendida: o processo educacional é “contagiado” (para falar em uma pedagogia do vírus) por diferentes aspectos identitários das crianças, de suas famílias e de seus professores. (PLETSCH; MENDES, 2020, p. 12).

O termo *pessoa em situação de deficiência* é utilizado na França desde 2005 e em outros países francófonos, como o Canadá. [...] Essa designação tem a vantagem de enfatizar o contexto da pessoa e não suas possíveis limitações pessoais, bem como a importância de agir em seu ambiente físico e social para evitar tais situações. Enfatiza, assim a importância da transformação de ambientes físicos ou sociais em benefício de todas as pessoas que encontram obstáculos. De todo modo, é importante ressaltar que reconhecemos a terminologia *Pessoas com deficiência* utilizada em documentos brasileiros, como na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).<sup>480</sup> (RAHME; VIANA; HENRIQUES, 2020, p. 204).

[...] apesar da política de inclusão, pessoas com deficiência ainda são excluídas socialmente. Pois, como discutido, por não atenderem aos padrões de normalidade são “isentas” das responsabilidades sociais e, também, das oportunidades de construção de conhecimento e de inserção no trabalho, e na vida da comunidade em geral. Nessa direção, é preciso discutir a necessidade não apenas do distanciamento em filas, mas também ao se dirigir à pessoa com deficiência, como se comportar diante dela,

479 TOQUERO, Cathy Mae D. Emergency remote teaching amid COVID-19: the turning point. **Asian Journal of Distance Education**, v. 15, n.1, p.185-188. 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/342009316\\_Emergency\\_remote\\_teaching\\_amid\\_COVID-19\\_The\\_turning\\_point/citations#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/342009316_Emergency_remote_teaching_amid_COVID-19_The_turning_point/citations#fullTextFileContent). Acesso em: 01 jul. 2020

480 BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com deficiência LBI. Governo Federal, Presidência da República, 2015.

a higienização das cadeiras de rodas em tempos de coronavírus, [...] sem os cuidados necessários, há possibilidade de contaminação do indivíduo na cadeira de rodas, pois devido à sua posição, este está mais sujeito ao contágio. (REDIG; MASCARO, 2020, p. 144-145).

[...] ao refletirmos sobre isolamento e visibilidade social, o estar só, normalmente faz parte da vida das pessoas com deficiência e suas famílias. A segregação social ainda é muito presente no cotidiano destes indivíduos, pois uma parcela da sociedade ainda não aceita a pessoa com deficiência, seus direitos e não vislumbra suas potencialidades. [...] Ao conviver com famílias e alunos, ainda nos chegam relatos de que as crianças e jovens com deficiência não são convidadas para festas de aniversários pois podem atrapalhar e assustar outras pessoas; alguns profissionais da saúde ainda não conseguem lidar com maneirismos ou desorganizações psíquicas em consultas; professores acabam justificando o não aprender do aluno devido somente a sua deficiência. (SILVA; BINS; ROZEK, 2020, p. 127-128).

No caso dos alunos com deficiência, é importante destacar que em muitos casos apenas fornecer recursos tecnológicos pode não ser suficiente, tais recursos precisam ser acessíveis. Teclados adaptados, softwares de fala, lupas de tela, anotadores em braille são apenas alguns exemplos de tecnologia assistiva que, na maior parte das vezes, não estão disponíveis devido à falta de recursos financeiros ou devido à falta de formação dos professores para auxiliar os alunos na utilização (UNESCO, 2020).<sup>481</sup> [...] Destaca-se que 35,1% dos professores de Educação Especial indicaram não estar recebendo nenhuma formação para atuar nesse formato. (TORRES; BORGES, 2020, p. 830).

[...] a maioria dos brasileiros (aproximadamente 78%) que possui deficiência auditiva consegue ouvir com alguma dificuldade. Cerca de 18% apresenta uma grande dificuldade em ouvir e apenas 4% não consegue ouvir de modo algum. Ressalta-se que, embora a maioria da população com deficiência auditiva apresente apenas dificuldade auditiva, estes também devem ser considerados e devem ter suas necessidades atendidas de forma adequada ao se promover ações de educação inclusiva. (VIEIRA; SOUZA, 2020, p. 5).

---

481 UNESCO. **Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação – Todos, sem exceção**. Paris: UNESCO, 2020.

# POLÍTICA EDUCACIONAL



Apenas em 2010, na Conferência Nacional de Educação (CONAE), em Brasília, iniciaram-se os debates acerca da educação quilombola como campo da política educacional, pautada nos valores históricos, sociais, econômicos e, principalmente, culturais dessas comunidades. Esses debates, somados à luta política dos movimentos sociais negros e da própria constituição de um movimento de povos quilombolas no país, resultaram na inclusão da educação escolar quilombola como modalidade da educação básica. (BASTOS, 2020, p. 2).

Eis o que, em tempos de Covid-19, vem a se tornar rapidamente o parâmetro, o diapásão, das políticas educacionais. Exatamente como na pornografia do “trabalho horizontal”, o estudante vê-se obrigado a se entregar de corpo e alma aos estudos. Se até ontem a maior parte do alunado não possuía esse perfil, agora, com a adoção do EaD enquanto mera ferramenta emergencial e provisória para não interromper os estudos, tal perfil torna-se uma questão peremptória para se pertencer ou não ao alunado. Sem falar, evidentemente, de como o EaD sempre foi, no fundo, uma excelente ferramenta para multiplicar o lucro das IES privadas [...]. (BECCARI, 2020, p. 14).

Neste cenário de cores apocalípticas borrando nosso céu em toda sua amplitude, nos deparamos com política educacional desastrosa aos olhos de quem pleiteia uma educação pública de qualidade socialmente referenciada. Passados quase 16 meses do início desta gestão governamental, não restam dúvidas – se é que um dia elas vieram a existir – de que as ações implantadas no campo educacional são herdeiras do “patrimônio” construído a partir da articulação do golpe ao Estado Democrático de Direito brasileiro. (CASTELLANI FILHO, 2020, p. 21).

[...] reitera-se que o contexto pandêmico emergido pela Covid-19 ressalta a importância dos valores, das normas e dos símbolos relacionados às políticas públicas educacionais brasileiras terem suas interpretações e traduções consideradas no cotidiano da educação escolar. Na análise da política como interpretação e tradução, as histórias e ideologias dos receptores e os textos da política merecem atenção no processo de reinterpretção e no caminho em que é feito (BALL, BOWE, 1992).<sup>482</sup> (CIPRIANI; MOREIRA; CORRÊA, 2020, p. 463).

---

482 BALL, Stephen J.; BOWE, Richard; GOLD, Anne. **Changing Schools** – case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

A lógica gerencialista continuou, mesmo mais recentemente, orientando a formulação das políticas educacionais e aproximando ainda mais a gestão da educação da gestão empresarial. Setores ligados ao empresariado ocupam lugar de destaque no debate educacional influenciando direta e indiretamente a formulação de políticas para o setor. Mais do que nunca, o debate centra-se nos meios adequados para garantir a eficiência (e não qualidade social) da educação. Nessa lógica gerencial, são discutidos os meios pelos quais a educação se realiza, e não os seus fins. (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 6).

[...] entendemos que as transformações que se impõem no setor público e na sociedade civil introduzem uma nova forma de regulação social que, para Ball; Mainardes (2011),<sup>483</sup> se constitui em um mecanismo de correção dos efeitos prejudiciais da atividade econômica projetada para produzir resultados socialmente desejados e funciona como regulação governamental para tratar dos efeitos negativos das relações de produção. Essa análise torna-se substantiva não apenas para entender as atuais políticas educacionais, mas também as mudanças que vêm ocorrendo globalmente na educação [...]. (GUEDES; GOMES, 2020, p. 50).

É claro que estes não são os únicos problemas que enfrentamos, já que não podemos considerar nossa educação democrática com toda a exclusão existente, intensificada nestes tempos de pandemia. Diversos autores apontam as dificuldades que devem ser superadas/ erradicadas para que políticas públicas democráticas sejam implementadas: a existência e manutenção das hierarquias de poder (PATTO, 2009<sup>484</sup>; SOUZA, 2011<sup>485</sup>), bem como o pouco diálogo com o “chão de escola” sobre a implementação de modelos e políticas educacionais [...]. (INSFRAN et al., 2020, p. 168).

As normatizações expedidas pelo Governo Federal evidenciam seus efeitos nocivos, não só pelo fato de se tratarem de normas legais impraticáveis no contexto educacional brasileiro reforçando ainda mais as desigualdades sociais já existentes no Brasil, mas também por deixar a educação exposta às políticas educacionais de cunho neoliberal que caminham na direção da precarização da educação pública e retrocedem na garantia da declaração e efetivação do direito à educação. (JAKIMI, 2020, p. 110).

Atravessamos um debate curricular, em termos nacionais, que não enfrenta os grandes problemas da educação [...]. Além disso, impõe-se um discurso curricular enviesado, que procura justificar a necessidade premente de implementação da BNCC como um elemento a garantir o direito de aprendizagem para os educandos, em uma perspectiva retórica assentada na defesa da equidade e de

---

483 BALL, S. J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

484 PATTO, M. H. S. **A cidadania negada: políticas públicas e formas de viver**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

485 SOUZA, M. P. R. Políticas Públicas e Educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: VIÉGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B. (Org.). **Políticas Públicas em Educação**. Uma análise Crítica a partir da Psicologia Escolar. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p. 229-243.

oportunidades iguais para todos. Na verdade, tal retórica encobre o não enfrentamento, por parte das políticas educacionais, dos complexos desafios enfrentados pela expansão da educação pública nos últimos cinquenta anos. (NICODEMOS; SERRA, 2020, p. 886).

Nossa preocupação é com a imposição de modelos fechados de ambientes virtuais, softwares, procedimentos padronizados que seguem a lógica, muito em voga nas políticas educacionais dos últimos anos no Brasil, de uma base nacional comum curricular que, entre inúmeros problemas, desconsidera as especificidades locais, a liberdade do professor para criar suas aulas e toda a gama de *conhecimentossignificações* produzidos no chão das escolas, sem que tenham sido registrados nos documentos oficiais. (NOLASCO-SILVA; BIANCO; DELGADO, 2020, p. 363).

A afirmação de políticas educacionais no viés que ignora a situação econômica de uma grande parcela da população, só expande ainda mais os processos de exclusão. Muitos vivem à margem, violentadas por um sistema político cada vez mais opressor que ignora a necessidade de conexão para todos. Entre tantas conexões necessárias, o acesso à internet ainda é uma utopia. O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), por exemplo, que ao ter sido marcado durante este período pandêmico, precisou de muita pressão popular para garantir o seu adiamento. (OLIVEIRA; ABREU; OLIVEIRA, 2020, p. 442).

Tudo isso precisa ser analisado dentro do contexto amplo em que o trabalho docente se desenvolve. As criações curriculares de enfrentamento aos desafios impostos pela pandemia precisam se alicerçar em políticas educacionais que garantam dignas condições de exercício da profissão docente. Dentre elas, destacam-se “políticas consistentes de carreira, salário e das condições da própria vida escolar: infraestrutura, materiais didáticos, apoios pedagógicos, respeito ao seu âmbito de ação com vistas a instauração de uma gestão democrática, com espírito de cooperação” (GATTI et al., 2019, p. 42).<sup>486</sup> (SALES; EVANGELISTA, 2020, p. 871-872).

É primordial afirmar em nossa prática cotidiana, e em diferentes ambiências, que a falta da democratização no acesso às tecnologias e à internet não pode ser naturalizada, assim como a inexistência de ações para sua oferta a todos, uma política educacional que prime pela educação para e com o digital em rede. Questionamos a ideia de encarar com normalidade o fato de alguns alunos não acessarem as atividades que são oferecidas pelas instituições educacionais, não tendo como manter comunicação síncrona em decorrência da dificuldade do acesso. (SANTANA et al., 2020, p. 319).

Bévort e Belloni (2009),<sup>487</sup> ao contextualizarem sobre todo transcurso histórico dos elementos que envolvem mídias, tecnologias e educação, e situarem que desde a década de 1960 as mesmas são

486 GATTI, Bernardete A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

487 BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2020.

consideradas pelo campo educacional, refletem que parece haver uma despreocupação da esfera das políticas públicas em propor ações que impactem no cotidiano das escolas e dos professores, implicando nas práticas pedagógicas e nas transformações dos saberes com os alunos e alunas. Em outras palavras, não ouvimos falar de políticas públicas e investimentos que estimulem a aquisição e utilização de dispositivos digitais, do mesmo modo que há uma carência formativa nesse sentido. (SANTOS; SANTOS; MEZZARROBA, 2020, p. 1516).

Sem essa luta política mais ampla não teremos como derrotar o golpe e implantar as medidas constitutivas de uma política educacional que venha assegurar a todos os brasileiros uma educação pública organizada segundo um alto padrão de qualidade aplicado a todos os níveis e modalidades de ensino com vigência em todo o território nacional. Eis como os educadores devem se articular aos sindicatos de trabalhadores de todas as categorias profissionais e aos movimentos sociais populares nessa luta comum para resgatar o país das hostes do obscurantismo beligerante caminhando resolutamente para implantar uma nova forma de sociedade verdadeiramente livre e emancipada. (SAVIANI, 2020, p. 24).



No período pós-pandemia, é possível que o contato virtual passe a ter maior presença nas instituições de ensino, mas isso precisa acontecer, caso seja necessário, de forma pensada e planejada pedagogicamente, considerando as relações, os sujeitos, as condições objetivas, a constituição histórica e social de cada comunidade. Não se pode achar razoável que 2% ou 3% dos estudantes deixem de acompanhar as atividades. Se a escola atende a 98% ou 97% deles, isso significa que está deixando de atender àqueles sem acesso às atividades (MOURA, 2020).<sup>488</sup> (ALBERTO et al., 2020, p. 14).

O período pós-pandemia tem gerado muitas especulações, com projeções, para o bem e para o mal. Algumas delas são cabíveis de crítica, como o uso das mídias em larga escala para todas as redes de ensino, em todos os níveis de educação. Essa ideia ronda o interesse de empresários e sistemas de ensino, mas nunca antes encontrou efetividade. A pandemia do novo coronavírus criou o cenário ideal para que aqueles que acreditam ser possível uma educação nesses termos, engendrem estratégias de tornar isso uma realidade. O momento pós-pandemia passará, entre outras coisas, pelas políticas que serão propostas e pela possibilidade de mobilização de todos os setores que compõem a sociedade e que discutem os caminhos da educação. (CORDEIRO; COSTA, 2020, p. 92-93).

Por um lado, a pandemia convoca-nos a pensar sobre a proteção à vida, escancarando as desigualdades; e, de outro lado, a também reconhecer os movimentos potentes, capazes de, em meio às agruras, mostrarem-se presentes nas lutas em defesa da justiça social. Em uma lógica de romper com as inexorabilidades, chamamos a caminhar no pós-pandemia na direção de atuar, afirmando investimentos de qualificação da Educação Infantil, enfrentando os retrocessos. Um convite que marca o luto também como verbo, importante no compromisso com as crianças. (COUTINHO; CÔCO, 2020, p. 9).

Diante desse cenário de colapso da democracia participativa, nos cabe pensar qual escola encontraremos pós pandemia, pois as ausências neste momento atual trazem à tona um caminho cheio de suor e ansiedade. Percebemos, assim, como esse cenário contribui ainda mais para minar a luta por uma escola pública democrática e para promover sentimentos de culpa/ insuficiência/ frustração nos profissionais de educação. Percebemos, assim, como esse cenário contribui ainda mais para minar a

---

488 MOURA, D. H. M. **A Rede Federal e sua Importância na Atual Conjuntura de Pandemia**. 2020. (1h38min29s). Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=k0eavQ\\_6CGg](https://www.youtube.com/watch?v=k0eavQ_6CGg)>. Acesso em: 26 ago. 2020.



luta por uma escola pública democrática e para promover sentimentos de culpa/ insuficiência/ frustração nos profissionais de educação. (INSFRAN et al., 2020, p. 182).

O que entendemos é a imperiosa necessidade de mudança completa em diferentes direções. [...] salientamos a urgência da remodelação didática. Não se aceita que as aulas aconteçam do mesmo modo que antes da pandemia, não só durante esse período de confinamento, em que as crianças aprendem de maneira remota, mas para o futuro. Pesquisas precisam ser feitas para que metodologias venham a surgir para uma realidade pós-pandemia. (LINS, 2020, p. 565-566).

Estamos em estado de excepcionalidade, em que temos o premente dever de pensar a educação que queremos. E, mais do que isso, pensar e lutar pela educação que queremos pós-pandemia para as nossas crianças de zero a seis anos. Que não saíamos dessa calamidade pública do mesmo jeito em que entramos... Que a nossa militância a partir da Carta da Terra seja pela educação da primeira infância de uma pedagogia decolonial que garanta o direito à terra, ao sol, à água e ao ar, como a história a nós contada por uma das crianças camponesas... Direito a uma terra cuidada para que todas as crianças tenham o seu fruto, o alimento saudável à sua mesa. (MELO; GONÇALVES, 2020, p. 17).

Em tempos pandêmicos, nos quais a natureza nos afronta em toda a sua complexidade nos diminuindo e nos tornando diminutos ante sua grandiosidade, precisamos nos perguntar: é possível ainda humanizar a natureza? Que diálogo humano travar com a mesma e o vírus de maneira a nos tornarmos cada vez mais humanos vívidos, não corpos mortos? Tais perguntas se fazem necessárias na expectativa de projeção de uma nova humanidade pós-pandemia! Radica-se aqui, a defesa de que, em tempos nos quais se impera o obscurantismo, a premissa da “opinião” em pé de igualdade com os argumentos e provas científicas, segundo Freire (1983)<sup>489</sup> precisamos radicalizar um novo humanismo: concreto, rigorosamente científico. (MEZZARROBA; DANTAS JÚNIOR, 2020, p. 471).

Considerando, ainda, que o período pós-pandemia já vem sendo apresentado, por gestores públicos de educação, como um espaço significativo e necessário de reorganização curricular, antevemos que novas políticas de currículo serão aceleradas ou sistematizadas, já que em quadro de crise e de desestabilização de determinadas tradições educacionais abrem-se brechas para a consolidação, através da regulamentação, de contrarreformas aprovadas nos últimos anos. (NICODEMOS; SERRA, 2020, p. 886).

O profissional de Educação Física que projetamos para a superação da pandemia será um protagonista de um novo Humanismo, pautando a humanização e a emancipação como suas categorias estruturais e adotando as metodologias coletivas de atuação social e identitária. Uma nova prática, pós-pandemia, para a atuação do Profissional de Educação Física exigirá o delineamento de um perfil emancipatório e socialmente qualitativo para este intelectual orgânico, nos tempos que virão. Esta

---

489 FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1983.

tarefa cabe à sociedade que emergirá destas contradições estruturais, através dos movimentos sociais, políticos e institucionais de vanguarda. (NUNES, 2020, p. 1627).

É possível que haja perdas decorrentes da interrupção de aulas e que as perdas sejam maiores em determinados níveis de Ensino, disciplinas – especialmente, Matemática –, e grupos menos favorecidos. A longo prazo, no entanto, essas perdas tendem a ser recuperadas e, mediante intervenções corretas, as diferenças entre grupos sociais podem ser atenuadas com a adoção de estratégias adequadas. As saídas consideradas mais óbvias para o período pós-pandemia – como o Ensino remoto, o uso de tecnologias e o aumento da carga horária – dificilmente constituem soluções robustas para enfrentar as consequências da interrupção do calendário escolar. (OLIVEIRA; GOMES; BARCELLOS, 2020, p. 566).

[...] a cooperação e a diversidade de ideias são essenciais na construção de soluções que sejam despertadas a partir da inteligência coletiva de todas as partes envolvidas no processo não, apenas neste momento, mas também na idealização da sociedade pós-pandemia. É impossível imaginar que os alunos retornem às aulas com condições de cumprir todo conteúdo programado para o ano letivo, sendo necessárias também as adequações dos currículos para que sejam redistribuídos os conteúdos mínimos necessários possíveis de serem realizados em pequeno espaço temporal. (OSTEMBERG; CARRARO; SANTOS, 2020, p. 3).

[...] o(a) professor(a) precisa se preparar e repensar seu planejamento pedagógico, que atenda à nova realidade da escola pós-pandemia, visto que não será uma retomada do processo ensino aprendizagem de onde ele(a) parou. O retorno será um recomeço que exigirá dele(a) um plano com ações diversas para atender a nova demanda educativa, emocional, física e psicológica. (PINTO; VENTURIN; COSTA, 2020, p. 15).

Reconfigurar os modos de ensinar e aprender serão tarefas imperativas no período pós pandemia para que se avance na constituição da escola inclusiva. Temos que trabalhar com o que Beyer (2010)<sup>490</sup> já anunciava ao dizer que a escola do futuro, não poderia se fundamentar no jargão “escola para todos”, mas sim na constituição de uma escola que, de fato, apresente propostas pedagógicas para que todos aprendam. (REDIG; MASCARO, 2020, p. 154).

Assim, devemos pensar em uma escola mais humanista pós-pandemia, uma escola com mais empatia, com mais acolhimento, mais solidária, de maior compreensão e valorização da vida e que acolha as várias dimensões dos seus estudantes. [...] Dessa forma, a escola pós-pandemia deverá retomar com os alunos as questões da ética para com o próximo e para com o planeta. É inconcebível o nível de poluição atmosférica e plástica, por exemplo, que produzimos hoje em dia. O descaso para com o planeta revela-se assustador, como a destruição da floresta amazônica via incêndios crimino-

490 BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2010.

tos, retirada ilegal de madeira e grilagem de terras, entre outras ameaças à natureza. (RODRIGUES, 2020, p. 108-109).

O caminho percorrido apresentou-se eficaz no sentido de apoiar as ações dos professores que precisam adentrar no ensino mediado por tecnologias e poderá ser replicado e adaptado para diferentes contextos, inclusive no mundo pós-pandemia que, provavelmente, não dispensará as possibilidades inovadoras e as contribuições no sentido de promover uma educação mais dinâmica, interativa e inclusiva que as TDIC oferecem. Esta possibilidade foi reforçada nas avaliações realizadas com os participantes das formações, afirmando que no pós-pandemia este formato de realização das formações com rodas de conversas *on-line* deve permanecer, pois facilita a participação de mais pessoas de forma síncrona e também assíncrona, podendo alcançar muitas pessoas e sendo também específicas a determinados contextos. (SILVA; CRUZ; SAHB, 2020, p. 365).

# PRÁTICA DOCENTE/PEDAGÓGICA ≡

A utilização de plataformas digitais como *Teams*, *Google Class*, *Google Meet* e *Zoom*, por si só, não garante a motivação e o engajamento dos estudantes no processo de ensino remoto, se não vierem acompanhadas de uma prática pedagógica embasada por um aporte metodológico que valorize a pedagogia dos multiletramentos. É preciso que as atividades realizadas nessas plataformas sejam baseadas no protagonismo do estudante em prol da ampliação da interatividade, da criatividade, do dinamismo, dos processos de produção de sentido e de relações subjetivas e interpessoais [...]. (ALMEIDA; ALVES, 2020a, p. 15-16).

[...] é preciso considerar essas realidades para o planejamento de ações que promovam uma melhor formação continuada dos professores, para garantir os conhecimentos mínimos para que a prática docente assuma contornos com maior qualidade, por meio de novas metodologias. [...] De forma complementar Silva (2012)<sup>491</sup> assegura que a formação continuada que objetiva a capacitação do professor para uso das tecnologias digitais nas aulas deve ir além da mera instrumentalização do professor. Deve proporcionar uma formação reflexiva e crítica diante do uso das TDIC na atividade docente. (BRANCO; ADRIANO; ZANATTA, 2020, p. 339-340).

[...] defendemos que a ação docente seja pautada nas próprias soluções, e não na busca por modelos formativos que traíam, na forma e em seu conteúdo, os princípios básicos de promover o otimismo crítico e o pensamento para a liberdade. Assumimos, com isso, que o espaço e o tempo da prática docente são também o espaço e o tempo da professora reconhecer-se como profissional, ajustar suas condutas e refazer sua trajetória formativa. É a reflexão da realidade vivida, por meio das referências históricas e culturais dos sujeitos, que ocasiona a produção de saberes sobre a ação profissional. (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 20).

[...] um dos maiores desafios assumidos pelos docentes é o de ser capaz de desenvolver uma profissionalidade que não envolva processos de interação somente com/entre seus alunos, mas principalmente que seja capaz de expandir e envolver outros contextos para além da sala de aula, tendo em vista que essa prática isolada compromete o modo legítimo de desenvolver a prática docente. (GUEDES; GOMES, 2020, p. 49).

---

491 SILVA, Solimar Patriota. Letramento digital e formação de professores na era da web 2.0: o que, como e por que ensinar? **Hipertextus Revista Digital**, n. 8, jun. 2012.

A prática pedagógica é construída no dia a dia, entre estudantes e educadores, pois ambos são protagonistas do processo educativo, ao pensarem juntos, sonharem, descobrirem, produzirem. Assim sendo, para que o educando seja produtor de conhecimento é necessário que o educador também o seja. Como educadores, não conseguimos marcar o corpo do outro com o que não temos em nosso próprio corpo, como afirma Dowbor (2008, p. 67).<sup>492</sup> (LIMA; PIRES; SOUZA, 2020, p. 7-8).

Desafiam ainda a prática docente a readequação da linguagem, o volume de demandas virtuais e a exposição midiática, em que se espera dos professores e professoras a performance de *youtubers* e influenciadores das redes sociais, apresentando conteúdos criativos que sejam capazes de capturar a atenção dos estudantes em um contexto no qual outros estímulos da internet e da vida doméstica, além das ansiedades da vida pandêmica, colaboram para sua dispersão. (OLIVEIRA, EA et al., 2020, p. 214).

Entendemos que, considerando as dimensões epistemológicas, política, sociocultural e histórica das tecnologias digitais, estas podem se constituir para os professores, como uma possibilidade de produção de outros sentidos para a prática pedagógica, de modo a desconstruir um processo de significação estabilizado pelo fazer docente meramente técnico. Nesse sentido, urge que o professor redimensione sua ação docente e amplie sua práxis pedagógica para potencialização da interação entre os sujeitos aprendizes, com respeito às suas linguagens e culturas, visando a um agir mais ético e sensível às questões humanas. (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020, p. 37).

No que diz respeito ao momento atual da prática docente, o mal-estar docente é inteiramente ligado às novas formas de relações da prática pedagógica, à identidade docente e às novas demandas do mundo externo que não estão sob o controle de professores e alunos. Confirmando esse ponto de vista, Esteve (1999, p. 57),<sup>493</sup> descreve o mal-estar docente como “um conjunto de consequências negativas que afetariam o professor a partir da ação combinada das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência”. (PACHIEGA; MILANI, 2020, p. 222).

Destarte, integradas, as tecnologias mudam as formas de aprendizagem e vão transformando o ambiente escolar em um sistema aberto e dinâmico de troca de conhecimento, ocasionando em muitas situações o uso de metodologias ativas. A interação da educação com as novas tecnologias através das TICs requer uma transformação da prática pedagógica e exige uma postura adequada do docente na utilização desses recursos criando uma aproximação com a realidade vivida na atual sociedade e aplicadas com seu verdadeiro sentido de ferramenta auxiliar e não de modo convencional. (PONTES; PONTES, 2020, p. 1534).

---

492 DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. Sonia Lúcia de Carvvalho e Deise Aparecida Luppi (Orgs.). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

493 ESTEVE, José Manuel. **Mudanças Sociais e a função docente**. Lisboa, Portugal: Porto Editora. 1995.

A educação neste momento deve atrever-se e caminhar em prol à passagem de conteúdos democráticos e críticos de seus conhecimentos científicos (SAVIANI, 2012),<sup>494</sup> e não podemos esperar essa preocupação dos(as) governantes do sistema, essa ação deve partir de círculos de debates e de grupos de conscientização. Esta aflição com a prática docente, com a ação pedagógica, deve tirar o sono dos trabalhadores e das trabalhadoras educacionais, não com o sentido de causar doenças gástricas ou psíquicas, mas com o intuito de motivar esses(as) a selecionar conteúdos, debates e espaços para conscientização crítica de educandas(os) [...]. (RAMALHO, 2020, p. 243).

O docente, por sua vez, pode planejar situações de aprendizagem diversificadas que permitam comparar, estabelecer relações de semelhanças e diferenças, experimentar, analisar, sintetizar e sistematizar conceitos inerentes ao processo de construção e reconstrução de conhecimentos. [...] as tecnologias digitais podem e estão sendo adotadas como alternativa neste momento pandêmico. Entendemos que a cibercultura, por meio dos artefatos tecnológicos e especialmente em mobilidade ubíqua (SANTAELLA, 2013;<sup>495</sup> SANTOS, 2019<sup>496</sup>), se incorporada à prática docente, pode oferecer alternativas a uma formação significativa. (SANTANA et al., 2020, p. 304).

Em um contexto de cibercultura como a que o mundo vive, as redes sociais digitais, as plataformas de conteúdos estão abarrotadas de informação, de recursos audiovisuais produzidos, de livros digitais e espaços de ensino informal e não formal. A escola precisa apresentar o diferencial nesses processos de ensino que são remotos e emergenciais. Esse diferencial, certamente, é a prática docente que deveria acumular conhecimento específico e didático para apresentar ao estudante em isolamento o que ele efetivamente precisa num cenário de incertezas que uma pandemia carrega. (SANTANA; SALES, 2020, p. 86).

Atentamos para o fato de que, durante o isolamento social, os surdos nem sempre contam com a atuação dos TILS [tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais], mesmo sabendo que, como afirma Lacerda (2012, p. 255),<sup>497</sup> esses profissionais são pontes, ou melhor, “[...] favorecem que uma mensagem cruze a “barreira linguística” entre duas comunidades”. Portanto, na ausência desses profissionais, exigem-se mudanças na prática docente, seja pela flexibilização do currículo ou na adaptação de materiais, a compreender que as limitações atuais, devido à pandemia, interferem na compreensão e na aprendizagem dos alunos, além do seu direito ao acesso formal dos conhecimentos humanos. (SHIMAZAKI; MENEGASSI; FELLINI, 2020, p. 8).

494 SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

495 SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

496 SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: Ed. UFPI, 2019.

497 LACERDA, C. B. F. de. O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS). In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de; FERNANDES, E. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 373-391.

Gabre (2012, p. 4)<sup>498</sup> ressalta que, na pesquisa-intervenção, os sujeitos podem ser “[...] tanto o pesquisador quanto os pesquisados e ambos têm um papel ativo no processo da pesquisa”. Isso significa que o professor pesquisador pode intervir e propor ações sobre o contexto no qual está inserido a fim de objetivar transformação na prática pedagógica dos/as professores/as; portanto, a reflexão sobre a prática é o ponto de partida. (VERCELLI, 2020, p. 52).

A suspensão das atividades presenciais não significou paralisação de atividades educativas com as crianças de 0-3 anos em creche e de 4 e 5 anos em pré-escolas. [...] em praticamente 2/3 dos municípios em que as aulas presenciais foram suspensas, houve manutenção do calendário escolar e diversos docentes que atuam na educação infantil foram chamados a dar continuidade às atividades pedagógicas. Pode-se perguntar como estariam realizando aulas ou atividades pedagógicas a distância? Que condições os profissionais teriam para continuar com a sua prática docente? (VIEIRA; FALCIANO, 2020, p. 795).

---

498 GABRE, S. Contribuições da pesquisa-intervenção na construção de um projeto educativo no museu de arte: pensando a mediação cultural para a pequena infância. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos...** Caxias do Sul: Anped, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2083/764>>. Acesso em: 15 out. 2018.

# PRECARIZAÇÃO



Princípios generalistas que negam as dimensões sociais e culturais da educação de jovens e adultos na medida em que não há qualquer menção a respeito das singularidades dos sujeitos que a compõem, sobretudo neste cenário de excepcionalidade, de problemáticas outras que extrapolam os processos de escolarização em curso, realidade objetiva em crise que acumula o agravamento das desigualdades de renda e de acesso a bens e serviços, perpetuando tensões relacionadas à precarização das formas de vida da população. (ARRUDA; OSÓRIO; SILVA, 2020, p. 408).

O termo “uberização” faz referência, em geral, a precarização das condições de trabalho de profissionais nas mais variadas profissões, em diversas partes do mundo. [...] O trabalho temporário ou precário, fruto de políticas neo-liberais, corrobora com a desarticulação da classe trabalhadora, de suas formas de organização coletiva e de seu sistema de direitos e proteções contribui para a precariedade do trabalho (Castel, 2001).<sup>499</sup> O processo de uberização se aproxima da definição dada por Castel (2001). No entanto, a utilização do termo no contexto do trabalho docente brasileiro é recente. (CARIUS, 2020, p. 183).

Embora existam essas diferenças, que não permitem colocarmos a EaD e o ensino remoto como equivalentes, conforme mencionado acima, as críticas recebidas por essa modalidade e essa ação pedagógica são um tanto semelhantes, pois focalizam e imputam justamente uma precarização inerente ao uso de ferramentas digitais como intermediadoras nos processos de ensinar e aprender. Assim, o ensino mediado por tecnologias digitais – seja ele a modalidade EaD ou ensino remoto – é considerado *a priori*, pelo senso comum, como de má qualidade, porque impede o *olho no olho*, a espontaneidade, centrando-se no professor que apenas repassa informações para os alunos etc. (CHARCZUK, 2020, p. 5).

Esse processo de trazer outras epistemologias para conversar, debater e dialogar sobre os atuais conflitos encontrados nessas escolas frente à pandemia configura-se como entendimento de que esse processo de desmonte da gestão da escola pública e sua transformação em meras reprodutoras da aprendizagem-padronizada proposta por institutos e empresas privadas de educação já vinha causando a precarização do ensino-aprendizagem e acirrando as desigualdades sociais e educacionais dos estudantes matriculadas/os nessas escolas. (CUNHA; SCRIVANO; VIEIRA, 2020, p. 121-122).

499 CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 2001.



Podemos reconhecer que é possível buscar alternativas e brechas para que, em um momento generalizado de precarização do trabalho docente, professoras e seus alunos continuem a desenvolver práticas que reafirmem compromisso com a dimensão social da formação humana. No entanto, não se pode aceitar a violência praticada e, por vezes, naturalizada contra aqueles que insistem apenas na execução séria e compromissada de seu ofício. [...] Essas práticas desumanizam, na medida em que cerceiam a expressão, a consciência, o pensamento, a liberdade. Não se pode aceitar, nesse contexto, que alunos e professoras sejam tomados como coisas, que, ao serem estrategicamente posicionadas, produzirão efeitos mais ou menos desejáveis àqueles que planejam e comandam o jogo pedagógico. (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 20).

Historicamente, o professor se vê diante de desafios para os quais não foi formado. Ser professor hoje está carregado de “ações empresariais”, em meio à crise econômica, por meio das quais muitos empresários acabam vendo a crise como oportunidade de negócios com a utilização de múltiplas plataformas e de materiais apostilados, o que pode levar a mais precarização do trabalho docente, mediante a flexibilidade nos contratos de trabalho. (MELO; TOMAZ, 2020, p. 26).

Pacotes de conteúdos virtuais escolares, equipamentos eletrônicos, consultorias para gestão administrativa, cursos para otimização de habilidades e competências, sobretudo precarização do trabalho docente e ataques à profissão sob o discurso de defesa contra a “doutrinação docente” (o que em suma justificaria o homeschooling no qual as crianças estariam protegidas, no seio familiar, da perniciosa influência docente) tem sido a tônica dos interesses de grandes empresas corporativas de “serviços educacionais”. (MEZZAROBÀ; DANTAS JÚNIOR, 2020, p. 484).

[...] constatamos que a precarização do trabalho docente foi aprofundada a partir do isolamento social provocado pela pandemia. Os professores e professoras tiveram sua carga horária de trabalho aumentada, sem muitas vezes ter a garantia do pagamento e manutenção do emprego. Outra questão evidenciada pelas falas é na verdade uma lacuna encontrada no que diz respeito considerar a saúde mental dos/as docentes. Não localizamos em suas falas qualquer preocupação por parte das escolas com as condições psicológicas e físicas dos/as docentes. (NASCIMENTO; SILVA, 2020, p. 90).

Outro traço destacado por Santos (2020)<sup>500</sup> é o fato de essa direita hiperliberal e fascista (ou, como eles mesmos têm se autodenominado, “liberais conservadores”), de um lado defender políticas extremamente austeras para a população em geral e, de outro, priorizar as verbas para militares e forças de segurança, com o objetivo de apoio das forças repressivas em caso de processos de ruptura da ordem democrática. No caso do Brasil, os argumentos “estamos em tempos de crise” ou “precisamos de medidas de austeridade” têm servido para justificar os ataques ao funcionalismo público e à precarização dos direitos trabalhistas. (OLIVEIRA, EA et al., 2020, p. 219).

---

500 SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

[...] embora o teletrabalho já não seja um processo novíssimo, ele se mostra, agora na cultura digital, com novas roupagens e com maior capacidade de precarização das condições de trabalho, dentre outras muitas implicações ao teletrabalhador (inclusive no campo educacional). Associada a essa noção de teletrabalho pedagógico, está a questão da ubiquidade, ou mais especificamente à docência ubíqua, que é uma forma peculiar de realizar a docência por meios virtuais, explorando o potencial de ubiquidade das tecnologias digitais de informação e comunicação. (OLIVEIRA; MILL, 2020, p. 57-58).

A situação da precarização do trabalho docente, por si só, gera uma sobrecarga de atividades e, não à toa, é perceptível o adoecimento de muitos profissionais da educação. Com o isolamento social e a suspensão das aulas, há uma pressão, principalmente por parte do governo federal, para que os docentes mantenham suas atividades profissionais de forma remota. Contudo, além da insegurança para atuar no ambiente online, o tempo de planejamento do professor aliado ao tempo de preparação de um material digital é muito maior e, portanto, tem causado uma sobrecarga do trabalho docente (HONORATO; MARCELINO, 2020).<sup>501</sup> (PINHO; FERNANDES; ROCHA-OLIVEIRA, 2020, p. 100).

Ainda que exista autorização legal para a continuidade das atividades pedagógicas nas instituições de ensino, por meio da modalidade a distância com mediação tecnológica, não existem orientações específicas e condições universais – ou o mais perto disso – para o desenvolvimento pedagógico efetivo e significativo por todas as redes de ensino. O contexto é ainda mais complexo, quando se vive no Brasil uma crise precedente na educação, seja por seu percurso histórico de exclusão e favorecimento a determinados grupos quando da oferta da educação escolar regular, pelo seu anacronismo com o desenvolvimento da sociedade, no contexto da quarta revolução tecnológica (SCHWAB, 2019)<sup>502</sup> ou pelos constantes processos de precarização sofridos por docentes e instituições públicas de ensino. (SANTANA, 2020, p. 53).

Assumindo tais tarefas sem se rebelar ao modelo de educação remota, professores e família abrem as portas para a precarização ainda maior da qualidade da aprendizagem dos alunos. A lousa agora passa a ser, para o aluno, a tela dos equipamentos eletrônicos, majoritariamente os *smartphones*, em que professores enviam suas atividades diariamente por meio de plataformas digitais disponíveis na *internet*, ou pelos grupos de redes sociais, para que sejam lidas e copiadas. No caso da educação básica, esta nova morfologia do trabalho docente está compactuando com um processo de precarização ainda maior na formação das crianças quanto ao acesso aos conteúdos curriculares. (SILVA; LIMA, 2020, p. 302-303).

501 HONORATO, Hércules Guimarães; MARCELINO, Aracy Cristina Kenupp Bastos. A arte de ensinar e a pandemia do COVID-19: a visão dos professores. **Revista Diálogos em Educação**, v. 1, n. 1, 2020, p. 208-220. Disponível em: <<http://www.faculdadeanicuns.edu.br/ojs/index.php/1revistadialogosemeducacao1/article/view/39>>. Acesso em: 04 ago. 2020.

502 SCHWAB, K. **A Quarta Revolução Industrial**. São Paulo: Edipro, 2019.

[...] a maioria dos professores (38%) não está recebendo nenhum tipo de formação, sendo as atividades realizadas por conta própria e gerando, ainda mais, autorresponsabilização, em função da precarização da formação e das condições de trabalho. Entre os professores que afirmaram ter participado de atividades de formação para o uso de tecnologias digitais, a maior parte (28,7%) afirma que essas atividades são oferecidas pelas secretarias de educação. Uma parcela significativa de docentes, cerca de 22%, está buscando informações em tutorial *on-line* com informações sobre como utilizar as ferramentas virtuais [...]. (SOUZA; RAMOS, 2020, p. 815).

A demanda por respostas às famílias e a sociedade imputou a muitas escolas a construção de espaços de aprendizagem virtuais, os quais implicaram na invisibilidade da sala de aula e, com isso, de suas demandas. O docente, lançado em uma nova lógica de produção e de trabalho, passou rapidamente a lidar com um movimento de precarização de suas condições laborais e com uma nova lógica de ensino-aprendizagem. [...] Somado a suas tarefas, o docente esbarrou na necessidade de utilizar a tecnologia como suporte para sua aula, de aprender a otimizar seu conteúdo em mídias diversas, de editar sua proposta e divulgá-la em diferentes plataformas. (VIEIRA; COIMBRA, 2020, p. 888).

# PRIVATIZAÇÃO



Buscou-se, então, destacar um aspecto da privatização que não se restringe ao campo educacional. Referiu-se àquele relacionado à captação e ao uso de dados pessoais pelas empresas, aqui em destaque a *Google*, que oferecem gratuitamente o acesso a ferramentas digitais em todo o mundo. Alertou-se para o fato de que essa dinâmica pode associar-se a um novo *modus operandi* do capitalismo na medida em que aspectos subjetivos (vontades, preferências, dúvidas) são utilizados por algoritmos especializados na sua transformação em mercadorias, e, como tal, passíveis de serem monetizados. Trata-se de uma forma indireta de privatização da educação. (ADRIÃO; DOMICIANO, 2020, p. 681).

Ao fim e ao cabo, vale pensar que nem os impactos causados pela ofensiva reacionária nos primeiros meses de governança fascista, nem as críticas nacionais e internacionais mostram-se com força capaz de promover resistência unificada contra esse projeto antidemocrático do governo Bolsonaro. Mesmo porque, estamos cientes de que a elite brasileira e parte da classe média iletrada o apoia; a primeira comunga com a ideia de privatização do ensino público, pois é lucrativo para ela e a segunda, sem motivo razoável que justifique, avoluma o primeiro grupo. Talvez não seja o momento de procrastinação de uma contraofensiva. (BASTOS, 2020, p. 17).

A partir da constatação dos efeitos da adoção de uma perspectiva neoliberal na e da educação na qual o ensino remoto é colocado enquanto possibilidade, como sua concepção enquanto mercadoria e consequente privatização, o enfraquecimento da instituição escolar e a precarização do trabalho docente, chamamos atenção para outro aspecto imbricado neste fenômeno com ascensão cada vez mais expressiva: a responsabilização excessiva das/os próprias/os estudantes por sua ensinagem (FERNÁNDEZ, 2001)<sup>503</sup> e, no atual contexto, também de suas famílias. (CUNHA; SCRIVANO; VIEIRA, 2020, p. 128).

Esse processo de atividades não presenciais, sobretudo, remotas, efetivou-se em detrimento da educação a distância como modalidade e sem as condições objetivas para a garantia de processos formativos com qualidade e sem garantia de acessibilidade para todos os estudantes e profissionais. Por outro lado, a adoção de “pacotes” tecnológicos veio acompanhada de uma política desordenada de aplicação e naturalização da BNCC de forma muito mais homogeneizada e padronizadora, o que

---

503 FERNÁNDEZ, A. **Os idiomas do aprendente**: análises de modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Trad. Neusa Kern Hickel e Regina Orgler Sordi. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

poderá resultar em processo de ampla privatização e perda de autonomia docente. (DOURADO; SIQUEIRA, 2020, p. 849).

[...] a política social torna-se dependente da política macroeconômica e da lógica do “permanente ajuste fiscal” do Estado brasileiro, enveredando, nas palavras de Behring e Boschetti (2010, p 184),<sup>504</sup> “pelos caminhos da privatização para os que podem pagar, da focalização/seletividade e políticas pobres para os pobres, e da descentralização, vista como desconcentração e desresponsabilização do Estado, apesar das inovações de 1988”. (FELIPPE, 2020, p. 7).

Nos termos de nossa discussão central, cabe mostrar, a partir das cenas acima descritas, a flagrante incompatibilidade (e até inconsistência) entre, de um lado, estratégias de normalização do cotidiano educacional (que buscam reforçar pressupostos de que a educação pode ser privatizada, especialmente para uma parcela da população) e, de outro, suas dificuldades de efetivação em nosso país (especialmente para uma parcela expressiva da população que tem uma condição socioeconômica menos favorecida). (GUIZZO; MARCELLO; MÜLLER, 2020, p. 5).

[...] o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), principal fonte de recursos para pesquisa e desenvolvimento (P&D) do país, atualmente, está com mais de 88% de seus recursos presos na reserva de contingência (SBPC, 2020b).<sup>505</sup> Em síntese, nas diretrizes dos atuais reformadores, a mudança de rota desejada implica a aplicação dos receituários do ultraneoliberalismo e do neoconservadorismo, com uma agenda focada em privatizações, gestão por resultados, “aceleração da aprendizagem”, conteudismo e a adoção de um modelo “híbrido” que incorpore a educação a distância na política educacional. (MANCEBO, 2020, p. 11).

Em relação ao processo de privatização da educação superior iniciado no Governo FHC e que se aprofundou no Governo Lula, constatamos a continuidade do crescimento do setor privado em relação ao setor público, bem como a eclosão de novas configurações, através da criação de universidades corporativas de empresas multinacionais ou pela formação de oligopólios [...]. Esse crescimento tanto no número de IES, como de concentração de matrículas na rede privada, fez com que o Brasil se configurasse entre os países da América com maior índice de privatização da educação superior (BITTAR e RUAS, 2012).<sup>506</sup> (MOURA; CRUZ, 2020, p. 230).

---

504 BEHRING, Elaine Rossetti.; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2010.

505 SBPC. Corrida contra o coronavírus. **Portal SBPCNET**, jun. 2020b. Disponível em: <<http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/corrida-contra-o-coronavirus/>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

506 BITTAR, M. e RUAS, C. M. S. Expansão da educação superior no Brasil e a formação de oligopólios. Hegemonia do setor privado mercantil. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n.º29, p.115-133, set./dez.2012. Disponível: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=3736&path%5B%5D=2381>. Acesso em: 15 maio 2020.

O contexto onde tais processos históricos e educacionais desenrolam-se caracteriza-se pelo avanço e pela sedimentação de uma perspectiva ultraneoliberal e conservadora de sociedade, com severas consequências no modelo de escola pública a ser ofertado (FREITAS, 2012).<sup>507</sup> Segundo essas propostas, o sistema educacional público brasileiro deve se ajustar a um padrão que consolida alterações em sua estrutura de oferta e sua lógica de funcionamento. A materialidade dessa tendência tem se dado através de inúmeras contrarreformas que procuram identificar e agir sobre a alegada ausência de qualidade da escola pública e, conseqüentemente, estabelecer alterações estruturais que têm, na privatização e na fragilização do sistema público universal de ensino, seus principais elementos. (NICODEMOS; SERRA, 2020, p. 879).

Reconhecemos tais medidas como parte de um antigo projeto de governo que encontrou nesse momento crítico uma oportunidade para justificar ações de flexibilização da educação escolarizada. Tal projeto de desmonte da educação pública em detrimento de interesses privatistas está em curso no Brasil e nos demais países periféricos desde a década de 1990 (LEHER, 1998<sup>508</sup>; FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003<sup>509</sup>) e o momento de caos provocado pela pandemia abriu a brecha esperada para efetivar parte do projeto de privatização da educação. (PORTO; PEREIRA, 2020, p. 294).

[...] a política neoliberal provocou um grande abalo nas universidades públicas, induzindo, inclusive, a processos cada vez mais céleres de privatização e mercadologização da educação superior pública. Ora, sendo a universidade pública financeiramente dependente do Estado, não é difícil perceber os grandes desafios em governos neoliberais, em face dos discursos perversos de que a instituição gera custos maiores do que o Estado pode ou deve assumir, além de causar “problemas políticos” com os discursos “críticos” que produz. Dizemos que a universidade pública foi agressivamente lançada em um processo de inanição [...]. (RAIC; CARDOSO; PEREIRA, 2020, p. 6).

De fato, prevê-se que o período pós-pandemia trará consigo pressões para a generalização da Educação a Distância como se fosse equivalente ao ensino presencial. Aprofunda-se, assim, a tendência à conversão da educação em mercadoria na esteira da privatização que implica, sempre, a busca da redução dos custos visando o aumento dos lucros. Deve-se ter presente que, pela sua própria natureza a educação só pode ser presencial. Como uma atividade da ordem da produção não-material em que o produto não é separável do ato de produção, a educação se constitui, necessariamente, como uma relação interpessoal implicando, portanto, a presença simultânea dos dois agentes educativos: o professor com seus alunos. E sabe-se que uma das principais funções da educação é a socialização das crianças e

507 FREITAS, L. 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.

508 LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para alívio da “pobreza”. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação. Universidade do Estado de São Paulo, SP, 1998

509 FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

jovens, o que não pode ser feito com o ensino remoto ou a distância e muito menos com o ensino dito doméstico. (SAVIANI, 2020, p. 6-7).

O Estado, frente à crise, assumiu o ônus das privatizações neoliberais genocidas que não garantiram o bem-estar social da massa populacional. Os governos nacionais agora se deparam com uma realidade em que a ciência e a tecnologia privadas não investiram na produção de reserva de equipamentos *sui generes* para catástrofes humanitárias como a pandemia. Nesse ínterim, poucos países se prepararam para enfrentar a crise. (SILVA; LIMA, 2020, p. 294).

[...] desde o contexto do pós-golpe, referente ao processo de *Impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e a linha sucessória no comando do país (Michel Temer e Jair Bolsonaro), a preocupação com as políticas aumentam diante da ascensão de mecanismos que induzem ao retrocesso de campos sociais aos moldes excludentes e privatizantes (SAVIANI, 2018b),<sup>510</sup> tendo como ponto crítico a existência e aprovação de uma PEC, a Emenda Constitucional Nº 95/2016, que limita os gastos públicos por 20 anos, comprometendo os investimentos em educação e saúde. (SOARES; COLARES, 2020, p. 24).

O ensino remoto emergencial anuncia-se como uma estratégia para manter o período letivo. Esse movimento expressa a tensão entre a possibilidade de intensificação da privatização da educação e a manutenção de uma certa situação de normalidade. Contudo, é preciso olhar para as condições de acontecimento dessa estratégia. Vejamos: a taxa de desemprego que se eleva no cenário da pandemia da COVID-19 (IBGE, 2020a),<sup>511</sup> associada ao empobrecimento da população, agudiza os problemas de acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (IBGE, 2020b).<sup>512</sup> (SOUZA; DAINEZ, 2020, p. 3).

---

510 SAVIANI, Dermeval. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 18, n. 2, 2018b, p. 291-304. Disponível em: <https://periodicos.sbu.u-nicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795> Acesso em: 21 abr. 2020

511 IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pandemia dificulta acesso de 28,6 milhões de pessoas ao mercado de trabalho em maio**. 2020a. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/27972-pandemia-dificulta-acesso-de-28-6-milhoes-de-pessoas-ao-mercado-de-trabalho-em-maio>>. Acesso em: 18 jun. 2020.

512 IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD)**. Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2018. 2020b. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf)>. Acesso em: 16 jun.2020.



[...] os saberes que conectam os professores com o fazer no ensino remoto estão relacionados com os saberes experienciais “[...] a partir dos quais os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática” (TARDIF, 2013, p. 53).<sup>513</sup> Tais saberes são reconhecidos quando os professores manifestam suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, têm origem na prática cotidiana dos professores defronte às condições da profissão. (ALMEIDA; SPAGNOLO, 2020, p. 31).

Partindo para compreensão formal, docência é o trabalho dos professores, cujo seu desempenho articula um conjunto de saberes, que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas, ter conhecimento sobre os componentes curriculares, métodos de ensino e instrumentos de avaliação. Os desafios da profissão na contemporaneidade foram tornando-se mais complexos por conta da conjuntura político social do país. Por outro lado, estamos diante da ampliação do campo da docência na contemporaneidade [...] além da elaboração da proposta pedagógica, do cumprimento do plano de trabalho e do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, a colaboração das atividades de articulação da escola com a família e as comunidades. (BRANDÃO; CRUZ; ROCHA, 2020, p. 319-320).

[...] as mulheres que conseguiram alcançar postos privilegiados e com salários elevados delegaram as tarefas da casa e dos cuidados aos filhos a outras mulheres, diminuindo entre elas a tensão da escolha entre uma tarefa e outra. Já as mulheres pobres nunca tiveram as mesmas oportunidades, pois a maioria não tem oportunidades de se qualificar e obter rendimentos maiores. Para elas, conciliar as tarefas domésticas e as responsabilidades profissionais segue sendo um desafio constante. Constata-se, assim, a resistência em se reconhecer, valorizar o trabalho feminino e a não se criarem condições indispensáveis para o desempenho da profissão e do exercício da maternagem. (BUENO, 2020, p. 1554-1555).

Dentre as muitas iniciativas e experiências da atualidade que buscam um caminho novo para a formação de professores, Nóvoa (2017)<sup>514</sup> ressalta que as mais interessantes centram-se em uma

---

513 TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

514 NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out/dez, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf> Acesso em: 21 jul. 2020.



formação profissional dos professores, ou seja, estruturam-se a partir de um projeto que tem como matriz a formação para uma profissão, centrada no contato com a profissão, com o conhecimento e com a socialização em um determinado universo profissional. Para tanto, é importante construir um ambiente formativo entrelaçando a universidade, as escolas e os professores, criando vínculos e cruzamentos sem os quais ninguém se tornará professor. (CARVALHO; ARAÚJO, 2020, p. 7).

Para Speller (2004),<sup>515</sup> é de suma importância que o professor se aproxime desse conceito no exercício da docência, pois, ao trabalhar com pessoas, a profissão exige dele que se ocupe das relações estabelecidas com essas pessoas e não somente conhecer o conteúdo a ser ensinado, elegendo uma proposta metodológica para transmitir conhecimento. Nesse sentido, pode-se questionar de que modo inscrever uma presença e estabelecer um laço transferencial, mesmo que estes sejam mediados pelas tecnologias, em espaços outros que não a escola. (CHARCZUK, 2020, p. 13).

Destaca-se que à medida em que a informatização e o uso das TD avançam, algumas funções são eliminadas e novas habilidades surgem transformando a ecologia cognitiva (LÈVY, 2004).<sup>516</sup> Sendo assim, mostra-se relevante capacitar os professores para o uso das TD em diferentes momentos de ensino. Entretanto, cabe lembrar que a formação desses profissionais é um processo contínuo que se inicia antes mesmo de sua atuação na área da educação. Portanto, a capacitação de estudantes de Cursos de Licenciatura, com a finalidade de acompanhamento e qualificação para o desenvolvimento da profissão, especialmente frente a evolução das tecnologias, é fundamental. (ELIAS et al., 2020, p. 269).

Outro elemento importante a ser considerado para pensar a educação no cenário atual diz respeito ao trabalho docente. A docência no Brasil já é uma profissão sobre a qual recaem muitas expectativas e cobranças e que enfrenta condições de trabalho bastante adversas, como baixos salários, jornadas de trabalho intensas e desvalorização social (BARBOSA, 2011).<sup>517</sup> Essas condições parecem ser agora ainda mais acentuadas. Em pouquíssimo tempo, as professoras tiveram de readequar todo o seu trabalho de forma a atender às demandas atuais de realização de atividades pedagógicas não presenciais. (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 10).

Os sentimentos negativos são esperados para um período de pandemia, considerando-os até naturais em um quadro de crise econômica e mudanças estruturais em nível societário. Todavia, além da angústia, medo, insegurança, apreensão e solidão, a pandemia trouxe implicações para a organização familiar, mudanças nas rotinas de trabalho, isolamento, levando a sentimentos de desamparo e aban-

---

515 SPELLER, Maria Augusta Rondas. **Psicanálise e Educação**: caminhos cruzáveis. Brasília, DF: Plano, 2004.

516 LÈVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 2004.

517 BARBOSA, A. **Os salários dos professores brasileiros**: implicações para o trabalho docente. Brasília: Liber Livro, 2011.

dono (ORNEL et al., 2020;<sup>518</sup> RUSSO; MAGNAN; SOARES, 2020<sup>519</sup>). Como o trabalho docente não ocorre fora da sociedade que o abriga, os professores são afetados por esta crise, desenvolvendo ainda outros sentimentos decorrentes de sua condição própria e desafios da profissão docente no contexto da pandemia. (GONÇALVES; GUIMARÃES, 2020, p. 780).

No caso dos professores, muitos deles fizeram a opção por essa profissão para fazerem a diferença na vida de outras pessoas, para auxiliá-las a se emanciparem intelectualmente e socialmente, por apreciarem o ofício do ensino de dada área do conhecimento, entre outros motivos possíveis. Sendo assim, esta seria a atividade do trabalho docente, que chamaremos de atividade de ensino, como adotado por Davídov (1988).<sup>520</sup> Ocorre, porém, que uma primeira contradição que atravessa a sua atividade de ensino do professor é a remuneração aviltante e o declínio progressivo do seu reconhecimento profissional. (MELO; TOMAZ, 2020, p. 18).

Ao retomarmos o pensamento de Paulo Freire e de bell hooks, podemos perceber que, a partir das reflexões tecidas no presente texto, buscamos corroborar com as discussões que permeiam as tentativas de atender às demandas e aos desafios impostos à profissão docente na atualidade. Certamente, estes desafios se apresentam de diferentes formas e impactam de diversas maneiras tanto a vida quanto o processo educativo. (NASCIMENTO; CARVALHO; COSTA, 2020, p. 217).

Esta nova realidade vem exigindo de professores/as e redes de ensino novas habilidades e estratégias para manutenção dos vínculos, de aprendizagens e relações significativas em todas as etapas da educação. Mas é possível identificar a manutenção da profissão docente estritamente no ciclo do cuidado e flexibilizando seu lugar entre ensinar e aprender, assim como parece relativizar a necessidade da sobrevivência sobretudo. Existem muitas perguntas que ainda temos que fazer, assim como muitas outras narrativas que precisamos visibilizar, no entanto, um grande questionamento nos persegue neste momento de incertezas: quando estaremos livres desta pandemia? Como podemos construir uma nova realidade cotidiana presencial? (NASCIMENTO; SILVA, 2020, p. 91).

Não é de hoje que estamos em um contexto de mal-estar causado pela precarização da profissão docente. Estamos há muito tempo sob o efeito de uma cultura de excessos, do hiperconsumismo, das ideias meritocráticas, da supervalorização da intimidade, de discursos de ódio e de segregação (PEREIRA, 2016)<sup>521</sup>. Poderíamos dizer que, esse mal-estar se configura num sentimento de angústia e de

518 ORNELL, F. et al. "Pandemic fear" and COVID-19: mental health burden and strategies. **Brazilian Journal of Psychiatry**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 232-235, 2020.

519 RUSSO, K.; MAGNAN, M.O.; SOARES, R. A pandemia que amplia as desigualdades: a Covid-19 e o sistema educativo de Quebec/Canadá. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e201591, 2020.

520 DAVÍDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscú: Progreso, 1988.

521 PEREIRA, Marcelo Ricardo. **O nome atual do mal-estar docente**. 1 ed. – Belo Horizonte, MG: Fino traço, p. 35, 2016.

impotência diante do caos. Mas, há que se considerar que mesmo estando esses sentimentos presentes no campo da educação, antes do cenário atual, a pressão sofrida por esses profissionais só intensifica tais sentimentos causando problemas ainda mais graves. (FIRMINO; FERREIRA, 2020, p. 13-14).

A desvalorização da profissão docente é compreendida por Souza, Brasil e Nakadaki (2017)<sup>522</sup> como uma construção sócio-histórica e que indica o abandono social da profissão pelo Estado, o qual se apoia em políticas públicas educacionais que não se efetivam, o que interessa ao sistema e não às demandas da educação brasileira. Libâneo (2010, p. 25)<sup>523</sup> complementa que a classe docente “tem sido abalada por todos os lados: baixos salários, deficiências de formação, desvalorização profissional implicando baixo status social e profissional, falta de condições de trabalho, falta de profissionalismo, etc.” (SOUZA, 2020, p. 12).

O estagiário é parte da configuração escolar. Com o professor formador e o professor supervisor do estágio, vivencia-se o ambiente pedagógico da escola e processam-se extrações de conhecimentos que impactam percepção sobre o trabalho docente. Essa ação ocupará grande parte de seu ofício de professor e os percursos de formação obrigam-se a destacar espaço para a profissionalização no ambiente natural de exercício da profissão. É no estágio no formato regência, com o desenho de professor formador/professor da educação básica/sala de aula educação básica. (SOUZA; FERREIRA, 2020, p. 7).

Nesse sentido, diante do quadro de desvalorização e falta de reconhecimento social da educação como um todo e da profissão de professor, pode-se dizer que o lugar de fala do educador é diminuto, inferiorizado e subalternizado na maioria das vezes. No processo de construção das memórias coletivas, muitos são os silenciamentos, os esquecimentos e apagamentos, todos em consonância com as relações de poder dentro de uma determinada sociedade. Nesse interim, assentou-se a perspectiva metodológica de ouvir os protagonistas em tempos de pandemia. (WENCZENOVICZ, 2020, p. 1759).

---

522 SOUZA, J. B. R.; BRASIL, M. A. J. S.; NAKADAKI, V. E. P. Desvalorização docente no contexto brasileiro: entre políticas e dilemas sociais. **Revista Ensaios Pedagógicos**, Sorocaba/SP, v. 1, n. 2, p. 59-65, mai./ago. 2017.

523 LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

# PROTAGONISMO



O uso das tecnologias digitais no cotidiano da sala de aula não são causas novas e de um momento para o outro, os educadores tiveram que fazer uso dessas tecnologias, transpondo seus materiais para o on-line, gravando aulas, sem que o tempo fosse dado para que o processo fosse mais planejado educacionalmente. Esse é um contexto de epidemia, que chegou aligeirado, acelerando discussões e a implementação de estratégias, correndo o risco de a tecnologia assumir um protagonismo que não deve ser seu quando falamos em educação. (ARNDT; CRUZ, 2020, p. 648).

A criança quilombola tem uma relação familiar de respeito, um respeito que se expande a todas as pessoas mais idosas do quilombo. Independentemente da idade das crianças, todas elas tomam a bênção aos mais velhos. Elas participam nas decisões da família, e nas atividades comunitárias, elas emitem suas opiniões. [...] Contribuem nas tarefas domésticas e ajudam a tomar conta dos irmãos menores enquanto os pais trabalham. A criança tem um papel social na família e comunidade para além das brincadeiras próprias da infância, seu protagonismo se faz presente por todo o território. (BASTOS, 2020, p. 13).

Cabe frisar que os indivíduos com acesso às mídias digitais e internet, normalmente já possuem meios de adquirir as informações e conhecimentos. Porém, os que não possuem continuarão a ficar à margem do processo, dependentes do repasse das informações e conhecimentos. E, desse modo, tendo limitadas suas possibilidades quanto ao protagonismo na produção do próprio conhecimento e autonomia intelectual. (BRANCO; ADRIANO; ZANATTA, 2020, p. 342).

É evidente que um processo educacional pode ter diversas finalidades e comportar uma variedade de sentidos para os agentes nele envolvidos. Mas é igualmente evidente que temos experienciado um aparente paradoxo nesse campo: à medida em que se multiplicam as finalidades atribuídas à escola – que vão do domínio de certas competências à preparação do cidadão democrático ou do empreendedor social – seu potencial sentido parece se esvaír, abrindo espaço para toda sorte de niilismos. Dentre as múltiplas razões para esse fenômeno, uma parece merecer especial atenção no contexto em que vivemos: a crença pedagógica no protagonismo dos alunos [...]. (CARVALHO, 2020, p. 9).

Como nos diz Fazenda (2011, p. 69),<sup>524</sup> “a metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na colaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e exercita-se na arte de pesquisar”. Logo, no seu percurso formativo, é o docente que assume o protagonismo, constituindo-se e reinventando-se, permanentemente. E nesse processo, pode (re) inventar práticas educativas na escola presencial e/ou virtual capazes de ajudar os discentes a enfrentarem os desafios da contemporaneidade que são imprevisíveis e complexos. Exige de todos nós um olhar qualitativo sobre a imprevisibilidade de cada momento histórico como sistematizaremos nas considerações finais. (CARVALHO; ARAÚJO, 2020, p. 15).

As mulheres, durante milênios, foram meros acessórios do protagonismo masculino e, por isso, até hoje, têm dificuldade de revelar desejos e paixões. É a ocasião de mostrar que a sua existência não é para servir seus homens. Esse é o momento oportuno para começar a conversar com seus parceiros sobre as suas vontades, sejam elas coisas simples e corriqueiras ou grandes fantasias represadas. Todas precisam admitir que são seres sexuais, com necessidades físicas e psicológicas tão relevantes quanto a de qualquer homem. Há de se ter racionalidade e afetividade para lidar com o isolamento familiar de forma equilibrada em prol de um melhor bem-estar físico e sexual de todos e todas. (CARVALHO; SANTOS, 2020, p. 156).

[...] não há espanto quanto ao protagonismo atribuído pela *Folha de São Paulo* a Jorge Paulo Lemann e a outros representantes de fundações, como é o caso da empresária Viviane Senna (Mattos, 2020b),<sup>525</sup> no debate a respeito da educação escolar no contexto de pandemia de COVID-19. Como vimos, sob a perspectiva Moderna/colonial, que depende da (re)produção das relações de exploração para a sua sobrevivência, não há dúvidas de que são, de fato, os donos do capital (ou seus gerentes) os mais adequados interlocutores para se discutir os caminhos para a educação. (LEITE; RAMALHO; CARVALHO, 2020, p. 719).

[...] conforme aponta Lopes (2019, p. 67),<sup>526</sup> “[...] o tão enfatizado protagonismo juvenil, associado à escolha do que estudar, torna-se submetido às possibilidades de escolas e redes, algo que [...] a juventude não tem o poder de interferir diretamente”. [...] Segundo a BNCC, o projeto de vida é aquilo que os estudantes almejam e projetam para si, sendo o principal canal através do qual o protagonismo juvenil é exercido no currículo dessa etapa de ensino e o eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas. (LEMO; OLIVEIRA, 2020, p. 827).

524 FAZENDA, Ivani Catarina A. **Interdisciplinaridade**: História, Teoria e Pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 2011.

525 MATTOS, Laura. Está claro que a reabertura das escolas não agrava a pandemia, diz Viviane Senna. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 16 set. 2020b. Educação, n. p. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/09/esta-claro-que-a-reabertura-das-escolas-nao-agrava-apandemia-diz-viviane-senna.shtml> >. Acesso em: 26 de out. de 2020.

526 LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em: 11 nov. 2019.

Jornada diária e dias letivos indicam apenas o tempo que o aluno passa na escola, e não, necessariamente, quanto o aluno está, de fato, engajado em atividades que geram aprendizado. Os poucos estudos, como os de Bruns et al. (2014)<sup>527</sup> e Kane et al. (2011),<sup>528</sup> que conseguem, ainda que parcialmente, estimar esse tempo efetivo de instrução, mostram que alunos aprendem mais quando professores gastam mais tempo em sala de aula realizando atividades acadêmicas, e são capazes de mantê-los engajados por mais tempo. Nesse sentido, a capacidade do professor, novamente, assume o protagonismo. (OLIVEIRA; GOMES; BARCELLOS, 2020, p. 560).

A prática avaliativa, tanto pela “examinação” como pela “provação”, funda-se na escolha de instrumentos para a mensuração da aprendizagem. Essa escolha tende a ofuscar o protagonismo do estudante e, ao mesmo tempo, reforça a prerrogativa do professor, uma vez que é ele quem seleciona e ordena o conteúdo e o modo como sua aprendizagem será avaliada, ele é quem determina quantas, quais e como as questões serão dispostas, como serão corrigidas, além da atribuição de níveis para classificação que devem resultar em juízos de aprovação ou reprovação no processo. (PEREIRA; BONELLI; ZIMMER, 2020, p. 14).

A apreensão que fazemos de uma filosofia da práxis, das discussões da educação, do relacionamento e produção do espaço (virtual) coletivo é motor de uma visão de mundo que coloca a classe trabalhadora como enunciado revolucionário; a sua maneira, com seus modos de vida, produzem um protagonismo de esquiva, que escapa às tentativas de tutela ideológica, tanto da forma estado, quanto do dogmatismo dos iluminados das ortodoxias em todo espectro ideológico. Se “[...] apresenta sobre a forma de um poder constituinte que se revela alternativo às formas de poder existentes. A alternativa é a obra dos sujeitos independentes, isto é, constitui-se no plano da potência, e não somente no poder.” (LAZZARATTO, NEGRI, 2001, p. 36).<sup>529</sup> (PUGA; MORAES, 2020, p. 74).

[...] os resultados revelaram que muitos estudantes subutilizavam as tecnologias digitais e que a pandemia oportunizou mudanças atitudinais. Aos docentes foi necessária a reinvenção das estratégias didáticas para o ensino remoto assim como a apropriação para o uso das TDICs em espaços colaborativos que fomentassem nos discentes o protagonismo e a emancipação intelectual [...]. Os pesquisados evidenciam a educação autônoma, criadora, metacognitiva e problematizadora assim proposta por Freire (2011),<sup>530</sup> exigindo ações que possibilitam aprendizagens. (SILVA; FREITAS, 2020, p. 390-391).

527 BRUNS, B. et al. Inside the classroom in Latin America and the Caribbean. In: BRUNS, B.; LUQUE, J. (Org.) **Great teachers: how to raise student learning in latin america and the caribbean**. Washington, DC: The World Bank, 2014. p. 97-137.

528 KANE, T. J. et al. Identifying effective classroom practices using student achievement data. **Journal of Human Resources**, Gainesville, v. 46, n. 3, p. 587-613, Summer 2011. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/41304833?seq=1>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

529 LAZZARATO, Maurizio, NEGRI, Antonio. **Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

530 FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

Ao longo de anos proclamadas por governantes e grupos conservadores como “fracassos completos” pelos fracos desempenhos dos estudantes, medidos por exames em larga escala – nacionais e internacionais –, pela violência e pelo que denominam ideologização da juventude, essas instituições retornam à cena com protagonismo que oscila entre a garantia do direito de crianças, jovens e adultos à educação básica e a preocupação de governos com resultados medidos por avaliações em larga escala e cumprimento de calendário escolar. (SILVA, MA; SILVA, EF, 2020, p. 199).

[...] a estratégia pedagógica a ser utilizada no ensino remoto deve ir além do modelo formativo centrado no professor e na transmissão de conteúdos. É preciso incorporar metodologias que favoreçam processos de ensino e aprendizagem de caráter dialético, colaborativo e construtivista (LACERDA; SANTOS, 2018).<sup>531</sup> A metodologia ativa de aprendizagem é uma das alternativas a ser considerada no ensino remoto. [...] Neste caso, o estudante assume o protagonismo enquanto o professor passa a ser um mediador do processo de aprendizagem. (SOARES; SANTANA; COMPER, 2020, p. 43).

[...] entende-se o investimento da criatividade como um mobilizador de saberes docentes que, em diálogo com um professor reflexivo, é capaz de formar docentes mais criativos e cientes de seu protagonismo. Uma vez que, docentes aptos a promover ambientes seguros e suficientes bons para si, estão mais capacitados de promover o mesmo para seus alunos, por estarem mais disponíveis para que seus aprendizes exerçam a liberdade de criar sob seu olhar atento. (VIEIRA; COIMBRA, 2020, p. 888).

---

531 LACERDA, Flávia Cristina Barbosa; SANTOS, Leticia Machado dos. Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 23, n. 3, p. 611-627, Dez. 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772018000300611&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772018000300611&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 23 Set. 2020.



# QUALIDADE DA EDUCAÇÃO/ENSINO

Vale ressaltar que o isolamento social prejudicou a qualidade da educação institucionalizada, porque ela já estava fragilizada e enfraquecida em sua cultura, ele apenas expôs seus limites, suas fronteiras e seu despreparo; revelando pontos positivos quando pensamos na educação comunitária no quilombo, que foi pouco afetada exatamente pelos motivos que trazem maiores problemas para o território como a distância, a dificuldade de acesso, a falta de recursos para transitar, enfim, isolados no próprio cotidiano eles prosseguem com seus saberes/fazerem sendo aprendidos/ensinados pelas crianças. (BASTOS, 2020, p. 19).

Os estudos de Barreto (2015)<sup>532</sup> informam que as fragilidades relativas à qualidade dos cursos de formação inicial não podem ser atribuídas somente às condições recentes de sua expansão. De acordo com essa autora, ainda permanecem nos modelos de formação de professores “arquétipos que remontam aos períodos fundacionais dos sistemas de ensino” (p. 687), os quais explicam os desequilíbrios históricos na composição dos formatos curriculares dos cursos de licenciatura. (CARVALHO; ARAÚJO, 2020, p. 6).

[...] “Não foi um erro confiar na democracia e lutar pela revolução nacional. O erro foi outro – o de supor que se poderiam atingir esses fins percorrendo a estrada real dos privilégios na companhia dos privilegiados. Não há reforma que concilie uma minoria prepotente a uma maioria desvalida” (FERNANDES, 1980, p. 245-246).<sup>533</sup> Em suma, fica claro para nós que essa é uma discussão inesgotável cujos reflexos são imensos, reverberando em perda da qualidade da educação ao passo em que precariza em ritmo desenfreado o trabalho docente, promovendo processos de adoecimentos e autoculpabilização. (INSFRAN et al., 2020, p. 182).

Percebe-se no discurso dos gestores em defesa da BNCC, uma fala institucionalizada a partir da estreita relação apontada entre a definição de uma Base e a qualidade do ensino. Entendemos que essa homogeneidade curricular pretendida não é possível, pois a Base será sempre lida contextualmente de

---

532 BARRETTO, Elba S. de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, p. 679-701, jul.set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0679.pdf> Acesso em: 13 jul. 2020.

533 FERNANDES, F. **A sociologia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1980.



formas diferente, pois os textos não possuem sentidos fechados tampouco fixos e claros e, ao serem lidos, novos sentidos a ele serão sempre atribuídos (Lopes, 2017).<sup>534</sup> (LEMOS; OLIVEIRA, 2020, p. 835).

[...] assim como Bélanger (2005, p. 193),<sup>535</sup> acreditamos que “[...] quanto mais as pessoas se formam, mais tendem a prosseguir na formação. Cria-se então uma espiral: a participação na educação dos adultos é fortemente influenciada pela qualidade e pela intensidade da formação inicial”. Isto é, a qualidade dos cursos de licenciatura desempenha papel fundamental na constituição de docentes que continuarão se aperfeiçoando mesmo após a conclusão do seu curso, característica que deve ser preconizada na sociedade contemporânea. (MARCON, 2020, p. 97).

[...] há um cenário de incertezas que exige que a comunidade escolar se reinvente, abra possibilidades para o novo, em que as tecnologias podem construir significativamente para os processos de ensino e aprendizagem [...]. Compreendemos que esse é um desafio para os profissionais da educação, desde os gestores, coordenadores pedagógicos e professores, que enfrentam as constantes dificuldades para se adaptarem e manterem a qualidade do ensino. (MARTINS; CAVALCANTI; DOURADO, 2020, p. 79).

A conjuntura da Pandemia tem, em contrapartida, proporcionado uma articulação social mediada pelo debate promovido por movimentos e entidades comprometidas com a qualidade da educação, com a participação de teóricos, pesquisadores e profissionais da educação voltados para orientações ao combate a pauta neoliberal de enfraquecimento da escola pública. Em contrapartida, percebemos a desconsideração da qualidade da educação em prol da ideologização partidária do MEC e a falta de estrutura mínima, quer seja material ou humana, da rede pública para promoção de uma educação de qualidade. (NUNES; CARVALHO; VIZOLLI, 2020, p. 22).

Já existe uma ampla discussão sobre a qualidade do Ensino a distância (EaD) em detrimento ao ensino presencial e envolve questões que vão desde a importância das relações humanas no processo de aprendizagem até o acompanhamento avaliativo do estudante. É importante evidenciar que um dos propósitos iniciais do EaD foi a democratização da formação inicial. Como exemplo, podemos citar o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB que foi instituído no ano de 2006, com o objetivo de expandir e de interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país e com uma dose substancial das tecnologias digitais. (PINHO; FERNANDES; ROCHA-OLIVEIRA, 2020, p. 102).

---

534 LOPES, Alice Casimiro. Política, conhecimento e a defesa de um vazio normativo. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Lio; LINHARES, Bianca (org.). **Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar**. São Paulo: Intermeios, 2017, p. 109-122.

535 BÉLANGER, Paul. Sociedades Educacionais em Geração. In: DELORS, Jacques. **Educação para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 192-205.

Para Tajra (2002)<sup>536</sup> os recursos são classificados em: tecnologias físicas (recursos físicos), tecnologias simbólicas: comunicação oral, escrita, gestual e pictórica e, as tecnologias organizadoras que compreendem as diferentes abordagens, métodos ou estratégias de ensino. As TICs utilizadas na educação à distância não podem, entretanto, ficar restritas a esta finalidade. Elas constituem atualmente a um instrumento de enorme potencial para o enriquecimento curricular e a melhoria da qualidade do ensino presencial, mesmo diante de seu uso emergencial frente à pandemia da Covid-19. (PONTES; PONTES, 2020, p. 1535).

Em contextos apressados, a integração das tecnologias aos espaços educativos pode se dar de forma instrumental, conduzida por uma crença de que a mera presença dos aparatos pode melhorar a qualidade da educação. Esta adesão parece se dar social e culturalmente de forma “natural” (sem problematização crítica); e dispostivista (a partir da ideia de que apenas o acesso aos recursos tecnológicos pode mudar a educação e causar efeitos – sempre positivos). Já em contextos mais reflexivos, esta integração pode se dar de forma crítica, orientada por objetivos pedagógicos e interessada em promover a cidadania digital. (PRAZERES; GIL; LUZ-CARVALHO, 2020, p. 3).

As lutas são imensas. Além dos efeitos nefastos da pandemia, o acirramento das desigualdades sociais e todas as consequências do extenso período de distanciamento social, temos em curso duras ameaças à qualidade da educação pública brasileira. Nos limites deste artigo, conclamamos o cumprimento do Plano Nacional de Educação, Lei 13.005 de 2014. Muitas de suas metas, democraticamente estabelecidas, tiveram o prazo expirado, sem que fossem efetivadas. Precisamos garantir seu cumprimento. (SALES; EVANGELISTA, 2020, p. 873).

Nas instituições que não visam o lucro, os valores elevados das mensalidades custeiam os salários de professores qualificados e toda a estrutura física oferecida, fato que não ocorre em instituições cuja necessidade de lucro perpassa a qualidade do ensino, de modo a tratar os professores e os demais funcionários como meros custos de produção. Com o aumento de empresas de educação voltadas ao ensino superior, há casos em que quem passa a ser valorizado é o professor com menor grau de formação, unicamente por ter um salário inferior. (SALVAGNI; WOJCICHOSKI; GUERIN, 2020, p. 9).

[...] [os teóricos neoliberais] produzem e disseminam ideias e conhecimentos que afirmam que a qualidade da educação pública será alcançada com a valorização de um ambiente altamente competitivo, flexível, descentralizado e desburocratizado. Para esses intelectuais orgânicos, essa cultura neoliberal precisa ser articulada ao desenvolvimento de instrumentos e estratégias que valorizam o desempenho individual e não o coletivo, com foco na eficiência, eficácia, produtividade, redução de

---

536 TAJRA, S. F. **Internet na educação: o professor na era digital**. São Paulo: Érica, 2002.

gastos e controle de resultados, observados em planilhas de dados quantitativos e avaliações em cada etapa dos processos (ANDERSON, 2017).<sup>537</sup> (SANTOS; LAGARES; SILVA, 2020, p. 365).

A nova morfologia do trabalho do século XXI se caracteriza por uma geração de homens e mulheres que, na luta pela sobrevivência, reifica sua condição de força produtiva à superexploração do trabalho, segundo o conceito de Marini (1973).<sup>538</sup> [...] o mais-valor está na exploração do docente em trabalho remoto, em sua residência, arcando com seus próprios recursos com todos os instrumentos tecnológicos para acessar as plataformas digitais e realizarem sua docência. Associado a isso, a tutoria dos pais e responsáveis torna ainda mais marcante o desinvestimento do Estado na qualidade da educação e reforça, no presente, que a educação não é prioridade. (SILVA; LIMA, 2020, p. 303).

[...] a qualidade da educação é alinhada aos critérios do mercado, com estrutura curricular pautada em conteúdos mínimos, avaliações padronizadas em larga escala e melhoria da escola pela via de uma gestão gerencial sustentada pelas teorias de responsabilização, de avaliações externas e do uso de tecnologias. Esse movimento preconiza a transformação dos direitos sociais, no caso a educação, em serviços ofertados pelo capital privado e/ou filantrópico. A situação ainda é aprofundada no rol da falta de políticas, ao menos de planejamento, de curto, médio e longo prazo, e de portarias normativas para períodos de isolamento social na esfera das políticas educacionais, em especial no Governo Federal. (SOUZA; DAINEZ, 2020, p. 3).

---

537 ANDERSON, G. Privatizando Subjetividades: como a Nova Gestão Pública (NGP) está criando o novo profissional da educação. **RBPAE**, v. 33, n. 3, p. 593 – 626, set./dez. 2017. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaec>>. Acesso em: 13 fev. 2020.

538 MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da dependência**. 1973. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marini/1973/mes/dialetica.htm>. Acesso em: 20 mar. 2019.

# RACISMO



O reconhecimento das comunidades quilombolas parece estar subordinado à bancada ruralista, comprovadamente opositora à democratização da terra no país. Vítimas de exclusão e violência promovida pelo racismo estrutural, os quilombolas têm seus direitos reduzidos e ameaçados pelo presidente eleito que, em palestra para comunidade judaica durante pré-campanha, os classificava como “preguiçosos e obesos” (Congresso em Foco, 2017),<sup>539</sup> com regulamentação fundiária comprometida com os interesses dos latifundiários. [...] Combalidos há séculos pelo racismo estrutural e pelos conflitos fundiários, mais uma vez esta população será ameaçada em razão de sua vulnerabilidade. (BASTOS, 2020, p. 4).

Equivoca-se, portanto, a leitura que contrapõe biopolítica à necropolítica – mesmo Mbembe, que cunhou o último conceito, não o define desse modo. O biopoder é aquele que se exerce tanto sobre a vida quanto sobre a morte das populações. [...] no curso *Em defesa da sociedade*, Foucault (2005, p. 306)<sup>540</sup> discorre que o racismo funciona como uma “condição de aceitabilidade de tirar a vida”, uma vez que “assegura a função de morte na economia do biopoder, segundo o princípio de que a morte dos outros é o fortalecimento biológico da própria pessoa na medida em que ela é membro de uma raça ou de uma população” (p. 308). (BECCARI, 2020, p. 8).

A tomada de consciência racial é um processo doloroso dado legado de memórias violadas, das sucessivas políticas de embranquecimento, ideologia da mestiçagem e apagamentos ancestrais que nos atravessam na améfrica ladina. Assim sendo muito importante afirmar-me como pessoa negra e não parda, como sou lida muitas vezes. Também destaco que enquanto pessoa negra de pele clara, classe média, servidora pública, a sofisticação do racismo me permite alcançar “privilégios” de uma *passabilidade* conveniente dado o infeliz, porém muito real, colorimos. Isso é muito sério pois quem está nas estatísticas da filtragem letal do racismo são pessoas pretas, não eu. (CAIXETA, 2020, p. 15).

O racismo afeta o *status* de subjetividade das pessoas, ou seja, na construção dessa diferença a pessoa é vista a partir de valores hierárquicos, não sendo apenas o indivíduo diferente, mas também

---

539 CONGRESSO em Foco. (2017, abril 05). **Bolsonaro: “Quilombola não serve nem para procriar”**. <https://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/bolsonaroquilombola-nao-serve-nem-para-procriar/>

540 FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

articulado através do estigma, da desonra e da inferioridade: problemático, difícil, perigoso, preguiçoso e afins. Esses pontos são a projeção do que a sociedade branca transformou em tabu, formando o que Grada Kilomba (2019)<sup>541</sup> articula por Racismo Cotidiano, que se refere a todo vocabulário, discurso, imagem, gestos, ações e olhares, que colocam sujeitos de cor em aspectos reprimidos na sociedade branca, sempre o colocando como o outro, tornando-se a personificação daquilo que o sujeito branco não quer ser reconhecido. (COSTA; MARTINS, 2020, p. 205).

O racismo é um sistema de opressão que estrutura as desigualdades às quais estão submetidas a população negra no Brasil, pois incide sobre ela e determina suas condições sociais por gerações. [...] Como elemento de estratificação social, o racismo se materializa na cultura, no comportamento, nos processos educativos, nos valores dos indivíduos e das organizações sociais na sociedade brasileira, perpetuando uma estrutura desigual de oportunidades sociais para os negros que se expressa, entre outras formas, nas diferenciações de acesso à tecnologia. (FERREIRA, 2020a, p. 14).

Se uma cantiga estiver em contradição com os valores ético-políticos do projeto pedagógico e não puder ser ressignificada, é melhor que seja abandonada. No caso da cantiga “Escravos de Jó”, a estratégia da ressignificação pareceu uma escolha mais acertada, pois trata-se de mudar a forma como a negritude é apresentada às crianças. Pelo aspecto da *Luta contra o racismo e a discriminação*, o currículo que aborda as pessoas negras do Brasil apenas pelo histórico de sofrimento e opressão (escravidão) comete o equívoco de ignorar o legado de resistência e riqueza cultural; mais do que apenas trocar a letra, a opção por cantar “Guerreiros Nagô” é *mudança de paradigma na certa*. (FRANÇA; MASELLA; ARAGÃO, 2020, p. 906-907).

Vivemos um momento muito difícil no Brasil. Uma guerra. Em certo sentido, a guerra não é nova pois faz parte do projeto colonizador imposto ao longo dos últimos séculos em toda a América. As comunidades indígenas, negras e, de forma mais geral, as mais empobrecidas que o digam. Trata-se de uma guerra permanente, constante, persistente, um projeto racista, misógino, assassino que se afana em excluir todas as formas da diferença que não se encaixam nele. O mais específico do atual momento brasileiro é a virulência dessa guerra, seu caráter ostensivo, brutal, exterminador [...]. (KOHAN, 2020, p. 3).

O racismo que permeia a sociedade brasileira aumenta a exposição das pessoas indígenas e negras ao vírus, pois reduz sua capacidade de obter atendimento de qualidade, o que poderia mitigar os efeitos das formas graves da doença e até mesmo evitar a morte. Esse paradigma constitui o que Santos (2010, p. 33)<sup>542</sup> define como linhas abissais, base da “[...] invisibilidade das distinções entre esse e o

541 KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: Episódios de Racismo Cotidiano. Cobogó: Rio de Janeiro, 2019.

542 SANTOS, B. de S. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

outro lado da linha”, e a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. (MERLADET; REIS; SÜSSEKIND, 2020, p. 3).

[...] o auto-sacrifício das vidas individuais em prol da convocação do líder representa tão somente o esfacelamento e suicídio do tecido social solidário, em suma do próprio Estado como salvaguarda do bem coletivo. De modo mais contundente, a exposição do fosso de desigualdade presente no Brasil se expressa na política estrutural que sustenta o racismo e seus impactos sobre a maioria de nossa população, a população negra/parda. (MEZZAROBA; DANTAS JÚNIOR, 2020, p. 482).

Ao encontro das ideias de Paulo Freire, a autora e intelectual negra bell hooks (2013),<sup>543</sup> ao pensar em uma pedagogia voltada para a prática da liberdade, mostra ser fundamental o exercício docente orientado por práticas antirracistas, antissexistas e anticoloniais/anticapitalistas. O desenvolvimento de um fazer pedagógico que tenha como compromisso ético o desmantelamento de estruturas de opressão, como o racismo e o sexismo, lança possibilidades para que os conteúdos de Ciências possam ser ressignificados e abordados de forma a confrontar os fatalismos presentes na sociedade, agravados nesta pandemia. (NASCIMENTO; CARVALHO; COSTA, 2020, p. 210).

Em uma sociedade cujo racismo estrutural encontra-se enraizado, a pandemia acaba por expor, ainda mais, as injustiças sociais sofridas pelos afrodescendentes brasileiros, grupo que por conta exatamente dessas injustiças integra, majoritariamente, as classes de EJA como estudantes. Nesse aspecto da letalidade, portanto, são claras as desigualdades no que se refere aos trabalhadores mais destituídos de direitos, justamente aqueles que compõem o público potencial da EJA e seus próprios educandos. (NICODEMOS; SERRA, 2020, p. 875).

Ao nos voltarmos para as complexidades e contradições que cercam a opção pelo ensino EaD, também quisemos problematizar os dilemas que cercam a educação e a democracia contemporânea no Brasil. Ao recuarmos em alguns eventos da história recente do país, quisemos marcar que a violência e o autoritarismo não são novidade. Antes, são aspectos estruturalmente constituintes de nossa identidade, assim como o racismo. (OLIVEIRA, EA et al., 2020, p. 224).

[o sociólogo político Ivann] Lago<sup>544</sup> traz dois exemplos de preconceitos, o machismo e o racismo, que se tornaram crimes a serem punidos e que, formalmente, esse fato representa um avanço civilizacional. Porém, diz o pensador, esses dois preconceitos sobrevivem no “imaginário da população, no cotidiano da vida privada, ... nos ambientes de trabalho, nas redes sociais, ... nas piadas diárias, nos

543 HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013

544 LAGO, Ivann. O Jair que há em nós. In **Blog do autor**. 28/02/2020. Acesso: 14/05/2020. In: <https://ivannlago.blogspot.com/2020/02/o-jair-que-ha-em-nos.html?fbclid=IwAR3lMwyoWpPQ0fP5rheMk2QkDpMvcHd0J65RPy-GhUXDJhakMBNNgQhGSJ4>

comentários entre os amigos, nos pequenos grupos onde há certa garantia de que ninguém irá denunciá-lo”. (PUCCI, 2020, p. 13).

Além do fato, concreto e objetivo, das profundas desigualdades e antagonismos socioeconômicos e regionais em relação ao direito e acesso aos serviços públicos como projeto de exploração e manutenção racista e classista ao conjunto da população brasileira (negros, não-brancos, brancos pobres) ao longo do processo sócio-histórico brasileiro – do modo de produção escravista ao capitalismo periférico e dependente. (PUGA; MORAES, 2020, p. 72).

[...] são as exigências de um capitalismo perverso que continuam a ser os determinantes dos rumos das políticas públicas, acelerando o encolhimento das pautas sociais. A denúncia do mito da razão de Adorno e Horkheimer (1985),<sup>545</sup> infelizmente, está atualizada nesse contexto. O Brasil mantém sua agenda conservadora e de aproximação com o fascismo, na qual impera o discurso de ódio, a propagação do anticientificismo e do antiambientalismo, com ações de racismo e machismo. (RIPA, 2020, p. 25).

---

545 ADORNO, Theodor W. HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

# REALIDADE



Considerando uma sociedade onde as pessoas buscam a satisfação imediata, o consumo influencia a criação de necessidades, superficialidades constantes e a imagem impera de forma absoluta. A busca do conhecimento numa perspectiva de construção a longo prazo geralmente deixa de ser algo interessante, diante de uma realidade efêmera e imediatista. [...] É imprescindível considerar que a realidade atual influencia e é influenciada pelas novas demandas da sociedade da informação e conhecimento que se instauram centradas numa lógica inteligente do capital. (BRANCO; NEVES, 2020, p. 25-26).

Que mudanças este momento ou a incerteza dessa condição contemporânea produzirá em nós, no outro e no mundo? Não podemos negar que este é também um momento de desenvolvimento humano epistemológico que começa com uma leitura bastante simples da realidade, perpassando para uma leitura de uma atualidade complexa em que a ação de um indivíduo causa consequências no todo, mudando profundamente uma realidade que impõe fronteiras e que está transformando a convivência social mundial a olhos vistos. (CARVALHO; ARAÚJO, 2020, p. 15-16).

O fazer artístico aqui é compreendido como uma ação complexa de observação e de relação com a realidade e imaginação que potencializa os processos artísticos dos corpos[pandêmicos] que observam as casas, os apartamentos, as ruas, os objetos, as paisagens pelas janelas, etc. Encontram, na materialidade artística e na linguagem, a possibilidade de apresentar e refratar a realidade forjada na relação entre o mundo e o seu eu subjetivo de forma objetiva [...]. (CARVALHO; GOTTARDI; SOUZA, 2020, p. 12).

Domingo (2016)<sup>546</sup> observa que a realidade humana é constituída, preponderantemente, de coisas intangíveis, tanto mais a educação. A educação não é algo que se faz, mas deve ser vista como um processo de criação, pois ocorre na forma de trocas e relações, na construção de formas originais de estar com o outro. Quem está educando é movido por um desejo de que algo aconteça, adquira vida e significado para quem se está educando, e, de certa forma, concorre para a criação da subjetividade

---

546 DOMINGO, José C. T. Histórias que contar: profundizar narrativamente la educación. **Roteiro**, v. 41, n. 1, p. 15 40, 23 mar. 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9259>. Acesso em: 12 de dez. 2020.



humana. O processo de educação é, para o referido autor, “inseguro, imprevisível, lento, frustrante, sutil, escorregadio, arriscado”. (MAIA et al., 2020, p. 14).

Quando não se pensa em educação em um sentido mais amplo, analisando de que forma ela deve ocorrer, no caso, mediada por tecnologias da informação e comunicação, abrangendo uma formação cidadã, que discute a realidade social, especialmente em meio à pandemia, a ênfase fica numa discussão restrita à educação como produto. (MAIA; SILVA; CASAGRANDE, 2020, p. 230).

[...] configura-se aqui uma abordagem tecnológica da realidade, que resultará otimizada em suas possibilidades tanto mais recursos técnicos – compreendidos como “panaceia” – forem agenciados como fonte de resolução de todo e qualquer problema humano. Inclusive – e por que não, diriam alguns... – problemas de ordem educacional. É justamente uma perspectiva histórica acerca da realidade humana que, neste contexto, sofre seu maior revés. (MALAGGI, 2020, p. 52).

Essa realidade abissal da comunicação, onde poucos detêm muito poder sobre o que se fala ou se pensa no mundo, se converte hoje na pandemia de desinformação, também chamada infodemia. Se não soubermos transitar no oceano de possibilidades (des)informativas, se não mantermos o nosso foco naquilo que é o melhor para nós enquanto seres humanos e sociedade, corremos o risco de nos afogarmos nesse mar de conteúdos. (MARTINI, 2020, p. 170).

[...] os professores precisam lidar com essa nova geração de alunos, pois eles trazem consigo hábitos de acesso à informação em rede. É preciso estar coerente com o momento, o contexto e os perfis dos nossos alunos para uma aula de acordo com a realidade que nos é apresentada. Sabemos que a realidade docente é repleta de desafios, mas é primordial que o docente proporcione a possibilidade do aluno desenvolver seu próprio caminho para o conhecimento com as interfaces que emergem culturalmente. (MARTINS; CASTRO; TRANCOSO, 2020, p. 162).

Segundo Azanha (1992, p. 43),<sup>547</sup> muitas vezes, o “abstracionismo pedagógico” é apenas uma forma ingênua de encaminhamento do exame de um assunto, no qual o estudo da realidade é substituído por um jogo verbal semanticamente vazio, porém, outras vezes, o abstracionismo mais parece ser um claro golpe de astúcia, ideológica ou não. Então, dado o atual contexto de total exceção na educação mundial e brasileira causado pela Pandemia Covid-19, mais do que nunca, ressaltamos, assim como Azanha (1992, p. 45), a necessidade das pesquisas sobre a educação brasileira e suas consequentes análises, fundamentarem-se em cuidadosos e preliminares estudos descritivos [...]. (MELLO; VITORINO, 2020, p. 812).

Algumas pessoas apresentam um grau de consciência “intransitiva” na qual seu compromisso de absorção da realidade se dá na forma como ela se apresenta de modo imediato. Uma intransitividade

---

547 AZANHA, J. M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: Edusp, 1992.

que se materializa nos que acreditam em “Terra Plana” ou identificam “mitos” em governantes políticos, capazes de nos conduzirem a oásis sociais de fartura e paz. Por seu turno, em alguma medida avançando, existem os que adentram a uma consciência “transitiva ingênua” que se apegam a imagens idealizados do passado, respondem de maneira simplificada a problemas complexos, se satisfazem com a experiência prática sem mediação e reflexão, pautam-se em comportamentos emocionais e desprezam os conceitos e explicações científicas como formas objetivas de análise da realidade. (MEZZAROBA; DANTAS JÚNIOR, 2020, p. 472-473).

Para o ecofeminismo, o dilema socioambiental que hoje enfrentamos está relacionado a uma concepção de mundo e a uma ciência que concebe a realidade como uma máquina e não como um organismo vivo. Para ultrapassar os limites da natureza, a ciência reducionista fragmentou o organismo, no pensamento e na prática, da mesma forma que separou razão e emoção, permitindo que o conhecimento das partes de um sistema se apresente como conhecimento da totalidade. (OLIVEIRA; TIRIBA, 2020, p. 48).

[...] quando encaramos a realidade como imutável e natural, não temos noção das possibilidades que nos foram tiradas. Como por exemplo, se você pode optar por escolher uma blusa branca ou preta, pode ter a impressão que esta escolha foi democrática, sem se conscientizar que teriam outras diversas opções de cores que estariam a sua disposição. E, comparativamente, este Estado-nação nos impõe opções que estão entre ruins ou muito ruins, e, habitualmente, a população fica satisfeita por este “poder” de escolha que tem. (RAMALHO, 2020, p. 232).

Para [Jacques] Rancière, o “real”, ou a “realidade” é mais compreensível quando encarada como uma narrativa ficcional na qual não há uma distinção entre o que seria “verdade” ou “invenção”. Ou melhor, através da leitura de narrativas fictícias, os sujeitos se imunizam e se fortalecem, tornando-se capazes de encarar as adversidades dos últimos tempos. Nessas indiferenciações entre o que seria real do que seria ficcional, a literatura tem se reinventado e se apresentado em novas formas e em novos meios. (SALES, 2020, p. 3).

É indiscutível que o ensino remoto se apresentaria como um sistema de ensino distante da realidade de muitas crianças e jovens, assim como o acesso aos conhecimentos científicos, necessários ao seu desenvolvimento psíquico. Esse modelo moderno de ensino exclui aqueles que não conseguem se adequar às necessidades básicas que a tecnologia exige. Com isso, é necessário ter especificações das metodologias e das políticas públicas que se implementam na educação, “[...] conhecendo a realidade em que estão sendo disponibilizadas essas tecnologias e a serviço de quem, para que não continuem se tornando armadilhas de dominação e exclusão social” (SERAFINI, 2012, p. 80).<sup>548</sup> (SHIMAZAKI; MENEGASSI; FELLINI, 2020, p. 8-9).

548 SERAFINI, A. M. S. A autonomia do aluno no contexto da Educação a Distância. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 61-82, jul./out. 2012.

Com efeito, a modernidade ocidental se sustentou em um “pensamento abissal”, dividindo a realidade social em dois mundos: o “deste lado da linha”, isto é, sociedades metropolitanas (colonizadoras), Direito (legal ou ilegal, consoante o arcabouço jurídico oficial do Estado ou internacional) e conhecimento científico; e o “do outro lado da linha”, ou seja, territórios coloniais, “conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas” (que são eliminados como “conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso”, constituindo meras “crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos”) e “território sem lei, fora da lei, o território do a-legal, ou mesmo do legal e ilegal de acordo com direitos não reconhecidos oficialmente” (SANTOS, 2007, p. 72-73).<sup>549</sup> (WENCZENOVICZ, 2020, p. 1753).

---

549 SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos** – CEBRAP, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 maio 2020.

[...] é a visão mais ampla de sociedade, de seu compromisso com as questões da cidade e do planeta que distinguem as redes sociais, virtuais e democráticas daquelas redes sociais meramente de relacionamentos socioafetivos, de espetacularização dos indivíduos e de fenômenos domésticos e de curtidas. [...] Para sintetizar o destaque que se pretende conferir à rede, citamos: “É possível construir formas de organização social inovadoras, baseadas em princípios democráticos, inclusivos, emancipadores e que busquem a sustentabilidade” (MARTINHO, 2003, p. 2).<sup>550</sup> (ALMEIDA; SILVA; ALMEIDA, 2020, p. 184-185).

[...] é muito comum discursos midiáticos que cobram e culpabilizam docentes quanto ao desempenho da educação, sob a suspeita de arruinar e doutrinar o potencial transformador da sociedade (as crianças e os jovens são o *futuro* da nação!). Enquanto isso, nas redes sociais, pessoas de classe média declaram sentir falta do papel de “depósito” das escolas por não saberem como lidar com filhas e filhos em casa, junto às inúmeras demandas domésticas e profissionais nessa nova rotina de suspensão das aulas presenciais e isolamento social para algumas pessoas. (CAIXETA, 2020, p. 24).

Muitas atividades de ensino estão utilizando ferramentas como as redes sociais. Docentes estão adotando *lives*, web-conferências e grupos no *WhatsApp*, a fim de gerar aproximação, interação e compartilhar conhecimentos. Quando questionados sobre as suas preferências em termos de compartilhamento de materiais para estudo, 7,1% dos acadêmicos indicaram preferir que os docentes repassem por escrito, 13% via ambiente virtual, 17,1% por slides com imagens ilustrativas e 62,8% preferem uma mescla de todas essas opções. (CALDEIRA; SUDRÉ; PEREIRA, 2020, p. 172).

[...] proliferação do uso das redes sociais é parte do fenômeno que tem sido chamado de crise epistêmica, associada à “[...] passagem de um regime de verdade baseado na confiança nas instituições para um outro regime regulado pela crença individual e pela experiência pessoal, dando voz a movimentos conspiratórios em que a informação é um campo de disputa sobre a produção de narrativa” (Oliveira, 2020, p. 22).<sup>551</sup> Tal contexto, como se pode supor, é francamente favorável à formação e

550 MARTINHO, C. **Redes**: uma introdução às dinâmicas da conectividade e da auto-organização. Brasília: WWF Brasil, 2003.

551 OLIVEIRA, Thaian. Desinformação Científica em Tempos de Crise Epistêmica: circulação de teorias da conspiração nas plataformas de mídias sociais. **Revista Fronteiras – estudos midiáticos**, Novo Hamburgo, Unisinos, v. 22, n. 1, p. 21-35, jan./abr. 2020.

disseminação de inúmeras formas simultâneas de negacionismo, como as que hoje circulam nas redes: climático-ecológico, histórico-político, quanto ao gênero e orientação sexual, científico-sanitário, geofísico, etc. (DUARTE; CÉSAR, 2020, p. 11-12).

Entre as possibilidades de encontro e partilha, as redes sociais, já velhas companheiras de muitas, 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 (porque decorrente da experiência social, do momento histórico e das conduções comuns) e elaborado individualmente (porque vivenciado a partir do meio e das particularidades de cada sujeito). Do diálogo entre pares, grandes redes de partilha emergem por iniciativa das, com e para as professoras. (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 3-4).

A valorização dos saberes das crianças e o compartilhamento de experiências, necessários para que tenham papel ativo na produção de cultura e na construção de seus conhecimentos, é um movimento natural de se fazer em uma roda de conversa na escola, quando há intencionalidade pedagógica para tal; todavia, essa mesma prática se torna quase inviável por meio das redes sociais, em grande parte devido a uma característica desse tipo de mídia: o fluxo de informação que privilegia a postagem e limita a interação ao âmbito restrito dos *comentários* e *curtidas*. (FRANÇA; MASELLA; ARAGÃO, 2020, p. 907-908).

[...] as redes sociais funcionam como um ambiente favorável de grupos organizados que embotam incomunicabilidades, medos, agonias e a indiferença humana (coisificação das relações interpessoais), por conta da acelerada massificação e objetificação da sociedade contemporânea. É pertinente compreendermos juntos esta relação imediatista para fortalecer a relação com o público, na tentativa de reduzir a propagação de mentiras, tornar mínimo os efeitos prejudiciais e manter aberta a comunicação com os fatos verídicos, que são justificados em dimensões históricas e socioculturais. (HABOWSKI; CONTE, 2020, p. 1472).

Para Primo (2010, p. 09)<sup>552</sup> cada vez é mais visível o “[...] borramento da fronteira entre produção e consumo”. Na concepção do autor, por meio da rede foram acentuadas a liberdade de expressão e da circulação de informações, tendo em vista a simplificação das ferramentas de produção e a popularização de redes sociais. Isso ocasionou um “[...] empoderamento das pessoas desvinculadas de instituições midiáticas” (PRIMO, 2010, p. 09). (MARCON, 2020, p. 89).

Na atualidade, redes sociais como o *Facebook* [<https://www.facebook.com/>] têm se configurado como um campo fértil para pesquisa, em que o pesquisador pode encontrar representações sociais

---

552 PRIMO, Alex. Crítica da cultura da convergência: participação ou cooptação. In: DUARTE, Elizabeth Bastos; CASTRO, Maria Lília Dias de (Orgs.). **Convergências Midiáticas**: produção ficcional – RBS TV. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 21-32.

sobre vários assuntos a partir de opiniões, crenças, saberes, ideologias e sentimentos discutidos e compartilhados por bilhões de usuários. Nesse contexto encontram “pessoas comuns, utilizando linguagens cotidianas, trocando opiniões e construindo suas visões e discursos sobre o poder político e sobre os diversos fatos que afetam suas vidas” (SILVEIRA, 2015, p. 1638).<sup>553</sup> (MARTINS, E, 2020, p. 631).

[...] grande parte das famílias não tem uma internet de qualidade ou não tem conhecimentos para utilizar esse tipo de plataforma, fazendo com que as escolas se adequem à realidade dessas famílias. Isso tem feito com que as redes sociais se tornem aliadas para que seja possível a continuidade do aprendizado dos estudantes, sendo uma das formas de contato mais usada pelos professores. Segundo a pesquisa do Instituto Península, o WhatsApp ocupa a primeira posição, com 83% de uso, seguido do Facebook, com 44%. Já na rede privada, 69% dos professores têm utilizado os AVA [Ambientes Virtuais de Aprendizagem] para manter contato com os estudantes. (OLIVEIRA; FERNANDES; ANDRADE, 2020, p. 3).

Muitos [professores] que, por sua vez, eram tímidos, até mesmo ao enviar um vídeo parabenizando um parente em seu aniversário, agora estão contando histórias inteiras, vestidos a caráter e, inclusive, além de enviar aos alunos, tendo seus vídeos postados em redes sociais e chamando a atenção do público. Os educadores aprenderam a usar ferramentas da moda contemporânea digital, a exemplo do TikTok, uma plataforma em formato de aplicativo no qual se postam vídeos curtos com dublagens de personagens famosos ou desafios de dança. (OSTEMBERG; CARRARO; SANTOS, 2020, p. 8).

A pandemia pedia pausa, ao mesmo tempo em que pelas redes sociais circulavam várias dicas sobre como organizar a rotina de trabalho, de estudos, dicas de atividades educativas, visitas virtuais a museus, “sugestões” de rotinas para manter as pessoas ocupadas e produtivas nesse período, uma infinidade de atividades, somadas às atividades escolares recebidas regularmente pelos sistemas de aprendizagem virtual que se disseminaram nas redes públicas e particulares, levando as pessoas a um ritmo acelerado de produção, a busca por certa manutenção da normalidade, afinal uma premissa ecoava: “não podemos perder o ano”. (PORTO; PEREIRA, 2020, p. 287).

As janelas online dos navegadores de internet, App e plataformas digitais de *streaming* e redes sociais são o mundo real, presencial, responsável por manter as pessoas conectadas e em interação. Esse contexto digital é produto da sociedade, resultado da insistência do homem em manter-se visível e em interação uns com os outros e é facilitado pela capacidade humana, relativamente recente, de se comunicar a grandes distâncias, com frequência, a milhares de quilômetros (SANTANA, 2014).<sup>554</sup> (SANTANA, 2020, p. 49).

553 SILVEIRA, S. A. da. Interações públicas, censura privada: o caso do Facebook. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 22, p. 1637-1651, 2015.

554 SANTANA, Camila. **Visibilidade mediada**: estratégias e ações docentes no Twitter. 2014. 257f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

Sobre a interação dos indivíduos nas redes sociais, Lapa e Girardello (2017)<sup>555</sup> colaboram afirmando que através do ciberespaço as pessoas podem formar comunidades tão intensas quanto as presenciais através da criação de laços interpessoais que proporcionam integração e a construção de uma identidade social. Embora ainda não seja possível avaliar todas as consequências ocasionadas pela pandemia, já se pode senti-las de forma candente na sociedade, exigindo dos governos de várias esferas as mais variadas ações na tentativa de amenizar esses problemas no cenário brasileiro. (SANTOS; SILVA; PAIVA, 2020, p. 104).

Mas será mesmo que os indivíduos são livres ou eles estão num estado em que a liberdade é apenas uma grande ilusão? Onde as tecnologias na verdade são instrumentos de escravidão permissiva, a aparente autonomia que se encontra diariamente nas redes sociais tornou-se uma técnica que possibilita o poder exercer uma espécie de “vigilância sobre nós”, segundo Han (2018).<sup>556</sup> Em outras palavras seria uma forma de submissão ou a auto exploração construindo um sujeito de desempenho, de forma natural e explícita em comum consenso com as redes sociais vigentes. (SILVA; CERIGATTO, 2020, p. 1415-1416).

---

555 LAPA, A.; GIRARDELLO, G. Gestão em Rede na Primavera Secundarista. In. PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E.; CHAGAS, A. (Org.). **WhatsApp e Educação: entre mensagens, imagens e sons**. Salvador: EDUFBA, 2017.

556 HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. Tradução de Maurício Liesen. Editora yiné yiné. Belo Horizonte, 2018

# RESISTÊNCIA



Mas engana-se quem imagina que as crianças são inativas à situação que a escola lhes impõe. Elas resistem de diferentes maneiras, quando conversam com os colegas, quando o pensamento promove “voos” para distante da sala de aula, espiam para fora da janela, quando utilizam o caderno para escrever versos ou desenhar, quando se recusam a fazer tarefa, quando não fazem perguntas, quando se negam a ir ao quadro, quando resolvem faltar à aula, enfim, encontram diferentes alternativas de resistência à imposição da escola. (BASTOS, 2020, p. 13).

[...] os registros também evidenciam possibilidades de transgressão, trazem lições de resistência e depoimentos de fortalecimento de si e do coletivo docente a partir do momento e situação vividos. Lembram que as práticas potentes e possíveis são aquelas que não deixam esquecer ter havido um antes, no qual se fundam os afetos, o conhecimento tácito, o saber das relações entre grupo. Também celebram a possibilidade e a expectativa de um depois, na retomada da convivência cotidiana. (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 21).

[...] o filósofo sul coreano Byung-Chul Han associa o momento em que estamos vivendo com os novos meios e técnicas de comunicação que corroem cada vez mais a relação de alteridade e criam novas intransparências da informação e assimetrias. O mundo digital é pobre em alteridade, em escuta sensível e em resistência (auto)crítica. Nos círculos virtuais em nada virtuosos, o eu narcísico pode mover-se praticamente desprovido do princípio de realidade que seria um princípio do outro e da resistência. (HABOWSKI; CONTE, 2020, p. 1474).

Não temos a intenção de sacralizar a imagem do professor, tocando em ideias como a do amor pela profissão, ou vocação, pois assim não seria possível identificar o grau de humanidade contido na alma de um professor. Mas queremos ofertar a ele o espaço que é seu por direito, com a consequente importância e destaque que lhe cabe. Por isso, ele está sob o foco, para evidenciar que seu trabalho é pura resistência diante de uma democracia ainda em busca de plena força frente ao autoritarismo amplamente reforçado em tempos de crise. (INSFRAN et al., 2020, p. 181).

[...] há que se defendê-la [a universidade], tanto dos ataques destrutivos, que passam por cortes de verbas e ameaças de censura, como das iniciativas para dominá-la por dentro através de novos programas ou ainda da nomeação de dirigentes afinados com a pauta neoconservadora. Refiro-me à resistência contra projetos que, no limite, poderão levar à destruição das universidades como centros de produção de conhecimento e de formação relevantes para a sociedade! (MANCEBO, 2020, p. 12-13).



Vivemos um cenário de potencialização das incertezas quanto às políticas públicas sociais desenvolvidas pelo Estado face ao conjunto de forças conservadoras, elitistas e defensoras do Estado mínimo que foram fortalecidas e estão no governo. Mas este é, também, o momento de reorganizar o campo das forças progressistas e populares para a resistência e o enfrentamento. O Covid-19, para além, de ter intensificado a desigualdade no campo educacional, precisa ser transformado em motivação para as nossas reflexões e disputas de projetos de sociedade e de educação [...]. (NUNES; CARVALHO; VIZOLLI, 2020, p. 21-22).

As concepções dos grupos marginalizados, dos povos tradicionais e dos movimentos populares trazem uma história ambiental de violências, injustiças, remoções, *desplazamientos* e muitos outros processos que estão na base do dismantelamento de relações ancestrais com a vida. Por seu caráter crítico, as perspectivas constituídas em movimentos de resistência, engendram aprendizados, saberes e valores produzidos coletivamente (STORTI et al., 2016).<sup>557</sup> O resgate e fortalecimento de conhecimentos ancestrais que abrigam outros modos de sentir, pensar e estar no mundo são desafiadores do modelo vigente. (OLIVEIRA; TIRIBA, 2020, p. 51).

Compreender como tem se operacionalizado as atividades docentes no cenário pandêmico é perguntar pelo sentido plural, democrático, gratuito da escola e de seu funcionamento equânime. É fundamental entender o sentido educativo e político desse trabalho remoto, quais forças e vetores atravessam as relações de poder que constituem o ensino e educação no Brasil nesse momento de crise mundial. E então estará se realizando uma das condições básicas para a resistência a atravessamentos de poder que operam muitas vezes para capturar, paralisar e assujeitar as/os atores sociais da educação brasileira, em especial em um contexto atípico e adverso. (PAMPLONA; OLIVEIRA, 2020, p. 3).

Numa era de crise das humanidades, da universidade “que não fica imune aos valores correntes”, no seio de uma sociedade tecnológica, num mundo massificado, globalizado, no qual se prioriza a mídia e a cultura do espetáculo, cabe-nos refletir sobre qual o papel da literatura e por que ensinar literatura? Nas palavras da autora investir em literatura “é essa a nossa trincheira da resistência”. (PILGER; PORTO, 2020, p. 55).

[...] vale destacar no posicionamento e na resistência desses docentes uma expressão ética desses sujeitos e a capacidade de resistir a certas formas de educação normatizada e normalizada, subvertendo as lógicas e abrindo frestas para que outras relações possam ser experimentadas. Pelo questionamento e pela resistência, provocam rupturas na relação de verdade instaurada pelas instituições, proporcionam torções na lógica universal e hegemônica e estimulam a invenção de práticas singulares. (PORTO; PEREIRA, 2020, p. 295-296).

Quando perspectivamos as resistências aos discursos fascistas que recaem sobre as universidades, observamos que muitos de seus enunciados têm sido incorporados às práticas discursivas de estudantes e docentes, individual ou coletivamente, contudo, quando tais discursos são pensados insti-

---

557 STORTTI, M.; MENEZES, A. K.; SANCHÉZ, C. In: PUNGGIAN, Cleonice; BOUHID, Roseantony; FONTOURA, Helena A. (org.) **Anais Seminário de Justiça Ambiental, Igualdade Racial e Educação**, n.5, p. 17-31, 2016.

tucionalmente, vemos a construção de narrativas que se agregam em torno de uma balbúrdia comum: a universidade pública para todos. (RAIC; CARDOSO; PEREIRA, 2020, p. 16).

[...] as(os) docentes com consciência de classe devem se mobilizar neste momento para, através das lacunas do sistema imposto, conseguir trazer conhecimento social para os(as) educandos(as) que tem a possibilidade de continuar neste processo de forma remota. Este colapso social deve formar novas trincheiras de resistência, dentro do processo educacional (como em outros setores da sociedade), pois se formos esperar um currículo preocupado em conscientizar a classe trabalhadora, ou que ensine sobre as sutilezas da alienação social (MARX; ENGELS, 1999)<sup>558</sup> vinda da classe dominante, deixaremos o trator capitalista/neoliberal passar por cima de diversos corpos periféricos. (RAMALHO, 2020, p. 243-244).

Na construção da resistência ativa da comunidade escolar, detentora de outras proposições e alternativas viáveis, consoantes com a sua realidade, não se pode desconsiderar as ideologias e interesses por trás do advento das tecnologias em contexto da pandemia. Entretanto, não se pode admitir retrocessos, driblagens e encurtamento do direito educacional de grupos sociais populares. Assim, uma vez instituída a educação a distância na legislação, essa deve vir acompanhada de condições materiais, intelectuais e tecnológicas para concretizá-la de fato e de direito. (SILVA, MA; SILVA, EF, 2020, p. 203).

Apesar dos entraves existentes, como a retomada de discursos ideológicos de direita em prol da política neoliberal de mercado, faz-se necessário constituir resistências, disseminando o conhecimento científico fundamentado aos sujeitos desconhecedores de seus direitos, lutando para a preservação do campo público no país, na proteção e auxílio daqueles em vulnerabilidade social e na cobrança pela efetividade de políticas públicas assistencialistas em tempos de crise, não só esta causada pela Covid-19, mas aquela encaminhada desde o contexto do golpe e pós-golpe de 2016, período que originou uma intensa crise na educação brasileira. (SOARES; COLARES, 2020, p. 39).

Uma das estratégias políticas de resistência no enfrentamento à pandemia de *fake news* em tempos de COVID-19 são os *memes*, conforme analisados neste texto. Com a emergência das práticas sociais na cibercultura, saímos da posição de meras/os receptoras/es de informações produzidas pelas grandes empresas de comunicação e nos tornamos produtoras/es de informação para a rede. Isso é o que mostra Lemos (2010)<sup>559</sup> a partir da “liberação da palavra”, um dos princípios da cibercultura. (TEIXEIRA; COUTO JUNIOR, 2020, p. 341).

558 MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. Edição RidendoCastigat Mores. Versão para eBook: eBooksBrasil.com. Fonte Digital: RocketEdition de 1999. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobe-book/manifestocomunista.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2020.

559 LEMOS, A. Os sentidos da tecnologia: cibercultura e ciberdemocracia. In: LEMOS, A.; LÉVY, P. **O futuro da internet**: em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Paulus, 2010, p. 21-31.

# RESPONSABILIDADE



A educação escolar e, por conseguinte, o currículo, podem vir a ocupar espaços de destaque nas discussões sobre o que seria essa redefinição de sociedade e de projeto de nação, necessariamente pautada numa “ética da responsabilidade” para as projeções de um futuro necessário, o único possível para a continuidade da vida na Terra. Sempre é bom trazer à lembrança que nós precisamos dela e não o contrário. Sem o homem, a Terra segue. Mesmo sem a nossa vida, a Terra continua. (ALMEIDA; SILVA; ALMEIDA, 2020, p. 191).

[...] é de extrema necessidade reconhecer as práticas pedagógicas, enquanto processo e como tarefa, de responsabilidade da equipe escolar, da família que promove e incentiva geralmente, a sua criança, no momento de alfabetizar-se. Pois, sempre é uma alegria quando percebemos que nosso discente, ou filho está lendo. É uma descoberta coletiva que nos contenta e faz motivar o educando a avançar sempre. (CLEMENTE; ANGELUCI, 2020, p. 6).

“A desesperança das sociedades alienadas passa a ser substituída por esperança quando começam a ver com os seus próprios olhos e se tornam capazes de projetar. [...]. Este otimismo nasce e se desenvolve ao lado de um forte senso de responsabilidade” (FREIRE, 1986, p. 42).<sup>560</sup> [...] formar-se e exercer a docência vai além da mera transposição de conteúdos. O inegável compromisso com a curadoria, a circulação e a apropriação de saberes historicamente produzidos pela humanidade são algumas das responsabilidades do professor, mas não são as únicas e talvez não as mais importantes, quando compreendidas de forma desarticulada. (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 15).

Apesar do prenúncio que o H1N1 propiciou e apesar de sucessivas epidemias de dengue, zika, chikungunya, febre amarela, tuberculose, sarampo etc., o País tem se preparado minimamente em termos educacionais para o impacto desses vírus sobre a população em geral. A falta de preparo educacional e informacional das pessoas sobre como assumir um nível básico de responsabilidade para a sua saúde individual, coletiva e comunitária tem sido gritante. (IRELAND, 2020, p. 432).

A responsabilidade dos professores é um item que foi destacado por Gusdorf (1995),<sup>561</sup> não em tempos de afastamento social e impedimento da presença de crianças em sala de aula. A exigência que se deve fazer quanto aos professores não pode ser relaxada em ocasião alguma. [...] É dever da

560 FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

561 GUSDORF, G. **Professores para quê?** Para uma Pedagogia da Pedagogia. Tradução de M.F. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

sociedade promover uma escolarização da mais alta qualidade, seja presencial ou não. Evidentemente que não somos ingênuos para julgar que antes, quando as aulas eram presenciais, a escolarização estava acontecendo de modo perfeito. (LINS, 2020, p. 563-564).

[...] as crianças das classes populares, muitas vezes, não têm, em seu cotidiano familiar, o mesmo convívio com o código escrito que ocorre nas classes médias; o que aumenta, e muito, a responsabilidade sobre a qualidade das experiências que lhes são oferecidas nas escolas públicas. Garantir às crianças das classes populares a apropriação de novas linguagens, inclusive a linguagem escrita, que lhes possibilitem expressar suas formas de ser e estar no mundo, é um compromisso político. (LOUZADA, 2020, p. 12).

Vivemos um presente em que os modos de ser, estar e compreender o mundo estão se modificando. [...] Vivendo um novo presente a cada dia. As incertezas nos levaram a esquecer o passado e evitar a projeção do futuro. Um vírus nos isolou, como se congelasse o nosso presente. Isso nos coloca diante da vida de uma maneira em que somos obrigados a nos ver a cada instante, no agora, nas ações de cada acontecimento, percebendo o sentido de cada uma delas, porque só temos a certeza do agora e do momentâneo. Com isso, nossa responsabilidade se tornou maior com o desdobramento da vida que está aí a ser criada. (MACHADO; MORAIS; TOJA, 2020, p. 141).

Ao docente, em tempo recorde, foi exigida a responsabilidade de inteirar-se sobre ferramentas on-line e adequar-se ao ensino remoto, buscando despertar o interesse dos estudantes, havendo necessidade de adaptar o conteúdo e as rotinas para um modelo que se distingue do presencial, o que pode suscitar o desenvolvimento de experiências pedagógicas síncronas e assíncronas, além de estar disponível para participar de conferências virtuais em horários que podem ser diferentes em relação ao seu trabalho presencial. (MACHADO; SOSO; KAMPFF, 2020, p. 636).

A transmutação do planejamento original para atividades remotas atende a um imediatismo que parece desconsiderar a crise sanitária de fato (FILHO, 2020).<sup>562</sup> Mais uma vez pesam o “messianismo romântico” da atividade do professor e a negação de sua personalidade, que mesmo confinado com seus filhos e idosos, precisa ter criatividade e responsabilidade suficiente, para “ensinar” os alunos e seus familiares. (MAGALHÃES, 2020, p. 217).

Para conseguir lidar com a integração das tecnologias digitais de rede nas práticas pedagógicas e trabalhar na perspectiva da inclusão digital com os estudantes, acreditamos que primeiramente o professor deve ter fluência tecnológica. Entretanto, por mais que seja atribuída ao professor a maior responsabilidade na promoção de processos de inclusão digital dos estudantes, é preciso considerar outras questões, que se referem principalmente ao posicionamento da gestão escolar e à disponibilização dos recursos tecnológicos nas escolas. (MARCON, 2020, p. 98).

562 FILHO, M. M. S. Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia Covid-19. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 16, n. 1, Especial COVID-19, pág. 3-15, maio 2020.

[...] nos centramos aqui na dimensão pública e política da educação, que tem a função de introduzir o novo num mundo pelo qual todos nós, jovens e adultos, temos responsabilidade. Hannah Arendt afirma que “a educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados. Quem quer que queira educar adultos na realidade pretende agir como guardião e impedi-los de atividade política” (ARENDR, 2013, p. 225).<sup>563</sup> (OLIVEIRA, EA et al., 2020, p. 208).

A profusão de encontros virtualizados em um tempo com o qual não contávamos permitiu a docentes uma fala e uma escuta de coletivos, perspectivas e grupos que até então permaneciam impermeáveis aos nossos corpos e modos de ensinar e aprender – ou com superfícies tão distantes que perdiam seus traços. Para cada interessada e interessado em situações de ensino, uma nova superfície curricular vai se compondo, com a força da decisão política pela “responsabilidade vital de educar” (CORAZZA, 2016, p. 3115).<sup>564</sup> (OLIVEIRA, MR, 2020, p. 27).

Em um contexto educacional marcado por uma cultura movente, que exige a compreensão de que “ninguém se forma realmente se não assume a responsabilidade no ato de formar-se” (FREIRE, 2011, p. 102),<sup>565</sup> o papel do professor, na sociedade digital, é marcado por grandes responsabilidades sociais e dele são requeridas determinadas funções que lhes convocam a agir de modo consciente e crítico. Os professores precisam, permanentemente, intensificar o pensamento interativo, complexo e transversal, que lhe instigue a criar novas dinâmicas de aprendizagem, sempre em plena construção. (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020, p. 32).

[...] a nota estava condicionada apenas à responsabilidade de entregar pontualmente a atividade proposta e de discuti-la razoavelmente, nem tanto na qualidade do material apresentado ou mesmo na agudeza da compreensão. A participação nessa responsabilidade geral e pactual é o “pouco” que se espera, e, no ensaio de alguma contribuição por parte dos alunos encorajados, importa antes o fortalecimento da expressão nos termos filosóficos, por mais voluntariosa e opinativa que possa soar. (RAPOSO, 2020, p. 1839).

Os docentes, mesmo antes da pandemia, e agora de forma ainda mais intensa, estão imersos em um contexto de trabalho que cada vez mais utiliza mecanismos de autorresponsabilização. E é notória a falta de formação continuada para lidar com tecnologias digitais, evidenciando as precárias condições de trabalho. Somado a isso, observa-se que há falta de apoio das redes de ensino. Oliveira e Vieira (2012)<sup>566</sup> nos chamaram atenção para a intensificação e autointensificação das condições de trabalho dos docentes brasileiros. (SOUZA; RAMOS, 2020, p. 817).

---

563 ARENDR, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

564 CORAZZA, Sandra Mara. Currículo e Didática da Tradução. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1313-1335, out./dez. 2016.

565 FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

566 OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. (Org). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

[...] conforme o mecanismo virótico, qualquer um pode se tornar, de uma hora para a outra, um vírus propriamente: estar dentro ou fora da normalidade, ser ou não um risco é uma fronteira cada vez mais tênue num estado de vigília permanente. Lembremos que, logo após o 11 de setembro, não eram raras as comparações entre o terrorista e o vírus: ambos são inimigos “sem rosto”, irrompendo súbita e dispersamente em qualquer lugar, à espera de um momento oportuno para explodir de maneira implacável. O limiar desse fantasma foi gradualmente dilatado ao estigma do imigrante. (BECCARI, 2020, p. 15).

Sobre a desinformação, depreende-se que são informações falsas ou imprecisas, que possuem a intencionalidade de enganar. No contexto da pandemia atual, pode afetar profundamente todos os aspectos de prevenção a doença, pois a busca por atualizações sobre a COVID-19 na Internet – principal ambiente de disseminação de *fake news* – é uma crescente. Para além, desinformação pode circular e ser absorvida muito rapidamente, mudando o comportamento dos sujeitos, levando-os a correr riscos maiores. (BRANDÃO; CRUZ; ROCHA, 2020, p. 309).

[...] um professor, em geral recém-formado ou próximo ao término de sua graduação, se encaminha até uma escola próxima a sua residência e fica aguardando qual professor não comparece à escola naquele dia. Este substituto entra, então, em qualquer turma, para ministrar aulas de qualquer conteúdo. Nesse sentido, a semelhança entre um motorista da Uber e este professor são muitas: ambos devem estar disponíveis, só ganham pelas horas efetivamente trabalhadas, não possuem jornada de trabalho fixa e os proventos são totalmente variáveis. Em resumo: ambos trabalham por conta própria, com uma diferenciação. Os motoristas de aplicativo assumem os riscos de seu trabalho, enquanto os professores ainda não o fazem. (CARIUS, 2020, p. 185).

O que vivemos agora é de outra natureza. Os corpos em quarentena correm o risco do sedentarismo. Em poucos dias as indústrias dos corpos ativos, com seus muitos profissionais, recursos e técnicas, invadiram as casas e os corpos por meio das telas. E para além dos profissionais, uma legião de amadores desponta com as mais diversas, inusitadas e excêntricas orientações para agitar o corpo, cuidar da pele e do cabelo, fazer aeróbica, musculação com objetos caseiros, pilates, meditação (CONTIJO, 2020).<sup>567</sup> (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020, p. 208).

---

567 CONTIJO, J. Isolamento social: a importância de cuidar da pele e do cabelo em tempo de estresse. **Estado de Minas**, 17/04/2020. Disponível em: <[https://www.em.com.br/app/noticia/bemviver/2020/04/17/in-terna\\_bem\\_viver,1138781/isolamento-social-a-importancia-de-cuidar-da-pele-do-cabelo-em-temp.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/bemviver/2020/04/17/in-terna_bem_viver,1138781/isolamento-social-a-importancia-de-cuidar-da-pele-do-cabelo-em-temp.shtml)>. Acesso em: 4 maio 2020.



As mudanças bruscas nas atividades de sala de aula, causadas pela pandemia podem levar a consequências catastróficas para a educação pública: aumento na evasão escolar e fragilização das instituições de ensino. A educação pública corre sérios riscos de ser colocada à “venda” para grupos do setor privado, que usam a impostura de chancelas para dissimularem seu real discurso, o interesse pela monetarização e privatização da educação pública, considerando-a como mera mercadoria do capital. Compreendemos que, mesmo com a maior interrupção da educação dos últimos cem anos, essa excepcionalidade não dá o direito ao Estado de colocar professores e estudantes em risco, e, tampouco, dá o direito de se eximir de suas responsabilidades. (FIRMINO; FERREIRA, 2020, p. 17-18).

Outro aspecto importante apontado é o processo pedagógico, no qual as principais críticas estão relacionadas ao risco da transposição das práticas pedagógicas da sala de aula presencial para um suporte remoto, selecionado ou mais viável, sem uma adequação dos conteúdos, metodologias, estratégias de ensino e, sem relevância a vida dos alunos e professores na (re)criação de rotinas, usos de ferramentas, disciplina para estudar e entendimento do que seja ‘distância’ daquele que ensina com o sujeito que aprende. (HETKOWSKI; NASCIMENTO; ARAÚJO, 2020, p. 208).

As geografias desiguais escancaram as entranhas do país e o divide entre os que têm e os que não têm sabão (BERNARDES; ARRUIZO; MONTEIRO, 2020).<sup>568</sup> Nesta lógica, são os estudantes mais carentes que passam pelas maiores dificuldades de acesso. Desde a falta de equipamentos tecnológicos e internet, até a própria alimentação. As diferenças sociais e digitais colocam os mais desfavorecidos em uma situação na qual correm o risco de ter perdas de aprendizagem ou abandonarem a escola (UNESCO, 2020).<sup>569</sup> (MAGALHÃES, 2020, p. 211).

[...] no caso desses integrantes do exército de reserva serem contagiados, vivendo nas ruas, nas favelas e periferias, sem condições adequadas de saneamento, higiene e alimentação, sem espaço apropriado para se enclausurar e se distanciar de seus familiares, correm o risco de, como num jogo de dominó, transmitir o vírus para todos de forma rápida, direta e sem limites, capaz de eliminar crianças, jovens, idosos, famílias inteiras... Não nos esqueçamos que a COVID-19 é conhecida como “doença de ricos”. (ORSO, 2020, p. 22).

Castro et al. (1978)<sup>570</sup> já haviam observado que quanto melhor o nível do Ensino, menor o tempo gasto em deveres de casa. Dado o baixo custo e as vantagens associadas ao dever de casa, como formação de hábitos de estudo, responsabilidade, promoção da autonomia, prática espaçada e memorização, trata-se de alternativas a serem consideradas. Finalmente, com base nos dados do *Na-*

568 BERNARDES, J. A; ARRUIZO, R. C; MONTEIRO, D. M. L. V. Geografia e covid-19: neoliberalismo, vulnerabilidades e luta pela vida. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 16, n. 1, Especial COVID-19. pág. 188-205, maio 2020.

569 UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação – resumo, 2020**: Inclusão e educação: todos, sem exceção, 2020. Disponível em: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por)>. Acesso em: 22 jun. 2020.

570 CASTRO, C. M. et al. **Custos e determinantes da educação**: o caso de Brasília. Rio de Janeiro: SEC/DF/ECIEL, 1978.

*tional Forum on Education Statistics* (AR2009),<sup>571</sup> cabe lembrar a importância de investir na frequência escolar, especialmente dos alunos de maior risco, pois trata-se de estratégia de custo zero e fortemente associada à deserção escolar. (OLIVEIRA; GOMES; BARCELLOS, 2020, p. 565).

Como sinaliza Nóvoa (2020),<sup>572</sup> os sistemas de educação não sabem como lidar com essa crise especificamente e é preciso, reconhecer o não saber, entendendo, porém, que é essencial agir em defesa de uma educação que seja, sobretudo, pautada na luta contra as desigualdades sociais. Assim, interromper as atividades pedagógicas não deveria ser uma opção sob o risco de o estudante não retornar ao espaço escolar. (SANTANA; SALES, 2020, p. 82).

O progresso impetuoso e irrefletido da sociedade industrial gera questões como o pleno emprego, a controlabilidade e a exploração da natureza, que acabam dando lugar a processos inter-relacionados, não desejados e não previstos do que se pode chamar de uma nova modernidade, radicalizada e reflexiva. Esses processos compreendem a globalização (enquanto fenômeno amplo), a revolução dos gêneros, a individualização, o subemprego e os riscos globais (BECK, 2002,<sup>573</sup> 2010<sup>574</sup>). (SCHROER; CHERON; BERUTE, 2020, p. 5).

O filósofo Gert Biesta (2018)<sup>575</sup> argumenta que a educação tem que ser considerada como um *risco*, na medida em que não se caracteriza como um encontro pré-fixado. Esse autor também aponta que o ato educativo, que engaja alunos e professores, é marcado pela imprevisibilidade, apesar das tentativas administrativas dos chamados especialistas em educação, muitas vezes, negligenciarem esse elemento estrutural. (SILVA; ALCANTARA, 2020, p. 112).

O *Facebook* por exemplo, teve que investir na distribuição de conteúdo, nas palavras de França (2018)<sup>576</sup> com intuito de não perder os seus consumidores e torná-los ativos para lerem notícias jornalísticas sem deixar de acessar a plataforma, não correndo o risco de perder os seus seguidores e como uma forma também de mantê-los ao máximo presos ao ambiente digital. (SILVA; CERIGATTO, 2020, p. 1424).

---

571 NATIONAL FORUM ON EDUCATION STATISTICS. **Every school day counts**: the forum guide to collecting and using attendance data. Washington, DC, 2009.

572 NÓVOA, António. **Palestra proferida na abertura da Formação Continuada Territorial a Distância**, Salvador (Bahia), abr. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wx-deAxdegE>. Acesso em: 30 abr. 2020.

573 BECK, Ulrich. **La sociedad del riesgo global**. Madrid: Siglo Veintiuno. 2002.

574 BECK, Ulrich. **Sociedade de risco**: rumo a uma outra modernidade. Trad. Sebastião Nascimento. São Paulo: Ed. 34, 2010.

575 BIESTA, G.; PICOLI, B. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 21-29, 2018.

576 FRANÇA, Lilian Cristina Monteiro. O modelo de negócios Facebook - Instant Articles no financiamento do jornalismo online no Brasil. Aracaju-SE: Editora Amazilia Coral, 2018. O modelo da Cauda Longa.



A educação se transfigura em uma mercadoria deformada que oferece riscos reais à formação do sujeito que a consome. O risco está na aquisição de um conhecimento estrangulado e pela ausência de uma didática mediadora que torne o aluno capaz de refletir e problematizar sobre a realidade imediata em que vive e, assim, chegar à síntese da realidade concreta pensada. Diante desse contexto, a alienação do indivíduo é o resultado latente da sociedade de classe, dominada pelo modo de ser hegemônico da nova/velha burguesia do país. (SILVA; LIMA, 2020, p. 304).

Insta destacar também para o risco de crescimento do trabalho infantil, do abuso e da violência doméstica contra crianças e adolescentes e da gravidez precoce no período. Ademais, com a crise econômica que assola o Brasil, é necessário reforçar o ciclo intergeracional da pobreza, acentuado pela redução na renda das famílias, em razão da queda no investimento em educação (pelas famílias e pelo governo) e pela tendência de piora nas condições de saúde mental e de nutrição das crianças e jovens vulnerabilizados. (WENCZENOVICZ, 2020, p. 1758).

Ansiedade, estresse, medo, ataques de pânico, entre outros problemas, são mais largamente percebidos nesse período de grandes mudanças nas vidas das pessoas, o que pode prejudicar a aprendizagem e o rendimento escolar (SANTOS, 2000).<sup>577</sup> Parece inegável que o contexto de pandemia traz aspectos de comprometimento da saúde física e mental dos estudantes, com os quais a maioria dos profissionais da educação não estão preparados para lidar. Nesse sentido, é necessário que as instituições tenham o apoio de profissionais capacitados para auxiliá-los, considerando também que os próprios professores e gestores educacionais se encontram à mercê desses problemas, o que certamente impacta em sua atuação e relação com os estudantes. (ALBERTO et al., 2020, p. 6).

[...] muitas vezes, [os professores] não possuem habilidades de letramento digital para interagirem nos distintos ambientes virtuais, articulando os conteúdos escolares/acadêmicos, gerando um grande desgaste físico e mental dos atores do processo de ensinar e aprender. Devido ao fechamento das escolas durante a pandemia, uma parcela significativa da população sofre os impactos na sua saúde psíquica. Neste grupo, podemos afirmar que os docentes, especialmente aqueles vinculados à rede privada, como dito anteriormente, se encontram em um estado de esgotamento físico e mental oriundo das atividades remotas, comprometendo a saúde psíquica, inclusive contribuindo para o problema da depressão [...]. (ALMEIDA; ALVES, 2020b, p. 152).

Estima-se que, em todos os cantos do mundo, a tensão gerada por essa nova rotina de trabalho cria um cenário de angústia devido ao medo das consequências do vírus na própria saúde e de seus familiares. Afora isto, informações imprecisas e frequentes sobre o vírus, bem como suas implicações, geram sentimento de insegurança sobre o futuro (United Nations, 2020).<sup>578</sup> Desse modo, as conjunturas familiares e as condições de trabalho que fragilizam a saúde dos/das professores/as impactam diretamente no desenvolvimento das atividades remotas e no alcance de bons resultados, sendo necessário desenhar políticas públicas e ações pedagógicas que corroborem para suavização dos impactos causados. (BRITO; SANTANA; FERNANDES, 2020, p. 9).

---

577 SANTOS, J. O. **Educação Emocional da Escola**: a emoção na sala de aula. 2. ed. Salvador: Faculdade Castro Alves, 2000.

578 UNITED NATIONS. (2020). **United Nations: Policy Brief**: COVID-19 and the need for action on mental health. Recuperado de: <https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-05/UN-Policy-Brief-COVID-19-andmental-health.pdf>

O aumento da carga de trabalho procedente dos cuidados com os filhos e com a casa, além das atividades profissionais, geraram problemas emocionais, o que sinalizou para as instituições públicas a necessidade de se preocuparem com o bem-estar da mulher. Tal preocupação deve ser, em particular, com a saúde mental, um fator sintomático do período de pandemia da covid-19, que conduziu muitas mulheres a repensar ou interromper suas carreiras, diminuindo o ritmo e a produtividade. Colaboraram para esse cenário os dados do IBGE de maio a setembro de 2020; o desemprego aumentou e atingiu sobremaneira as mulheres [...]. (BUENO, 2020, p. 1556).

Segundo Dias e Pinto (2020),<sup>579</sup> essas atividades [remotas] provocaram nos sistemas educacionais grandes expectativas quanto às ações realizadas pelos professores e seus familiares. Primeiro ponto a ser considerado é a saúde mental do professor, que, devido às demandas e às novas exigências, pode ficar exausto e não conseguir ajudar a si e os estudantes. A respeito das famílias, pois nem todos possuem tempo disponível para se dedicarem aos estudos dos seus filhos, com as aulas virtuais, muitas cumprem o horário laboral integral em *Home Office*, outras precisam trabalhar externamente para garantir a renda mensal. (CONDE; CAMIZÃO; VICTOR, 2020, p. 3).

A escola está frente a essas condições, como local de mobilização de reflexões permanentemente, o que passa pelas angústias, tristezas, dores, medos, humilhações e tantos outros sentimentos que o racismo produz de forma negativa (OLIVEIRA, 2020).<sup>580</sup> Não parecem ser estes muitos dos sentimentos mobilizados pela pandemia e o isolamento social? Como podemos imaginar a saúde desses alunos, agora, e em relação ao futuro incerto? A educação desses tempos e do tempo posterior pode oferecer ferramentas capazes reverberar em uma melhor qualidade de vida e saúde emocional? (COSTA; MARTINS, 2020, p. 206).

Assunção e Oliveira (2009),<sup>581</sup> ao discutirem os processos de intensificação do trabalho docente e os efeitos sobre a saúde das professoras, mencionam que a necessidade de regular em regime de urgência para resolver problemas e atender a demandas que exigem posicionamento imediato configura como um dos elementos que contribuem para o sofrimento docente. As mudanças empreendidas na organização do trabalho e na organização escolar atualmente são profundas e exigem reorientação da vida pessoal e profissional. (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 10).

579 DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. Educação e a Covid-19. **Revista Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362020000300545](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000300545). Acesso em: 10 out. 2020.

580 OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Opção decolonial e antirracismo na educação em tempos neofascistas. **Revista da ABPN**, v. 12, n. 32, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3eNpWdx>. Acesso em: 29 jun. 2020.

581 ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302009000200003>

No estudo efetuado com 320 crianças e adolescentes, empreendido por Jiao et al., (2020)<sup>582</sup> na China, os sujeitos da pesquisa apresentaram maior distração, irritabilidade e medo de fazer perguntas sobre a pandemia da COVID-19. Por outro lado, no mesmo estudo, em um questionário preenchido pelos pais, estes apontaram que seus filhos tiveram medo de perguntar sobre a saúde de familiares, além de terem constatado aumento de pesadelos, perda de apetite, desconforto físico, agitação, distração, aderência/adesividade e ansiedade de separação. (IGLESIA, 2020, p. 1582).

No seu texto *O amanhã não está à venda*, publicado em abril de 2020, Krenak<sup>583</sup> volta a criticar o que ele chama de “esse pacote [...] de humanidade” cujo estilo de vida resulta no seu descolamento do organismo que é a Terra, “vivendo numa abstração civilizatória que suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos”. Em lugar de endeusar o mercado e, em múltiplos casos, colocar a saúde do mercado antes da saúde dos seres humanos, precisamos reconhecer o mercado pelo que ele é: um construto humano inventado por nós e que depende de nós. (IRELAND, 2020, p. 437).

[...] um tópico importante a ser sublinhado diz respeito à leitura da pandemia como castigo divino e sinal do fim dos tempos. [...] há em alguns casos uma exacerbação da fé em detrimento das práticas profiláticas relegando ao sagrado a única forma de se proteger da contaminação. Isto pode ter reverberado na sensação de aumento da fé em tempos de pandemia. Entendemos que tanto a demonização, quanto essa responsabilização do sagrado têm repercussões diretas na condução da promoção de saúde na pandemia e contenção do avanço do vírus, porque ao fazer esta leitura acabam por se expor indistintamente. (LEAL; RIBEIRO, 2020, p. 18).

A COVID-19 trouxe consequências em todos esses cinco pilares da sociedade, mas podemos tomar atitudes positivas ao entender melhor como articular educação e comunicação para qualificar o nível da informação que circula a nossa volta. Uma delas é atuarmos como curadores de conteúdo dentro de nossos ecossistemas educacionais escolares (em seus diversos níveis), midiático-tecnológicos (redes sociais e grupos virtuais) e sociocomunitários (família, amigos, trabalho). A nossa saúde psicossocial depende, em grande parte, desse cuidado com o tipo de informação e atitude comunicacional que desenvolvemos no cotidiano. (MARTINI, 2020, p. 178-179).

No final da década da década de 1980, uma guinada na minha vida acadêmica me leva à ética do verde e à poética do saudável. Naqueles anos e seguintes, conscientizo-me de que as pessoas, em especial aquelas que se movimentam em grandes centros urbanos, procuram se aproximar da ética ecológica que está orientando a produção e o consumo de bens culturais. A nova mentalidade as leva

582 JIAO, W. Yan., et al. PETTOELLO-MANTOVANI, M.; SOMEKH, E. Behavioral and Emotional Disorders in Children during the COVID-19 Epidemic. *The Journal of pediatrics*, 221, 264-266.e1, March 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013>. Acesso em: 10 de out. 2020.

583 KRENAK, Ailton. *O Mundo não está à venda*. São Paulo: Cia das Letras, 2020.

a ingerir alimentos naturalmente aceitáveis, lidar com comida que não fira o cuidado de si e seguir perspectiva de ecologia que seja abrangente em todos os sentidos ativados pela experiência humana. [...] A ideia que mais me atrai é a de que é urgente fazer convergir saúde individual e saúde do planeta. (MARTINS, JE, 2020, p. 1770).

[...] pesquisas de diferentes áreas do conhecimento investigam a saúde do professor, indicando que este papel profissional e social tem relevância em nossa sociedade. Se tais pesquisas e levantamentos foram feitos antes da chegada da COVID-19, é possível que, com as reinvenções da Educação e dos educadores, alguns sintomas físicos, comportamentais, emocionais e cognitivos estarão mais presentes no cotidiano docente. Desse modo, será importante retomar o que diz Françoise Dolto (1980, p. 12):<sup>584</sup> “o que importa não são os sintomas [...], mas o que significa, para aquele que vive, exprimindo tal ou qual comportamento”. (PACHIEGA; MILANI, 2020, p. 230).

Todos esses impactos na saúde mental dos estudantes interferem diretamente nas suas rotinas. A forma como lidam com seus sentimentos têm uma relação direta com a dificuldade em dar prosseguimento a seus estudos nesse período de isolamento social. [...] se a pandemia, por um lado, pôs em suspenso o tempo de aprendizagem da escola, ao mesmo tempo nos impôs a necessidade de responder, ainda que de forma remota e imersos em nossas próprias vidas familiares, aos desafios representados pela vida dos jovens que vínhamos acompanhando. (SANTOS; SILVA; PAIVA, 2020, p. 111).

No contexto da pandemia no país tais cenários de despreparo formativo, imperícia no trato pedagógico e tecnológico, além de estar envolto a outras questões de cunho familiar, social ou econômico, se repetiram em muitos lares e isso reflete na saúde desses indivíduos pois “as crianças e os pais estão lidando com situações altamente estressoras que ameaçam a capacidade de enfrentamento adaptativo” (LINHARES; ENUMO, 2020, p. 6).<sup>585</sup> Assim, o Estado diretamente ou indiretamente deve propor ações que visem contornar essa situação através de programas de assistência à saúde para esses indivíduos. (SOBRINHO JUNIOR; MORAES, 2020, p. 137).

---

584 DOLTO, Françoise. Prefácio. In: MANNONI, Maud. **A primeira entrevista em psicanálise**. Rio de Janeiro: Campus. 1980.

585 LINHARES, M. B. M.; ENUMO, S. R. F. Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. **Estud. psicol.** (Campinas), Campinas, v. 37, p. 1-14, jun. 2020. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103166X2020000100510&-lngen&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103166X2020000100510&-lngen&nrm=iso)>. Acesso em: 20 nov. 2020.

Mesmo com o avanço da *Google* junto às redes estaduais, as desigualdades pré-existentes de nosso sistema educacional se apresentaram no uso de tecnologias digitais por estudantes e educadores mais pobres ou residentes em locais distantes. Assim, não basta ter acesso gratuito, é necessário que o Estado assegure banda larga e equipamentos adequados para o conjunto das escolas públicas, como condição para a efetivação do direito humano. (ADRIÃO; DOMICIANO, 2020, p. 683).

A despeito de ser a única opção plausível, dadas as incertezas sobre a duração das medidas de isolamento, a implementação do ensino remoto se mostra via de mão dupla: por um lado, permite que o afastamento seja físico, mas não completo, com manutenção de contato social em meio virtual; por outro, traz, de maneira subjacente, o aumento das desigualdades educacionais já demasiadamente expressivas no sistema educacional brasileiro. Diante desse dilema, em contraponto a nada fazer, coube aos profissionais buscar formas de se reinventar para manter seu exercício docente. (ALMEIDA; DALBEN, 2020, p. 3).

[...] o Sistema Educacional Brasileiro como um todo “paralisou”, sofreu praticamente um “apagão” com tentativas de implementação de um sistema remoto de ensino público por parte das Secretarias de Educação de estados e municípios, na tentativa de compensar a falta das aulas presenciais. E, assim, cumprir com o ano letivo escolar tem levado professores, educadores, especialistas, pais, responsáveis, enfim, toda a comunidade escolar a refletir sobre formas de tentar vencer esta situação. (ARAUJO; FERNANDES, 2020, p. 69).

Cardoso (2011)<sup>586</sup> evidencia ainda que as mudanças na forma de comunicação com o uso das TDIC transformaram o consumo midiático não só nos aspectos de entretenimento, informações e notícias, como na dimensão científica. E, conseqüentemente, no sistema de ensino, que se baseia na comunicação do conhecimento produzido. Assim sendo, a mudança comunicacional também afeta e cria alterações de caráter cognitivo, ou seja, produz tensões dentro do sistema educacional, por exemplo, de um lado a palestra expositiva de outro a palestra interativa, ou até mesmo atendimento presencial versus a distância em tempo real. (BRANCO; ADRIANO; ZANATTA, 2020, p. 345).

---

586 CARDOSO, Gustavo. Mudança social em rede. In: Centro Ruth Cardoso (Org.). **Políticas sociais ideias e prática**. São Paulo: Moderna, 2011. p. 219-258.

Nosso sistema educacional não estava preparado para uma situação de emergência como a pandemia do COVID-19, não existia um plano de contingência educacional ou administrativo em caso de isolamento social (COSTA, 2020)<sup>587</sup> e, o ensino remoto foi a estratégia paliativa para dar continuidade nas atividades acadêmicas. Toda essa situação é nova para as famílias e para as escolas. Por isso, tem que haver uma parceria entre essas duas instituições assegurando que o processo de desenvolvimento educacional dos filhos/alunos não seja interrompido. (GROSSI; MINODA; FONSECA, 2020, p. 164).

[...] se o sistema educacional tratar igualmente a sua clientela, certamente essa postura reforçará mais a desigualdade. Isso porque aqueles que dispõem de mais condições, sejam elas culturais, sociais ou econômicas, certamente continuarão sendo maiores beneficiários do capital cultural relacionados à construção dos saberes. Portanto, se a escola trata seus alunos de forma igual, ela certamente estará contribuindo para que questões específicas de desigualdade sejam postas em destaque. Essas impressões servirão como pano de fundo para trazer nessa discussão o contexto imposto pela pandemia ao sistema de educação no país. (GUEDES; GOMES, 2020, p. 53).

Diante desse cenário imposto à educação, percebemos algumas circunstâncias positivas, como o fortalecimento das relações entre escola, pais e alunos, além da busca incessante de conhecimento e formação continuada pelo corpo docente, pois trabalhar com as mídias era uma realidade distante para as escolas públicas, principalmente nas esferas municipais e estaduais. Os professores, que por vezes possuíam um conhecimento raso sobre o trabalho com as tecnologias, tiveram a oportunidade de aperfeiçoar esse conhecimento e aplicá-lo. Nossa realidade, que foi radicalmente alterada, nos fez levantar questionamentos e hipóteses sobre o futuro do nosso sistema educacional. (LIMA; AZEVEDO; NASCIMENTO, 2020, p. 17-18).

Atualmente, com o advento dos celulares multimodais, banda larga, serviço de dados e outras táticas de acesso dos *praticantes pensantes*, percebemos que não há mais controle acerca desses usos. É isso que amedronta. Aos professores? Aos gestores? Talvez não, mas a um sistema educacional ainda arcaico, dominador que acredita que pode controlar o pensamento e a criação proibindo usos de tecnologias nas escolas e esvaziando a potencialidade das escolas ou dos processos educativos quando não disponibiliza os acessos livres aos professores e estudantes. Inútil. (MACHADO; MORAIS; TOJA, 2020, p. 148).

[...] a pandemia do século XXI – talvez o maior entrave que a Educação venha a enfrentar neste século – pode ser encarada como uma barreira à garantia do direito social à escolarização em seus diferentes níveis. Isso permite refletir com mais diligência sobre estratégias emergentes para a redução de impactos negativos no sistema de ensino brasileiro. Uma dessas estratégias foi a implementação de

---

587 COSTA, Renata. **Educação remota emergencial x EaD: desafios e oportunidades**. 2020. Disponível em: <<https://www.linkedin.com/pulse/educa%25C3%25A7%25C3%25A3o-remotaemergencial-x-ead-desafios-e-renata-costa>>. Acesso em: 04 mai. 2020.



práticas educacionais remotas, tanto na Educação Básica, quanto na Educação Superior. Práticas essas que englobam a adesão de modalidades EaD e mistas, as quais vêm preocupando, com certa pertinência, a preservação da universalidade educacional para a população, uma vez que nem sempre se mostram conciliáveis com as realidades brasileiras. (NASCIMENTO; ARAÚJO, 2020, p. 8-9).

O Brasil chegou ao século XXI com uma dívida social muito grande com amplos setores da sociedade e com uma das mais injustas divisões de riquezas no mundo. Apesar das políticas implementadas nos 13 anos dos governos Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), que promoveram significativa inclusão de segmentos historicamente vulneráveis da sociedade brasileira no sistema educacional, o pleno direito à educação para a maioria da população ainda é uma dívida a ser paga. O Brasil continua sendo extremamente desigual, localizado na região mais desigual do planeta, a América Latina. Ele ocupa a sétima posição entre os mais desiguais do mundo [...]. (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020, p. 721).

Os desafios decorrentes do momento pandêmico fizeram emergir com maior vigor problemáticas existentes na educação brasileira, como a desigualdade entre o sistema educacional público e o privado, os impactos da falta da merenda escolar, a ausência de políticas públicas para democratização do acesso à internet, a desatualização na formação docente em relação ao uso das tecnologias educacionais, entre outras questões. (PRAZERES; GIL; LUZ-CARVALHO, 2020, p. 2).

O que não se pode negar é que a pandemia do novo coronavírus exigiu que todas as áreas da sociedade viabilizassem alternativas para tentar superar os impactos negativos que ela tem ocasionado. No caso específico do sistema educacional, a educação a distância (EaD), por intermédio da tecnologia e suas inúmeras ferramentas, tem sido considerada uma alternativa para amenizar tais impactos, em função do distanciamento social que em via de regra, tem sido utilizado como a principal medida de combate ao vírus. (SANTOS; SILVA; PAIVA, 2020, p. 105).

A modalidade de Educação à distância, on-line é posta, neste momento, como uma alternativa de atendimento aos alunos em diversos níveis e modalidades do sistema educacional brasileiro. Enquanto profissionais da Educação Especial, temos a clareza que as aulas à distância ou aulas on-line não substituem as aulas presenciais, sabemos a importância da presença física para os alunos com deficiência, acreditamos que “[...] são as relações humanas que nos permitem aprender, são os afetos que dão significado às aprendizagens” (ZILIO, 2005, p. 21).<sup>588</sup> Porém, entendemos que, não tendo condições da presença física, outras possibilidades são necessárias para manter os vínculos. Esta é uma aprendizagem que a pandemia nos trouxe. (SILVA; BINS; ROZEK, 2020, p. 132-133).

---

588 ZILIO, Marisa Potiens. O Brasil e o problema da inclusão. In: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; PEREIRA, Isabella Lima e Silva Pereira. **Educação Especial: olhares interdisciplinares**. Passo Fundo: UPF, 2005.



Desenvolver competências que pressupõem articulação entre conteúdos específicos, pedagógicos e tecnológicos, não é uma tarefa fácil ou simples, exige romper com o dualismo entre pedagogia e tecnologias, e superar paradigmas enraizados no sistema educacional. E o principal, reconhecer as TDIC como processos, para além de ferramentas, que precisam ser integradas aos currículos e concepções docentes, e aproveitar as lições aprendidas no contexto da pandemia para assim podermos avançar nas pesquisas, nas práticas e nos processos educacionais. (SILVA; CRUZ; SAHB, 2020, p. 365).

Se por um lado ainda não universalizamos o acesso obrigatório das crianças de 4 e 5 anos à pré-escola e ainda apenas 1/3 das crianças de 0-3 anos tem a oportunidade de frequentar uma creche, por outro, o Brasil mais que triplicou o número de matrículas em creche e ampliou em 23% as matrículas de pré-escola entre os anos de 1999 e 2019. Para atender a esse novo contingente de crianças que passaram a fazer parte do sistema educacional, contou-se com o incremento de quase 53 mil escolas e a contratação de 264 mil docentes para atuar na creche, bem como foram necessárias 21 mil novas escolas e 113 mil docentes para atender à pré-escola. (VIEIRA; FALCIANO, 2020, p. 790-791).

Se a sociedade brasileira é fruto de uma cultura colonialista e escravocrata, a quem interessa a transformação social em relação à emancipação humana? Portanto, levando-se em consideração que o domínio dos interesses capitalistas dificilmente dará lugar aos interesses educacionais, de forma natural, considera-se relevante pensar a educação como ferramenta de formação do ser social e emancipação humana. E o que dizer das aulas *on-line* por meio das várias plataformas de ensino e aprendizagem? (AMARAL; NUNES; AMARAL, 2020, p. 1446).

Além de dificultar o enfrentamento da pandemia da COVID-19, a desinformação ressoa em crimes e discursos de ódio na rede, outra problemática enfrentada pela sociedade brasileira, pois os crimes relacionados ao ódio, na esfera *off-line* e online, se transformaram numa questão estatal e sua repreensão reflete a preocupação quanto a influência deste fenômeno na vida social das coletividades. (BRANDÃO; CRUZ; ROCHA, 2020, p. 322).

[...] as políticas públicas brasileiras, além de práticas de mercado, estão na contramão da inclusão digital e do direito universal ao acesso previsto no Marco Civil da Internet. [...] Assim, percebemos que a pandemia contribui para destacar as mazelas da sociedade brasileira, fazendo eclodir questões que há muito tempo vem se discutindo sobre a falta de vontade pública e a descontinuidade das políticas públicas educacionais como problemas com os quais sempre esbarramos. (CARVALHO; LIMA, 2020, p. 795).

A sociedade brasileira procura colocar todos em tom de igualdade, silenciando a existência do racismo, mas no cotidiano, as pesquisas atestam que nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade, em todos esses espaços e em muitos outros, os negros continuam sendo discriminados e vivendo em situação de profunda desigualdade racial (GOMES, 2005).<sup>589</sup> Como a realidade do racismo é reproduzida em todos os lugares, como por exemplo, nos comentários das mídias sociais digitais, nos discursos acadêmicos, através de epistemologias e métodos, não se dá a estes sujeitos o direito à autorrepresentação. (COSTA; MARTINS, 2020, p. 209).

---

589 GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **História**: coleção para todos. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

É importante reconhecermos o esforço educativo desenvolvido pelas professoras, sem deixar de destacarmos o quanto esse movimento é marcado pelas contradições da sociedade brasileira na atualidade. Uma sociedade que impõe desafios sem precedentes aos educadores, que testa suas convicções, acena com possibilidades de reinvenção e, ao mesmo tempo, flerta com o excessivo conservadorismo. Assim como defendido por Freire (1986),<sup>590</sup> fica claro que qualquer busca de resposta a esses desafios implica, necessariamente, uma tomada de posição. (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 14).

O trabalho sobre as relações étnico-raciais não foi construído sem tensões. Ainda no primeiro ano, em 16 de outubro de 2011, um ataque veio na forma de pichação no muro da escola, com a mensagem: “vamos cuidar do futuro de nossas crianças brancas”, acompanhada da suástica nazista. A notícia teve repercussão nacional, trazendo a educação antirracista para o centro do debate. O projeto da escola ganhou visibilidade e demonstrou sua importância, uma vez que a agressão recebida era um sintoma do racismo profundamente enraizado na sociedade brasileira. (FRANÇA; MASELLA; ARAGÃO, 2020, p. 898).

Na realidade da sociedade brasileira, observamos que as tecnologias estão sendo adotadas de forma acelerada na mediação dos processos educativos, com formação técnica e não pedagógica, excluindo uma parcela significativa de estudantes que não tem acesso. Neste contexto, parece ser urgente refletir sobre o conceito de inclusão digital na atualidade e sobre o que significa, de fato, ser um excluído digital em um contexto de isolamento social. (MARCON, 2020, p. 81).

[...] não é possível ignorarmos que, desde o início de nossa história, a sociedade brasileira tem se constituído como um campo fértil de produção de assimetrias (sustentadas em violência, racismo, sexismo e classismo) que têm sido mascaradas pelo discurso culturalista de “cordialidade” e “miscigenação” (SOUZA, 2018;<sup>591</sup> SCHWARCZ, 2019<sup>592</sup>), fortemente desconstruído agora, com a crise escancarada pela doença. (OLIVEIRA, EA et al., 2020, p. 220).

Os recursos públicos têm sido retirados das áreas sociais para o pagamento de juros da dívida pública que beneficiam os bancos e as empresas privadas. Essas medidas já vinham fragilizando a economia, incrementando ainda mais o desemprego e aumentando o imenso fosso entre ricos e pobres na sociedade brasileira, tendendo a se agravar com as restrições impostas pela pandemia. (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020, p. 722).

---

590 FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

591 SOUZA, J. (Org). **A ralé brasileira: quem é e como vive**. 3. ed. São Paulo: Editora Contracorrente, 2018.

592 SCHWARCZ, L. M. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

[...] a urgência demandada pela epidemia foi obrigada a conviver com a espera produzida pela pandemia. Nessa difícil equação, desigualdades sociais pregressas e estruturantes da sociedade brasileira impactaram sobremaneira no currículo possível construído pelas professoras. Nesse contexto, os resultados mostram-nos algumas dificuldades históricas. A primeira delas diz respeito às respostas intersetoriais inexistentes ou precárias. A desarticulação entre saúde e educação, apontada pelo cancelamento dos atendimentos das crianças, mostra-nos a urgência de superarmos essas dificuldades e estabelecermos trabalhos coletivos de equipes intersetoriais que envolvem assistência social, saúde e educação. (PLETSCH; MENDES, 2020, p. 12).

A pandemia tem evidenciado a profundidade da desigualdade presente na sociedade brasileira (LIVIO, 2020),<sup>593</sup> em um contexto no qual a emergência de crises radicaliza a fragilidade sanitária e econômica do país. Nesse cenário, a reflexão sobre a função das instituições como organizações que devem garantir o estado de direito e fortalecer a democracia tem se intensificado, demandando o enfrentamento diante das disputas que colocam em risco conquistas alcançadas no passado. (RAHME; VIANA; HENRIQUES, 2020, p. 201).

O fascismo que parece sublevar na sociedade brasileira e que aqui provocamos não nos deixa enganar. Anunciá-lo é um dos modos de resistir. Como já dissemos na introdução deste trabalho, o presidente Jair Bolsonaro deixou antever, através do seu discurso no *impeachment*, o seu lugar de fala. Agora, preocupam-nos os discursos e as práticas fascistas que seus interlocutores agenciam, produzindo políticas públicas que, alinhadas às concepções neoliberais e fascistas, têm flagelado as minorias excluídas e as instituições públicas brasileiras, com destaque para as universidades. Talvez quando mudarmos as nossas lentes isso seja mais possível. (RAIC; CARDOSO; PEREIRA, 2020, p. 9).

Buscando compreender esse fenômeno dicotômico que divide a sociedade brasileira, por si só já marcadamente desigual, Araújo (2010)<sup>594</sup> reflete sobre as diferentes formas pelas quais nos constituímos. O autor indica que: “A organização federativa do Estado, marcada estruturalmente pela tensão igualdade/desigualdade de coletividades políticas, tem desdobramentos no direito à educação, inscrito a partir do princípio da igualdade de oportunidades, a igualdade/desigualdade territorial de poder político e econômico, bem como da capacidade fiscal em incidência direta nas iguais/desiguais oportunidades de escolarização, mesmo se levarmos em conta os mecanismos de transferências inter-governamentais” (ARAÚJO, 2010, p. 233). (SANTANA et al., 2020, p. 302-303).

A situação inusitada de confinamento em massa como estratégia de controle sanitário despertou na sociedade brasileira a discussão sobre a respectiva divisão social do trabalho nos diferentes espa-

593 LIVIO, G. **A pandemia discrimina pela classe, cor, gênero e etnia**. Disponível em: <<http://www.justificando.com/2020/04/14/a-pandemia-discrimina-pela-classe-cor-genero-e-etnia/>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

594 ARAÚJO, G. C. de. Direito à educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 231-243, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: jan. 2019.

ços produtivos da sociedade capitalista, especialmente nos lares que mudaram repentinamente sua dinâmica cotidiana. O debate de quem deve ficar em casa e quem deve sair para continuar expondo seu único bem produtivo – a força de trabalho – invade as conversas nas redes sociais (espaço livre para aglomeração virtual de pessoas) e revela a condição de alienado do proletariado oprimido [...]. (SILVA; LIMA, 2020, p. 297).

A sociedade brasileira erguida sob a cultura patriarcal, dominação e superioridade do homem tem, na sua gênese, a exploração da força de trabalho, a concentração da propriedade, a ostentação de privilégios pelas elites familiares que vivem com subsídios e prebendas do Estado. Desde o início, Estado e mercado operam para a produção, circulação, distribuição e reprodução do capital e, neste movimento, estabelecem interrelações com o setor empresarial com fins lucrativos e o setor religioso caritativo ou filantrópico para empreender negócios econômicos. (SILVA, MA; SILVA, EF, 2020, p. 195).

# SOFRIMENTO



Sawaia,<sup>595</sup> ao pensar sobre os impactos da Covid-19, chama atenção a como “um ser minúsculo, com capacidade desconcertante de disseminação, está impondo para as nossas vidas mudanças drásticas e em velocidade e abrangência global incomensuráveis” (2020). Ela desvela o que chama de “sofrimento ético-político”: o sofrimento de quem entende e não aceita que a pandemia afete de forma desigual os já tão desiguais sujeitos sociais. Nada democrático, denuncia a autora, o encontro do vírus com os diferentes corpos passa, inevitavelmente, pela mediação das desigualdades sociais. (ALMEIDA; DALBEN, 2020, p. 13).

Tentando traduzir a experiência com estes dados informativos e análises que tentam dar contorno, lugar, amparo ao nosso sofrimento e *manter em pé* um sujeito ou modo de vida que parece *se despedaçar*, podemos dizer que abrimos mão ou que terceirizamos a nossa capacidade de fazer contato com o que sentimos. Talvez uma das maiores restrições a que somos submetidos esteja em acessar o corpo mínimo, ou seja, o gesto mínimo de um corpo em sua singularidade de afetar e ser afetado pelo mundo. (AZEVEDO, 2020, p. 153).

É muito presente na literatura sobre adoecimento docente o lugar da escola como espaço de sofrimentos. O papel da instituição colonial moderna que é a escola há muito vem sendo ‘denunciado’ e segue como importante dimensão para pensarmos em que medida nossas formações e reproduções de valores excludentes contribuem para a produção de adoecimentos dentro e fora da escola. Lá, geralmente, não aprendemos a valorizar o diferente, o fora do ‘padrão’ hegemônico. (CAIXETA, 2020, p. 20).

[...] aquelas escandalosas declarações presidenciais [de Bolsonaro] revelaram agora a sua finalidade: reprimir e desconsiderar a indignação e o protesto organizado, tornar-nos familiarizados com a naturalização das mortes, trivializar a perda de tantas vidas, bem como silenciar todos aqueles que ainda permanecem por aqui, induzindo-nos a nos salvar individualmente, enquanto ainda podemos fazê-lo. Quanto tempo durará tudo isso? Ninguém o sabe, mas, não nos esqueçamos de que não há sofrimento intenso que possa se manter calado. (DUARTE; CÉSAR, 2020, p. 18).

---

595 SAWAIA, B. B. Apresentação. In: **Expressões da pandemia**. São Paulo: Núcleo de Pesquisa Dialética Exclusão/Inclusão Social /PUC-SP/CNPq; Amazonas: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ambientes Amazônicos/UFAM/CNPq, 2020. v. 1.

A nova forma de produção à distância favorece a posição sentado, o uso de microfone, o fim dos deslocamentos, anulando enfim alguns dos fatores de risco, sobretudo físicos, relacionados à posição em pé e ao uso intenso da voz, identificados no estudo Delcor (2004, citado por GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005).<sup>596</sup> Por outro lado, surgem novos riscos de sofrimento físico e psíquico relacionados ao sedentarismo e ao elevado tempo de trabalho no computador, demandando do trabalhador novas estratégias para mitigá-los. (GONÇALVES; GUIMARÃES, 2020, p. 783).

É função do professor viabilizar o desenvolvimento da capacidade de atuação de seus estudantes em relação às necessidades sociais com as quais eles se defrontarão. Tais objetivos de aprendizagem devem estar descritos nos planos de ensino (KUBO; BOTOMÉ, 2001).<sup>597</sup> No entanto, nem todo objetivo de aprendizagem pode ser efetivamente desenvolvido a distância. Um exemplo disso é o desenvolvimento da aprendizagem “acolher o sofrimento de outra pessoa”, que pode estar presente em disciplinas na área da saúde. (GUSSO et al., 2020, p. 16).

Basta você discordar da opinião de um gestor (sócio), dizer não à sobrecarga de trabalho e ao mundo das redes sociais para ser excluído do mundo sistêmico obcecado pela produtividade (políticas de sofrimento psicológico). Essas condições retomam a ideia dos marginalizados do passado, aqueles que não consumiam o que produziam, agora sem experiências vitais e reféns do próprio futuro linear, sujeitos desintegrados pelo sistema e invisibilizados pelo excesso de trabalho (desumano/subhumano). (HABOWSKI; CONTE, 2020, p. 1475).

No Brasil, a emergência da pandemia acentuou o sofrimento vivido por populações pobres ou rapidamente empobrecidas. Em todas as regiões e cidades do país, o drama da fome se espalhou. Ademais, “o despreparo e a falta de comando no âmbito político, resultou na agudização da crise, não conseguindo o governo desenvolver um plano econômico de distribuição de renda, indispensável para a subsistência das pessoas nesta fase” (BERNARDES; ARRUZZO; MONTEIRO, 2020, p. 191).<sup>598</sup> (MAGALHÃES, 2020, p. 210-211).

A alienação da atividade de ensino pode levar a reproduções automatizadas, generalistas e superficiais. Mas, estando o professor em atividade de ensino, ele busca superar as suas fragilidades, o que não quer dizer que não há sofrimento psíquico, mas, para alguns sujeitos, os contextos áridos são elementos potencializadores da criação, inclusive como enfrentamento e superação de dadas condições. (MELO; TOMAZ, 2020, p. 28).

---

596 GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31, n.2, p. 189-199, mai/ago. 2005.

597 KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Ensino-aprendizagem: Uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 5, p. 123-132, 2001. <https://doi.org/10.5380/psi.v5i1.3321>

598 BERNARDES, J. A.; ARRUZZO, R. C.; MONTEIRO, D. M. L. V. Geografia e covid-19: neoliberalismo, vulnerabilidades e luta pela vida. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 16, n. 1, Especial COVID-19. pág. 188-205, maio 2020.

Para Bauman (2003),<sup>599</sup> o sujeito é tomado por um sofrimento psíquico nomeado de mal-estar, e ele afirma ainda que esse sujeito se encontra em estado líquido. Em 1988, esse autor acrescenta que a liquidez emerge para descrever o sofrimento psíquico. A alternância de expectativas para o advir e a anomia expressam-se alienadas pelo fato de o sujeito entregar-se às pulsões e ao excesso. Portanto, movidos pelo discurso capitalista, o sujeito evanesce em meio aos objetos, obedecendo ao imperativo categórico: goze! (ORNELLAS; ORNELLAS, 2020, p. 37).

[...] já que os nobres banqueiros e empresários estão enternecidos com o sofrimento e as carências alheias, como as tais bondades são resultados da exploração alheia, porque não aproveitam para socializar todas as riquezas, devolver aos trabalhadores aquilo que lhes foi expropriado, que lhes faz falta, que os impede de satisfazer suas condições básicas de sobrevivência e, portanto, fazer com que necessitem de “ajuda” para se manter vivos? Se a sociedade fosse igualitária, não haveria carência de um lado, nem “pessoas do bem” de outro, fazendo caridade para tentar obter o passaporte para o paraíso. (ORSO, 2020, p. 32).

Em um cenário marcado por perdas e sofrimento, não podemos dizer que a pandemia nos mostra facetas aprazíveis, mas, com essas ações, buscamos nos mover em direção à vida. O desejo que fica é de aperfeiçoarmos nossos processos e de darmos continuidade a essas atividades num possível cenário pós pandemia, fazendo furos e rachaduras num sistema que se mostra em ruínas, ao mesmo tempo em que buscamos construir, juntos, mundos mais justos e afetivos. (RAHME; VIANA; HENRIQUES, 2020, p. 198).

O processo possui diversas demandas e formas de aplicação, e também não tem receita de bolo, a sua prioridade é a realidade que os(as) estudantes trazem e como isto será a ferramenta para professores(as) críticos e democráticos para facilitar a compreensão que o sofrimento passado por eles(as) não é uma sentença, e sim imposto por um pequeno número de pessoas que se beneficiam com o sofrimento alheio. (RAMALHO, 2020, p. 246-247).

A intensificação do trabalho docente parece mesmo ser ainda mais acirrada no ensino remoto. Isso nos alerta para os riscos de que a sobrecarga de trabalho somada às angústias e incertezas do momento possam produzir mais sofrimento à categoria docente. Aliam-se a isso as precárias condições de trabalho docente impostas pela exploração capitalista, com contratos de trabalho desfavoráveis, baixos salários e longas jornadas, já amplamente denunciadas, conforme nos mostra Dalila Oliveira (2010).<sup>600</sup> (SALES; EVANGELISTA, 2020, p. 867).

599 BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

600 OLIVEIRA, Dalila A. Condições de 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. Não paginado. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/verbetes/condicoes-de-trabalho-docente/>>. Acesso em 07 Nov. 2020.



Ainda sobre as condições para o ensino remoto emergencial para além das condições inadequadas de ordem estrutural e de moradia, Martins, Coutinho e Corrochano (2020)<sup>601</sup> apontam para outros fatores que denominam de psicopedagógicos. O estudo chama atenção para o sofrimento dos alunos, que não estão habilitados para o ensino remoto e sentem falta da socialização vivenciada no âmbito escolar, e das famílias, que passam a tutoriar o ensino dos seus filhos sem ter condições adequadas para tanto. (SOUZA; DAINEZ, 2020, p. 4).

---

601 MARTINS, M. F.; COUTINHO, L. C. S.; CORROCHANO, M. C. **Condições e dinâmica cotidiana e educativa na RMS (Região Metropolitana de Sorocaba/SP) durante o afastamento social provocado pelo coronavírus. 2020.** Relatório de Pesquisa. (Relatório técnico-científico de pesquisa do Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, PPGEd-SO). Sorocaba: UFSCar, 2020.

[...] os professores estão buscando utilizar as TDIC em suas aulas, sinalizando que estão mobilizando saberes em sua prática diante de cada dificuldade, visando mediar o conhecimento aos seus alunos. Nota-se, com isso, que o saber fazer docente do professor é uma constante metamorfose. Assim, entendemos que os impactos da Covid-19 no fazer docente dos professores vêm resultando em experiências individuais inovadoras, tanto nas práticas docentes, pelo uso das TDIC, como na maior aproximação entre os sujeitos envolvidos – professores, alunos, gestores e pais. (AGUIAR; PANIAGO; CUNHA, 2020, p. 16).

A oferta de ensino remoto, utilizando tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), pouco usuais no trabalho presencial, tem sido um grande desafio para a maioria dos docentes. Quanto à familiaridade com tais tecnologias, as professoras respondentes consideraram ser mais difícil o uso de ferramentas digitais que os homens. [...] entre os respondentes que consideraram ser difícil ou muito difícil, as mulheres representaram a maioria (85% e 85,6%, respectivamente). [...] no caso das mulheres, 63% consideraram muito fácil e 73%, fácil [seu uso]. Os professores respondentes apresentaram dados inversos. A maior parte considera mais fácil o uso das TDIC [...]. (ARAUJO; YANNOULAS, 2020, p. 762).

As TDIC estão cada vez mais presentes na vida de todos os indivíduos. Contudo, se os avanços tecnológicos ocorrem de maneira vertiginosa, por outro lado os avanços sociais, que possam permitir o acesso de todos às tecnologias digitais não são tão céleres como deveriam. No campo educacional o advento das TDIC como ferramentas de aporte pedagógico também ocorre de modo lento e pouco adequado frente às necessidades da sociedade com relação ao letramento digital. Os motivos são variados: infraestrutura deficitária das instituições de ensino, falta de materiais e equipamentos tecnológicos, além da necessidade de formação inicial e continuada para os educadores, preparando-os e capacitando-os melhor para essas novas demandas. (BRANCO; ADRIANO; ZANATTA, 2020, p. 346).

Se as exigências em relação ao trabalho docente foram intensificadas a partir da introdução das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC, tem-se como proposta neste momento apresentar uma breve discussão em relação a realidade vivida por esta categoria de profissionais no contexto da atual Pandemia – Coronavírus – COVID-19. A realidade apresenta para a sociedade a “solução” imediata do trabalho remoto emergencial, com intuito de “amenizar” as ações de isolamento

social por conta da pandemia de Coronavírus, sabe-se que esta realidade atingiu a todas as áreas produtivas da sociedade, entretanto no debate em questão busca-se aqui delinear brevemente as questões que impactam o contexto da educação em especial o que diz respeito ao trabalho docente. (BRANCO; NEVES, 2020, p. 26).

[...] a esses profissionais [professores] têm sido atribuída a tarefa de colocarem-se na linha de frente para que a continuidade dos estudos formais se efetive em tempos de isolamento social, cabendo-lhes se reinventar e utilizar as TDIC de modo não apenas a promover o aprendizado, mas também a manter o vínculo dos estudantes com a comunidade escolar. Nesse contexto, ressaltam os autores, veem-se “professores angustiados, tentando produzir conteúdos em formatos até então não [ou pouco] explorados, sem a certeza de sua efetividade e se alcançarão todo o seu alunado” (BASTOS e BOSCARIOLI, 2020, sem paginação).<sup>602</sup> Assim, a lacuna na formação docente representada pela carência de oportunidades que favoreçam o uso eficiente das tecnologias digitais para o ensino ficou mais evidente, levando-nos a refletir sobre vidas, circunstâncias e formação de professores. (COSTA, 2020, p. 336-337).

Os professores tiveram que se adaptar à necessidade de distanciamento social e o ensino presencial foi substituído pelo ensino remoto emergencial mediado pelas TDICs. [...] Em relação as aprendizagens, os docentes indicaram: o aprendizado do uso das TDICs no ensino; a intensificação da colaboração com colegas; a adaptação das estratégias metodológicas para o ensino remoto e o uso da criatividade no ensino, em especial fazendo mais pesquisas para o planejamento do ensino, bem como experimentando e adaptando atividades para o contexto de ensino remoto. (GODOI; KAWASHIMA; GOMES, 2020, p. 98).

Na Região Amazônica, o acesso às Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação referente aos domicílios são ainda mais alarmantes. Considerando condições objetivas razoáveis, como *internet* banda larga e computador/*tablet* em casa, a análise dos dados aponta para a seguinte realidade: no Acre, 33% possuem *internet* banda larga e 23% computador/*tablet*; no Amapá 45% e 32%, respectivamente; no Amazonas, 34% e 23%; em Mato Grosso, 55% e 39%; no Pará, 29% e 19%; em Rondônia, 48% e 31%; Roraima, 38% e 29%; e, no Tocantins, 42% dos domicílios possuem *internet* com banda larga e 27% computador ou *tablet*. (LAGARES, R. et al., 2020, p. 9-10).

O uso das TDIC na educação já é discutido há muito tempo. Existem inúmeras pesquisas que trazem inestimáveis contribuições para o desenvolvimento dessas práticas e compreensão dos processos de ensino e aprendizagem mediados por instrumentos tecnológicos, porém, esse assunto ainda

---

602 BASTOS, Thais Basem Mendes Corrêa e BOSCARIOLI, Clodis. Os Professores do Ensino Básico e as Tecnologias Digitais: uma reflexão emergente e necessária em tempos de pandemia. **SBC Horizontes**. Porto Alegre, 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/04/22/professores-do-ensino-basico-e-astecnologias-digitais/> Acesso em 14 out. 2020.

é novo em muitos contextos. Assim sendo, deve-se considerar os recursos disponíveis, aos docentes e alunos, tanto em termos de tecnológicos quanto humanos, como a necessidade de um adulto para auxiliar a criança, no que se refere às habilidades necessárias ao manuseio dos dispositivos [...]. (LUDOVICO et al., 2020, p. 62).

Ainda que as TDIC estejam presentes nas culturas digitais vivenciadas por grande parte dos estudantes brasileiros, para que seu uso nas práticas pedagógicas se torne, de fato, eficaz, são essenciais formações iniciais/continuadas de docentes com TDIC, além de adequações didático-metodológicas e sociais. Lucena, Oliveira e Santos Júnior (2017, p. 271)<sup>603</sup> apontam que a discussão sobre o uso das TDIC na formação inicial, quando ocorre, se limita “a uma disciplina que nem sempre é eletiva para alguns cursos”, formando, desse modo, professores que não vivenciaram as TDIC na educação, além disso, ocorre a “falta de políticas públicas para inserção das tecnologias [...] acompanhadas de formação continuada de professores”. (MORAES et al., 2020, p. 188).

[...] o uso das TDIC já vinha sendo defendido há décadas por vários teóricos, contudo, a COVID-19 sinalizou as nossas fragilidades em termos de saber lidar com elas e nos imputou a necessidade de rompimento imediato do ensino presencial para adentrarmos ao ensino remoto mediado por diferentes artefatos tecnológicos, nos obrigando a aprender a aprender. Evidentemente, sabemos que as tecnologias possuem o lado nefasto, causando dependências, ambiguidades, contudo, não há mais que se falar em ensino sem o uso delas. (NUNES; PANIAGO; SARMENTO, 2020, p. 14).

[...] as TDIC criam condições para que o trabalhador permaneça sempre conectado ao trabalho, por meio dos seus dispositivos móveis, com frequentes alertas ou notificações de demanda de mais e mais trabalho, gerando a violação da sua privacidade. Assim, embora as tecnologias digitais prometam ao docente virtual o milagre de “estar virtualmente em mais de um lugar ao mesmo tempo”, evitando deslocamentos físicos e dando a impressão de mais tempo livre para o descanso, elas têm conseguido cumprir tal promessa. Não há indícios de aumento do tempo livre do trabalhador docente. (OLIVEIRA; MILL, 2020, p. 54).

Ao se investigar a percepção de 170 professores da Educação Básica sobre o momento adverso em que a educação se encontra e os desafios que a pandemia da COVID-19 impôs à sua prática pedagógica, identificou-se que, apesar das dificuldades em transpor o ensino presencial para a modalidade remota e na utilização das TDIC, os docentes apontam o quanto o momento pandêmico é desafiador e enriquecedor, para a sua prática, fazendo aflorar o processo de “reinvenção” docente. (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p. 54).

---

603 LUCENA, S.; OLIVEIRA, A. A. D.; SANTOS JÚNIOR, G. P. A web 2.0 e os software sociais: outros espaços tempos multirreferenciais de formação na iniciação à docência. In: **Whatsapp e educação: entre mensagens, imagens e sons**. Salvador: Ilhéus: EDUFBA; EDITUS. 2017. p. 257-274.

[...] uma boa estratégia para a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) ao currículo escolar é a mistura balanceada de conhecimentos nos níveis: científico (ou dos conteúdos), pedagógico e tecnológico. A proposta, neste caso, combina as relações entre o conhecimento do tema que será trabalhado em aula; as práticas, processos, estratégias, e métodos para ensinar e o uso de computadores, Internet, vídeo digital, entre outras tecnologias (CRUZ e MARTINS, 2016).<sup>604</sup> (SILVA; CRUZ; SAHB, 2020, p. 353).

Quando o educador optar por utilizar as TDICs, precisa compreender que nem todos os estudantes terão o mesmo comprometimento e, portanto, o mesmo desempenho, visto que possuem processos psicológicos superiores e estilos de aprendizagem são distintos, considerando o contexto social e cultural no qual se encontram inseridos. Assim, é preciso sensibilizá-lo para que pela mediação tais estudantes vivenciem novas experiências e tarefas, apropriando-se dos desafios e, conseqüentemente, de novas aprendizagens e de novos conhecimentos. (SILVA; FREITAS, 2020, p. 391).

No cenário educacional da pandemia, a prática recorrente foi a adaptação e a transposição de conteúdos das aulas presenciais para plataformas on-line com o emprego das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Ou seja, observou-se uma inversão do uso das tecnologias digitais que antes eram empregadas como recursos de apoio ao processo de ensino e aprendizagem e que, durante o ensino remoto, foram convertidas em ferramenta principal do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, o artigo de Sousa (2020)<sup>605</sup> alerta para o risco de uma formação instrucionista e conteudista, o que nos leva a pensar que, durante o ensino remoto retrocedemos aos primórdios da educação a distância, quando se desconsiderava a intencionalidade pedagógica como fator motriz de qualquer projeto educacional. (SILVA; GILBERTO, 2020, p. 816).

---

604 CRUZ, S. R. M.; MARTINS, R. X. Reflexões acerca da integração de tecnologias digitais na prática pedagógica de professores de História. **Revista Educação e Linguagens**, Vol. 5, nº 8, 2016.

605 SOUZA, Elmara Pereira de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**. UESB Vitória da Conquista/BA. Ano XVII Volume 17 N° 30. p.110-118. jul./dez. 2020. Disponível em: < <https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa> >

# TECNOLOGIA



[...] a tecnologia é um elemento que, necessariamente, deverá ser agregado ao processo, não somente para ensinar o docente a como manuseá-la, mas instigá-lo a usá-la como uma ferramenta para criar possibilidades outras de fazerem os alunos aprenderem. Na perspectiva de Morin (2005),<sup>606</sup> a tríade ciência-tecnologia-educação é fundamental como possibilidade de superação das relações simplificadoras, lineares e dicotômicas que disjuntam o homem-natureza, o sujeito-objeto, a objetividade-subjetividade, a ciência/tecnologia. (CARVALHO; ARAÚJO, 2020, p. 14-15).

[...] com a tecnologia, vimos outras realidades presencialmente em nossas telas. “Entramos” nas casas dos corpos[pandêmicos] cientes de que o docente não é um educador que intervém na vida privada dos estudantes (TOURAINÉ, 1994),<sup>607</sup> embora percebamos seus corpos[pandêmicos] indexados a vazios resultantes de modelos e de métodos de ensino que se desalinham nas vivências. Assim sendo, a tecnologia aproxima-se de um lugar, de uma intimidade pouco acessada. No entanto, guarda silêncios que nem sempre são trazidos à tona durante os encontros [...]. (CARVALHO; GOTTARDI; SOUZA, 2020, p. 9).

[...] há um processo para a educação que está em trânsito, transcorrendo e deslocando os sentidos sobre os usos da tecnologia que vai além da própria tecnologia, e diz respeito a políticas públicas e à importância do papel do professor neste momento. Há muitas contestações sendo publicizadas em relação à inexperiência do professor nos usos da tecnologia e que, em muito pouco tempo, esses profissionais se viram obrigados a lidar com uma série de recursos tecnológicos sem a devida preparação. (CARVALHO; LIMA, 2020, p. 789).

Mesmo que a tecnologia faça parte do cotidiano da maioria dos brasileiros, a comunidade escolar não estava preparada para essa mudança repentina (TRAUTWEIN, SANTOS, 2020).<sup>608</sup> Nesse cenário, os professores estão em constante adaptação para usar as plataformas virtuais que estão disponíveis, porém enfrentam várias dificuldades no processo de manuseio das ferramentas tecnológicas. Muitos deles não têm conhecimentos e recursos suficientes para trabalhar com essas tecnologias. [...] Além do mais, infelizmente grande parte dos professores não é remunerada o suficiente e não tem todas as tecnologias disponíveis para gravar um bom conteúdo [...]. (FIRMINO; FERREIRA, 2020, p. 10).

606 MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

607 TOURAINÉ, A. **Crítica da modernidade**. Trad. Elia Ferreira Edel. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

608 TRAUTWEIN, M. M.; SANTOS, M. A. dos. Educação em tempos de Covid-19: desafios e possibilidades. In: LACERDA, T. E. de; TEDESCO, A. L. (Org.). **Ensino remoto emergencial: o desafio docente**. Curitiba: Bagai, 2020.

Na medida em que a experiência dos professores aumenta, sugere-se que essas tecnologias para o ensino a distância sejam apropriadas, permitindo incentivar os estudantes a construir um caminho de maior autonomia. O uso dessas tecnologias poderá, então, contribuir para maior autonomia e fortalecimento da educação, com a utilização efetiva desses recursos em uma perspectiva educacional (MENEZES, 2020).<sup>609</sup> (GONÇALVES; GUIMARÃES, 2020, p. 783).

As noções de que a tecnologia pode ser equiparada a “modernização”, “progresso” ou “inovação” são, pois, justamente o epifenômeno ideológico desta relação acrítica dos sujeitos com o fenômeno tecnológico, em nível de consciência ingênua (isto é, aquela que não consegue de forma crítica captar as relações conflituosas entre a totalidade do fenômeno social tecnológico e a utilização massiva de artefatos técnicos como parcialidade deste). Desde que funcional e operacional, a “razão de ser” do artefato técnico encerrado em si mesmo se torna verdade autovalidante – quem poderia, afinal, questionar suas diversas “benesses” sem temer ser considerado um “atrasado” ou “anacrônico”? (MALAGGI, 2020, p. 58).

Há muitas ferramentas tecnológicas que podem ajudar os professores a simplificar os processos diários e ampliar o ensejo ao incorporar o raciocínio crítico, a comunicação, a colaboração e a criatividade à 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>610</sup> Contudo, as TDs [tecnologias digitais] tornaram-se a própria sala de aula, favorecendo a aprendizagem dos alunos e servindo como mediadora do processo de aprender. (OLIVEIRA; CORRÊA, 2020, p. 256).

[...] se as tecnologias digitais nas escolas forem direcionadas para fins pedagógicos que contribuam com o desenvolvimento intelectual e cultural dos alunos, estarão contribuindo impreterivelmente numa nova forma de concepção de currículo, de organização escolar, de tempo e espaço, redimensionando o olhar de todos os envolvidos no processo educativo. Cabe ressaltar que o essencial não é a tecnologia em si, mas sim a necessidade de reconfigurar, de ampliar e criar práticas pedagógicas que potencializem a interação entre os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020, p. 37).

[...] popularizaram-se durante o período da pandemia os comentários e os “memes” sobre os ícones da câmera e do microfone dos alunos desligados, como uma forma de ausência de fato da aula

---

609 MENEZES, G. G. de. A utilização das TIC nos processos de formação continuada e o envolvimento dos professores em comunidades de prática. **Educar em revista**, Curitiba, n. 51, p. 283-299, 2014.

610 PEDRÓ, F. **A tecnologia e a transformação da educação**. Documento básico. Trad. Maria Alicia Manzone Rossi. Fundação Santillana. 2016.

remota, ainda que a presença fosse contabilizada em função de se estar on-line ou conectado àquela aula. A mesma funcionalidade que representa a possibilidade do diálogo acabou também representando a invisibilidade e o emudecimento de muitos alunos. Se a tecnologia promove conectividade, ela não é suficiente para garantir presença de qualidade e encontros de intersubjetividades. (SALDANHA, 2020, p. 140).

Paulo Freire (1996),<sup>611</sup> mesmo em tempos que a tecnologia não era tão popular, nos chama a atenção pelas possíveis desigualdades no acesso à Internet: “Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, do outro. Por isso mesmo sempre tive em paz para lidar com ela”. Contudo (grifo nosso), “o avanço da tecnologia pode legitimar uma ordem ‘desordeira’ em que somente os mais abastados têm acesso, criando assim uma massa de excluídos” (FREIRE, 1996, p. 18). (SALES; NASCIMENTO, 2020, p. 24).

Apoiamo-nos em Lévy (1999),<sup>612</sup> que ressalta a importância do uso das tecnologias utilizadas como recursos didáticos, redefinindo a função docente e agregando às práticas de ensino e aprendizagem novos modos de acesso aos conhecimentos. O aperfeiçoamento de recursos tecnológicos, utilizados como ferramentas pedagógicas, tem se mostrado rápido e, ao mesmo tempo, extremamente dinâmico. Mensagens eletrônicas instantâneas enviadas por dispositivos móveis e aplicativos de videochamadas, por exemplo, ganham diferentes usos em processos de ensino e aprendizagem. (SANTOS; SILVA; PAIVA, 2020, p. 106).

Na verdade, a tecnologia, desde a origem do ser humano não é outra coisa senão extensão dos braços humanos visando a facilitar seu trabalho. E hoje, com o advento da automação, toda a humanidade poderia viver confortavelmente com poucas horas de trabalho diário liberando tempo disponível para o cultivo do espírito, abrindo-se para as formas estéticas, ou seja, para a apreciação das coisas e das pessoas pelo que elas são em si mesmas, sem outro objetivo senão o de relacionar-se com elas. O que impede a generalização desse estágio é a apropriação privada dos meios de produção fazendo com que [...] a tecnologia se converta em instrumento de submissão da força de trabalho a um tempo sem limite conduzindo-a à exaustão. (SAVIANI, 2020, p. 7).

[...] a tecnologia é uma aliada importante. Por isso, criamos estratégias metodológicas para atingirmos os objetivos propostos. Sabemos que o caminho está cheio de percalços. Mas decidimos enfrentar o desafio. Mais do que nunca, o tempo impetuoso da pandemia se coloca como imperativo para a produção científica, mesmo que em condições desfavoráveis. (SCHLINDWEIN; TRINDADE; LEAL, 2020, p. 6).

611 FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessário à prática educativa. São Paulo. Ed. Paz e Terra, 1996.

612 LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.



Há um discurso instaurado no campo da Educação que considera a tecnologia como progresso a serviço da humanidade e da democratização da sociedade, como algo que surge para beneficiar o homem e tornar mais fácil a sua sobrevivência cotidiana. Por ser parcialmente verdadeiro, este discurso se torna ideológico. Na verdade, os avanços tecnológicos decorrem do progresso técnico necessário para a continuidade dos processos de produção e, nos países capitalistas, este aprimoramento técnico e tecnológico é condição necessária para o processo de acumulação do capital. [...] Há um poder econômico e um poder político de manipulação desse mercado consumidor que cria o fetiche da tecnologia mantendo cativos seus consumidores. (TIBALLI, 2020, p. 5).

É importante ressaltar que o Brasil apresenta problemas que são caracterizados como pré-modernos, modernos e pós-modernos (BOTO, 2020).<sup>613</sup> A pandemia nos traz a dimensão de um problema pré-moderno, quase medieval. Ao mesmo tempo, vivemos uma dinâmica da modernidade quando pensamos nas questões de pobreza e da desigualdade social, bem como, a necessidade de superar essas distâncias sociais. Entretanto, precisamos enfrentar as questões da tecnologia, numa dimensão pós-moderna. Diante disso, verificamos que estamos vivendo tudo junto, misturado e ao mesmo tempo. (XAVIER; MACHADO, 2020, p. 253).

---

613 BOTO, Carlota. **Educação em tempos de pandemia**. Youtube, 07 de maio de 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=NvWRoA09C4Q> Aceso em 20 jul. 2020.

# TEMPO PRESENTE/ATUAL



Já os tempos atuais se assemelham ao período da ditadura civil-militar (1964/84), guardadas todas as (inúmeras) diferenças entre o lá presente e o que hoje presenciamos e enfrentamos. De igual, o sentimento de impotência que inibe nossa capacidade de criação, que mata a juventude que existe em nós. Do momento em que, pela primeira vez, o quadro das teorias pedagógicas se fez público, até agora, se passaram 27 anos. Ao longo deles vivemos a realidade dura de, com alegria e tristeza, par dialético, acompanharmos nossa democracia em seu processo de maturação, germinando, brotando, crescendo e... Se esmigalhando no autoritarismo componente do DNA de nossa burguesia, de nossa elite do atraso [...]. (CASTELLANI FILHO, 2020, p. 46).

[...] no tempo presente, temos testemunhado os moradores de favelas brasileiras se organizando para criar formas efetivas de combate ao coronavírus, tendo como referência a sua realidade. Comitês populares têm sido criados para o acompanhamento dos moradores que pertencem ao grupo de risco e, assim, para realizar suas compras, fornecer material de proteção e, claro, acompanhar o seu quadro de saúde. Estes comitês também têm cadastrado famílias que se encontram em situações financeiras mais vulneráveis e criado formas de distribuição de cestas básicas e/ou de refeições. (LEITE; RAMALHO; CARVALHO, 2020, p. 721).

Os riscos de se fazer a história do tempo presente é que ela está em processo, ou seja, escrevemos no caminhar. É importante o entendimento do provisório, pois o pesquisador encontra-se inserido de forma direta no objeto pesquisado [...]. A ideia é compreender o tempo presente, contrapondo-o com o passado, entendendo que a cultura escolar não é estática e o que acontece na sociedade tem relação direta com a instituição escola. Logo, a pandemia fez rever o nosso fazer docente, encontrar alternativas de ensino para enfrentar este momento histórico e isso se constitui no trabalho do educador do tempo presente. (MARTINS; CAVALCANTI; DOURADO, 2020, p. 76).

Os espetáculos brutais e a poluição sonora seriam o outro de uma vida filosófica. Por isso, o perigo da “eloquência balofa”, do “ruído” e do “artifício”, o que talvez fosse um de nossos modos contemporâneos de escravidão aos outros e a nós mesmos. Sêneca cita Epicuro: “[...] eu não escrevi isso para muitos, mas sim para ti; contemplarmo-nos um ao outro é espetáculo suficiente” (SÊNECA, 2018, p. 17).<sup>614</sup> O tempo presente tagarela tanto, que se esvazia cada vez mais de experiência, crendo-

614 SÊNECA, Lúcio Aneu. **Cartas a Lucílio**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2018.

-se incontestável – ainda mais o nosso, quando os mediócras são tomados como exemplos. (MATOS; SCHULER, 2020, p. 228).

Assim, o mundo que conhecemos e que, portanto, existe, passa a ser apenas aquele que se encaixa nesse modo de compreensão. Essa versão que é abreviada foi tornada possível por uma concepção do tempo presente que o reduz a um instante fugaz entre o que já não é e o que deve ser (SANTOS, 2004)<sup>615</sup> impossibilitando que diversas experiências sejam percebidas, expressando uma arrogância que não permite que se pense em um futuro outro apenas porque este não estaria dentro de uma razão que podemos identificar e valorizar [...]. (MERLADET; REIS; SÜSSEKIND, 2020, p. 4).

Se a vida imita a arte, e pudéssemos fazer analogia a várias produções cinematográficas, como o famoso e atualíssimo filme *Contágio*, de Steven Soderbergh (EUA, 2011), podemos considerar que nos tornamos coadjuvantes da vida real cujo maior protagonista é o vírus, que é desconhecido, oculto, assustador, mortal. Se ao visualizarmos tal ficção já ficamos ansiosos, ofegantes e preocupados, viver o tempo presente – uma verdadeira distopia – ainda mais em território brasileiro, deixa-nos com um nível de estresse e de medo que algumas pesquisas recentes conseguem quantificar, ou seja, detecta-se, em poucos meses, que dobraram os índices de ansiedade, enquanto os de depressão tiveram um aumento de 90%, devido à pandemia de covid-19 no Brasil. (MEZZARROBA; DANTAS JÚNIOR, 2020, p. 467).

Em tempo algum, e, essencialmente neste tempo presente, é demasiado reiterar que a Educação não é neutra. A conjuntura da formação social capitalista que temos, somadas as mudanças provocadas por crises internas e externas tem fundamentado práticas excludentes firmadas no contexto de universalidade científica historicamente eurocentradas. Tomadas de decisões e orientações, inclusive, que evidenciam o Estado não para efeitos de democracia e cidadania, mas como gestor de mortes, criando situações para que as pessoas não vivam. Regredindo em sua capacidade e dever, mas progredindo com uma pandemia intermitente “[...] subjuga[ndo] a vida ao poder da morte (necropolítica)” (MBEMBE, 2018, p. 71).<sup>616</sup> (NASCIMENTO; SILVA, 2020, p. 80-81).

Percebe-se um deslizar de presença/ausência na dimensão temporal o qual convida o sujeito contemporâneo a deambular com ditos e dizeres que remetem a um “muito cedo”, que pode ser “muito tarde”, e se metarforseia num “ainda não”. [...] pode-se dizer que a criança e a educação infantil no contemporâneo planetário incitam fazer do escuro pandêmico uma reinvenção temporal, na aposta de repensar as práticas educativas contextuais ao tempo presente tal como lampejo epifânico, na escura da subjetivação como motor primevo do ato educativo. (ORNELLAS; ORNELLAS, 2020, p. 40).

---

615 SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as Ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821.

616 MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

O campo da educação tem sido lento em reconhecer tanto o impacto das novas ferramentas para a aprendizagem, como as mudanças ambientais para o aprender, sendo assim, é imprescindível a busca de novos instrumentos de aprendizagens e contribuir para a aprendizagem mediada por tecnologias nos tempos atuais. Logo que as escolas receberam a notícia da pandemia, o relevante foi entender como lidar com um futuro que é incerto, pensando em quatro pilares, escola, família, alunos e políticas públicas. Entender o cenário, e a estrutura necessária para atender as novas demandas que surgirão na educação. (OSTEMBERG; CARRARO; SANTOS, 2020, p. 9).

Vimos em curso setores públicos e privados aproveitando o cenário da pandemia para efetivarem o antigo projeto de flexibilização da escola por meio da velha estratégia política da parceria entre esses dois setores. Rapidamente, governos e fundações montaram um sistema, ainda que bastante deficitário em vários aspectos, que respondia a demanda de uma grande parcela da sociedade pela escolarização. A necessidade da escolarização da vida, a necessidade da sociedade do nosso tempo presente em ter a escola (ou a medicina, ou a psicologia, ou o direito, ou a igreja...) regulando nossas ações, nosso tempo, nossas decisões. (PORTO; PEREIRA, 2020, p. 287-288).

Estas condições nos trazem para os tempos atuais, os espantosos tempos atuais. A máquina capitalista tem criado engrenagens que torna a maioria da sua população escrava sem correntes e grata com o mínimo (bem mínimo) para sobreviver. Os(as) que não se encaixam neste perfil, normalmente, são vistos ou rotulados como rebeldes ou ingratos. Importante deixar claro que não há nada de atípico ou especial em pessoas que não se enquadram no sistema exploratório capitalista, nem há um perfil típico de tais pessoas, pode haver um olhar mais crítico e coletivo para humanidade, mas que não tem como pré-requisito anos de estudos ou classe econômica, o mosaico é bem mais complexo e foge de padrões pré-estipulados de receituários. (RAMALHO, 2020, p. 233).

[...] os professores precisam desenvolver essa capacidade extraordinária de trabalhar em um regime de 24/7, como anuncia Jonathan Crary (2016),<sup>617</sup> em seu livro *O capitalismo tardio e os fins do sono*. Para o autor, o regime 24/7 expõe a inscrição generalizada da vida humana em uma rotina de funcionamento contínuo. Tal regime torna plausível, e até mesmo normal, a ideia do trabalho sem pausa, da produtividade sem limites e de uma disponibilidade quase absoluta às demandas do tempo presente, sejam elas vinculadas ao trabalho profissional ou ao trabalho doméstico. (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 13).

[...] como a burguesia construiu sua hegemonia e sendo a história da humanidade dinâmica, construída socialmente pela humanidade, poderia agora os representantes do proletariado, entre estes os docentes, mudar o modo de ser capitalista (engendrado pelo modo burguês de ser individualista, competitivo e perverso) pelo modo de vida mais comunitário e sem as amarras da nefasta divisão de

617 CRARY, J. 24/7: capitalismo tardio e os fins do sono. São Paulo: Ubu, 2016.

classes. No tempo presente, percebemos a tendência da individualização cada vez maior dos sujeitos, mantendo a lógica da reprodução social para o capital. Esta lógica, na perspectiva do pensamento revolucionário, pode ser combatida por uma nova sociabilidade política capaz de derribar o fortalecimento do capital em detrimento da vida e do trabalho humano. (SILVA; LIMA, 2020, p. 307).

Quando questionados sobre quais medidas poderiam ser tomadas na educação nos tempos atuais [...], no qual os entrevistados puderam citar mais de uma opção, 65 (45,8%) dos discentes se mostraram favoráveis ao ensino remoto, desde que este seja planejado e executado dentro das condições mínimas viáveis. Hoffman et al. (2020),<sup>618</sup> também afirma a importância do ERE nos dias de isolamento social, servindo para manter os discentes e professores vinculados, de certo modo, também fazendo-se presente no ensino, para que os discentes não se distanciem da escola/universidade. (SILVA; SOUSA; MENEZES, 2020, p. 309).

[...] as tecnologias educacionais são subordinadas às metodologias de ensino adotadas pelo professor no espaço e no tempo institucional onde atua. Há um tempo e um espaço apropriados para a educação escolar das crianças e dos jovens, e quando estas duas dimensões são desrespeitadas o processo de formação do estudante fica comprometido e defasado e a sua trajetória de vida escolar fica mais difícil do que a de seus pares. Concordando com Dewey, educação não é preparação para a vida, educação é vida no espaço e no tempo presente (DEWEY, 1979).<sup>619</sup> (TIBALLI, 2020, p. 11).

---

618 HOFFMANN, Wesley Pinto; LOSS, Raquel Aparecida; GUEDES, Giorgio Ferreira; MEXIA, Alexandre Agostinho; GUEDES, Sumaya Ferreira. A importância do ensino remoto: um relato da universidade do estado de mato grosso. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e813998084-e813998084, 2020.

619 DEWEY, John. **Democracia e Educação**: uma introdução à Filosofia da Educação. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

Foram citados como os principais desafios para realização do trabalho docente na oferta de atividades pedagógicas por acesso remoto: falta de acesso dos alunos aos recursos necessários para utilização da plataforma, e conseqüente baixa adesão do alunado; falta de formação para utilização da plataforma e dificuldade de utilização dessa ferramenta; falta de contato presencial com os alunos que interferiria nos debates a serem travados sobre o conteúdo; maior demanda de tempo para preparação das atividades e maior cansaço; dificuldade em conciliação da rotina como responsáveis e o trabalho como docente gravando aulas e preparando material. (ALBUQUERQUE, 2020, p. 387).

A situação é completamente nova e inesperada, ou seja, ninguém estava preparado para enfrentar os desafios que a pandemia impõe. E esta situação agudiza a desigualdade social de classe, gênero e raça estruturante pré-existente na realidade educacional brasileira. [...] A questão docente é complexa e, por isto mesmo, precisa ser analisada de forma contextualizada e referenciada teoricamente. Cabe lembrar que o trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação formal (OLIVEIRA, 2010).<sup>620</sup> (ARAUJO; YANNOULAS, 2020, p. 766).

[...] o “teletrabalho” independente da atividade exercida favorece a intensificação dos processos de trabalho, além de trazer impactos sobre a vida do trabalhador uma vez que as “condições de vida e de trabalho” se misturam. No que diz respeito ao trabalho docente, tal situação intensifica ainda mais o fazer deste profissional. Considerando que independente da atividade docente ser realizada presencialmente ou virtualmente, mesmo em condições ideais de “trabalho” praticamente todos os (as) professores (as) desenvolvem planejamento, organização e avaliação/correção das atividades em casa. Mas em uma situação de home office esse fazer fica ainda mais intensificado. (BRANCO; NEVES, 2020, p. 29).

A demanda emergente da passagem de uma forma de trabalho docente presencial para a oferta do ensino remoto produziu nos professores uma urgência em adaptar os modos de encontro com os alunos e a partilha dos conteúdos didáticos. Nesse sentido, podemos conjecturar que os professores, em um primeiro momento, (pre)ocuparam-se em pensar recursos técnicos (áudio, vídeo, apostilas) que

---

620 OLIVEIRA, Dalila A. Trabalho docente. OLIVEIRA, Dalila A; DUARTE, Adriana M. C. VIEIRA; Livia M. F. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

subsidiassem o ensino, fazendo com que o estabelecimento de um outro laço possível com o conhecimento e com os alunos ficasse frágil ou fosse colocado em segundo plano. (CHARCZUK, 2020, p. 12).

[...] os profissionais da educação infantil tiveram suas jornadas de trabalho ampliadas no *home office* e voltadas, quase que exclusivamente, para a gravação de vídeos. O trabalho docente em *home office* passa a conviver com rotinas exaustivas de trabalho doméstico e cuidados com a família em contextos de distanciamento social. Ressaltamos, ainda, que a instrumentalização do trabalho e das relações humanas, tão necessárias na educação infantil, acaba por formalizar-se em vídeoaulas, para as quais esses docentes não foram preparados para sua produção [...]. (DOURADO; SIQUEIRA, 2020, p. 849-850).

As condições de trabalho docente que há décadas apresentam limites e precariedades que comprometem o trabalho pedagógico, mesmo no modelo presencial, agora refletem-se na realização do processo de trabalho de modo remoto. A legislação que tenta delinear os rumos da educação nacional no contexto da pandemia respalda-se em uma regulamentação distante da realidade e tenta fazer valer um modelo de ensino que não leva em conta, por exemplo, que mais de quatro milhões de estudantes no Brasil não têm acesso ao material básico para acompanhar aulas ou atividades remotas. (DUARTE; HYPOLITO, 2020, p. 750).

[...] atentamos ainda para o fato de que o trabalho de preparação de aulas já demanda, mesmo no ensino presencial, muito tempo de estudo atencioso e elaboração. O trabalho docente remoto parece demandar ainda mais tempo de preparação, uma vez que exige também a antecipação de situações antes agenciadas no decorrer da aula e o domínio de ferramentas e suportes pouco amigáveis. [...] Mesmo com a sensação de estarem trabalhando mais, muitas professoras, sobretudo de escolas privadas, estão lidando com o fato de terem jornadas de trabalho e salários reduzidos. (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 11).

A precariedade do trabalho docente, com sua tão naturalizada vulnerabilidade financeira, faz suas forças se esvaírem frente à quebra do sistema educacional, que através da educação remota vigia o trabalho dos professores sob a égide do cumprimento da carga horária letiva, que condiciona pagamentos, avanços salariais e até mesmo férias. Como exemplo, citamos mais uma das respostas recebidas em nossa pesquisa online (já supracitada). Ao ser perguntado sobre sentir-se pressionado a realizar alguma atividade da qual discordasse, um profissional de educação respondeu: “*Sim. frases como ‘faça isso pois assim garante o seu ponto’ foram ouvidas desde o começo do ano*”. (INSFRAN et al., 2020, p. 172-173).

[...] é importante mostrar situações concretas e mais uma vez chamar a atenção para o trabalho do professor, pois adaptar-se a toda essa nova situação, por si só, já deveria ser louvável. No entanto, ainda é preciso lembrar da necessidade de valorizar o trabalho desses profissionais que estão na linha



de frente da educação e merecem reconhecimento, homenagens e aplausos. Neste cenário, ainda se mostrou importante considerar as iniciativas que buscam auxiliar os profissionais da educação nesse momento, como a UNESCO e as recomendações aqui supracitadas, além das pesquisas na área da Informática na Educação, que vêm desenvolvendo dispositivos e averiguando possibilidades de ensino e aprendizagem para práticas apoiadas pelas TDIC. (LUDOVICO et al., 2020, p. 72).

[...] na atualidade a educação tem se deparado com inúmeros desafios resultantes da pandemia da COVID-19, dentre eles pode-se citar a mudança na forma de realizar o trabalho docente, pois o confinamento social e as medidas de emergência geradas por essa crise fizeram com que o ensino presencial passasse para o ensino on-line. Corroborando com a questão mencionada, Pontes e Rostas (2020)<sup>621</sup> relatam que o surgimento deste novo vírus impôs à sociedade alterações no modo de interagir, gerando novas atribuições aos professores, as quais ultrapassam o domínio de conteúdos e estratégias pedagógicas. (MACHADO; SOSO; KAMPFF, 2020, p. 635-636).

Com o isolamento social de boa parte das famílias, pelo menos no início da implantação desta medida, o trabalho docente ficou mais evidente aos responsáveis, já que a maior parte das estratégias do ensino remoto incluíam vídeos feitos pelo próprio professor, com os recursos que possuía, e boa parte da continuidade da mediação precisava ser “dividida” com a família. Há nesta estratégia pelo menos duas preocupações que podem trazer maior insegurança aos professores: a avaliação do seu trabalho (o que inclui a destreza com as tecnologias e desenvoltura diante das câmeras) e a divisão de parte do seu trabalho com a família que, por tal motivo, no caso da rede privada, adotou o discurso simplista de que as escolas estariam “economizando” recursos, ao não demandarem de infraestrutura física de seus prédios. (MELO; TOMAZ, 2020, p. 25).

As ações pedagógicas realizadas nas atividades remotas relatadas sublinham que a intensificação do trabalho docente também pode se dar por fatores subjetivos despertados pelas condições objetivas de mudanças no ambiente escolar e no seu entorno. Entre a escolha dos dispositivos e aplicativos para a realização das aulas, entre as tensões da vida prática e a manutenção de seus empregos são tempos de incertezas e ataques a profissão docente em vias de contestação sobre a produção material e intelectual. (NASCIMENTO; SILVA, 2020, p. 90).

No que se refere ao trabalho docente, é importante destacar que o processo de didatização dos conteúdos de ensino é muito complexo, sedimentando-se e modificando-se a partir de fatores como as práticas docentes e as tradições curriculares, bem como os saberes da experiência e das disciplinas de referência – enfim, um processo amplo sobre o qual os educadores se debruçam cotidianamente. Trata-se de um procedimento singular, estruturado por trabalhadores docentes licenciados para essa

---

621 PONTES, Fernanda Rodrigues; ROSTAS, Márcia Helena Sauer Guimarães. Precarização do trabalho do docente e adoecimento: COVID-19 e as transformações no mundo do trabalho, um recorte investigativo. *Revista Thema*, v. 18, p. 278-300, 2020.



tarefa, construído em um espaço presencial próprio e seguindo regras específicas da cultura escolar. (NICODEMOS; SERRA, 2020, p. 882).

A atitude crítica possibilita mover outros modos de condução frente às exigências das mantenedoras que podem se materializar em dar limites ao tempo de trabalho, exercer as ações com mais vagar e acolher o estudante nas suas singularidades e não priorizar somente as atividades escolares remotas. Tais práticas parecem poder auxiliar a lidar com a intensificação e a autointensificação do trabalho docente na pandemia. Não se trata aqui de “cruzar os braços” (resistir e não fazer), mas, sim, de “dar as costas” (fazer de outros modos) para a chamada recuperação das aulas. (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 14).

As Plataformas [digitais] são a materialização do gerenciamento do processo de ensino e do trabalho docente. Com elas, o monitoramento da produtividade do trabalho do professor e dos conteúdos desenvolvidos são facilmente fiscalizados. A ferramenta digital se torna, assim, um importante instrumento de controle da prática docente no sentido de atender os documentos que norteiam os direitos à aprendizagem dos alunos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e respectivos documentos elaborados pelos estados da federação para a implantação da Base em todas as escolas do território brasileiro. Nesse contexto, a docência em tempo de pandemia reforça o modo toyotista de trabalho do professor [...]. (SILVA; LIMA, 2020, p. 304-305).

Ainda que não haja imediatamente a criação ou mesmo a negociação relativa a uma nova agenda mundial para a educação superior pós-pandemia, muitas Universidades vão criando novos benchmarks para tentar tornar mais eficientes e otimizados todos os esforços de seus agentes. Estabelecer novas metas internas colaborativas é um dos primeiros passos para tentar melhorar a resposta à pandemia. [...] as melhores Universidade são também as que estão atualmente estimulando as áreas do conhecimento a produzir respostas diferenciadas para a pandemia. (CASTIONI; MELO, 2020, p. 8).

A universidade é um espaço de liberdade, e a continuidade da luta por mantê-la assim: pública e laica é o caminho e o alimento da nossa imaginação política. Lutar pela universidade pública é apostar em nossas utopias de mundos inclusivo com a valorização da diversidade como missão (CARNEIRO, 2019, p. 116).<sup>622</sup> Porque como também nos lembrou Freire (2003)<sup>623</sup>, esperar não é simplesmente esperar somente, mas organizar para que aquilo que temos de mais caro se fortaleça e se mantenha. Nossos estudantes nos mostram com suas narrativas que há esperança. Que saibamos ouvi-los. (CAZÉ; PASSOS; RIBEIRO, 2020, p. 765).

Universidades públicas uniram-se em projetos para produção de máscaras e protetores faciais para profissionais de saúde, pesquisas para mapeamento e sequenciamento do vírus, estudos de medicamentos mais eficazes, bioestatística para identificar e analisar curvas epidemiológicas. As *lives*, um dos recursos comumente utilizados nos meios de comunicação oficiais e nas redes pessoais durante os meses de pandemia, tornaram-se um recurso amplamente utilizado pelas universidades para que debates ao vivo fossem organizados sob forma de pequenos simpósios, seja para orientação, como também para discussões de temas nas mais diversas redes sociais, como *Facebook*, *Instagram* e *sites*. (FERNANDES; MONTEIRO; OLIVEIRA, 2020, p. 257).

As mudanças de significado nas práticas de ensino, articuladas a diferentes expectativas de aprendizagem, implicaram ajustes nos critérios e interpretação das práticas avaliativas. Essa aprendizagem deveria ter “espaço” para se apresentar diferente, sob o impacto das circunstâncias. Com isso,

---

622 CARNEIRO, Sueli. Tempo de uma vida. In: CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Pólen, 2019, p. 106-116.

623 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários para a prática educativa. 27a Edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003.

mudou algo nas expectativas e intencionalidade da avaliação. A pandemia não interrompeu a obrigatoriedade da avaliação nas universidades, que se manteve fundamental. Mas, para aqueles professores, esta passou a ser exercida sob alguns significados diferentes. (GARCIA; GARCIA, 2020, p. 10).

Da suspensão das aulas presenciais nas universidades públicas e privadas decorre a necessidade de desenvolvimento de maneiras alternativas de ensino, como as tentativas de adaptação e implementação de sistemas digitais. Essas tentativas, por sua vez, acabam por expor diversas (“novas”) problemáticas. Entre elas encontram-se: a) a falta de suporte psicológico a professores; b) a baixa qualidade no ensino (resultante da falta de planejamento de atividades em “meios digitais”); c) a sobrecarga de trabalho atribuído aos professores; d) o descontentamento dos estudantes; e e) o acesso limitado (ou inexistente) dos estudantes às tecnologias necessárias. (GUSSO et al., 2020, p. 4).

[...] a Pedagogia da Pachamama/Tayta Inti questiona pela intensificação de esforços junto aos meios acadêmicos superiores no sentido de que promovam a libertação do jugo colonialista que o subjuga, deixando a pergunta sobre quando a universidade vai se descolonizar, e quando ela vai assumir que carrega o colonizador histórico e contemporâneo em suas entranhas, e também a interrogação de quando a universidade deixará de se alegrar com as migalhas oferecidas na forma de cursos e verbas, com as quais se mantém o jugo que se manifesta com a contínua repetição dos mantras colonialistas manifestos pelas metodologias e bibliografias. (KEIM, 2020, p. 1402-1403).

[...] as universidades e o mundo acadêmico-científico “ocupam um lugar importante no projeto de poder do bolsonarismo. Como alvo a ser abatido” (MOTTA, 2020, s.p.)!<sup>624</sup> Partem do princípio de que a esquerda conquistou uma hegemonia no mundo da cultura e na academia, é o ninho onde se alimentam os esquerdistas e se propaga o “marxismo cultural” e, para derrotar definitivamente esse “fantasma vermelho” julgam necessário golpear e anular politicamente as instituições que abrigam a cultura, a ciência e a educação. Especificamente, o sistema federal é o grande alvo dos ataques [...]. (MANCEBO, 2020, p. 7-8).

A emancipação é o motor das lutas sociais, e deveria ser também um objetivo em comum das universidades, que precisam retomar o compromisso ético da ciência com a transformação social. Essa (re)aproximação pode ressignificar o sentido do conhecimento acadêmico e resgatar sua credibilidade, abalada pela desinformação generalizada. O incentivo aos intelectuais de retaguarda, que não se restringem apenas a pensar criticamente sobre o mundo, promoveria a atitude crítica transformadora, em sintonia com os movimentos sociais (SANTOS, 2018a).<sup>625</sup> (MARTINI, 2020, p. 171).

---

624 MOTTA, Rodrigo Patto Sá. A guerra cultural bolsonarista, as universidades e as redes. **Carta Maior**, jun. 2020. Disponível em: <<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Educacao/A-guerra-cultural-bolsonarista-asuniversidades-e-as-redes/54/47895>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

625 SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Coimbra, Portugal: Edições Almedina, 2018a.

[...] as suspensões das aulas nas universidades públicas reacendem a necessidade de se discutir os impactos da aula remota on-line (diferentemente da modalidade de ensino a distância que já existe em algumas universidades públicas e privadas), bem como da inclusão digital. Ao mesmo tempo, os docentes têm sido ‘pressionados’ a manterem sua rotina de trabalho, por meio de teletrabalho em prol de uma normalidade que não existe mais, ou seja, é errôneo crermos que por estarmos em casa, teremos mais tempo para sermos mais produtivos, escrever artigos científicos e nos dedicarmos à produção científica. Ao contrário, cabe destacar que essas atividades, em excesso, podem prejudicar a saúde mental dos profissionais de educação. (MOURA; CRUZ, 2020, p. 223).

[...] temos tido acesso a uma série de relatos por parte de colegas de universidades e IFs [Institutos Federais] pelo país afora que narram sua complexificação. São inúmeras as narrativas de sensação de esgotamento face às contínuas demandas que o novo modelo de teletrabalho lhes impõe. Como desconsiderar que, além da alteração do *modus operandi* das atividades rotineiras (reuniões de curso, orientações de iniciação científica e pós-graduação, condução de pesquisas, produção acadêmica, relatórios etc.), agora também passam a atender turmas inteiras de diferentes disciplinas nessas plataformas que exigem participação e monitoramento contínuos? (OLIVEIRA, EA et al., 2020, p. 214).

[...] a mudança das aulas presenciais em universidades e faculdades privadas no País, trouxe a segurança aos acadêmicos e docentes ao promover um ensino à distância aliado às aulas remotas. Ao passo que a informática incorporada às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) se desenvolve diante das técnicas de ensino, que vão incorporando novas maneiras em se promover o acesso à propagação do conhecimento, pois o ciberespaço favorece o desenvolvimento da inteligência coletiva. (PONTES; PONTES, 2020, p. 1537).

[...] as universidades particulares, em sua maioria, continuam com o modelo de ensino remoto sem saberem se os alunos e professores possuem as ferramentas necessárias para o acesso às aulas. Barbosa, Viegas e Batista (2020)<sup>626</sup> fizeram um estudo sobre educação remota em período de distanciamento social, onde foi constatado que 41,9% dos professores de redes públicas e privadas não sabiam utilizar os recursos eletrônicos para a aula on-line. A pesquisa ainda apontou que 79% dos professores não receberam nenhum tipo de auxílio financeiro para ministrarem as aulas, dependendo apenas de recursos próprios. 59,7% dos professores responderam que os alunos estão frequentando menos os espaços de ensino-aprendizagem on-line do que o presencial. (SALVAGNI; WOJCICHOSKI; GUE-RIN, 2020, p. 8-9).

Em um país como o Brasil, onde há uma ampla oferta de EaD por parte das universidades públicas e privadas, um vasto campo de pesquisa, experimentação e iniciativas que reconhecem o Ensino

626 BARBOSA, Andre Machado; VIEGAS, Marco Antônio Serra; BATISTA, Regina Lucia Napolitano Felício Felix. 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, 2020. <https://doi.org/10.15202/1981896.2020v25n51p255>

Híbrido e a Educação Online como possibilidades efetivamente pedagógicas de construção e difusão do conhecimento e que, portanto, possui pesquisadores, formadores, docentes com bagagem teórica e metodológica para pensar em soluções pedagógicas que minimizem a necessidade da presença física, é curioso que não se consiga estruturar políticas públicas de ações formativas que permitam à comunidade escolar do país sentir-se minimamente segura em relação aos mecanismos adotados para viabilizar situações de ensino-aprendizagem. (SANTANA, 2020, p. 57).

Partimos da premissa de que, como professor formador, estamos, nas universidades, trabalhando por meio de ensino remoto, e os estabelecimentos da educação básica retornaram o calendário letivo com a adoção de atividades remotas e não presenciais, portanto, esse acontecimento do continuum da formação docente, que nos assolou no ano de 2020 (e talvez persista) pode ser tomado como instância de produção de conhecimento sobre a docência, na singularidade do ensino remoto. [...] É possível, assim, o exercício da docência, na sua aceção de práticas de ensino remoto, diversificada nos gêneros escolares aula, tarefas didáticas, seminários, dentre outros para o domínio da profissão professor. (SOUZA; FERREIRA, 2020, p. 12).

Outro fator importante apontado por todos os discentes foi a otimização do tempo em função de não terem de se deslocar de casa à universidade. O tempo que seria destinado ao transporte foi muito bem utilizado para complementar as leituras demandadas pelos professores das diferentes disciplinas. Além disso, ressaltaram que as aulas on-line não perderam qualidade, uma vez que, a partir da interação entre professor e aluno percebida nessas aulas, tiveram acesso ao conhecimento e puderam tirar suas dúvidas. Também tiveram a participação garantida pelos critérios didáticos adotados pelas docentes nas aulas virtuais, e o contato visual com todos da turma. (VERCELLI, 2020, p. 56).

[...] o professor precisa do apoio da Secretaria de Educação e de toda a gestão escolar para conseguir aliar novas metodologias em suas práticas. Além disso, é de suma importância que o educador tenha contato com diversas metodologias desde a sua formação inicial, para que possa ir aprimorando sua prática ao longo da graduação até o momento em que estiver atuando em sala de aula. Portanto, a necessidade em repensar o currículo dos cursos de licenciatura se faz ainda mais urgente. (ALFARO; CLESAR; GIRAFFA, 2020, p. 18).

No que se refere, especificamente à educação, a demanda pelo desenvolvimento das habilidades de letramento digital se expressa de maneira ainda mais urgente já que, medidas emergenciais, devido ao cenário da COVID-19, levou algumas escolas e universidades privadas do país a implantarem plataformas digitais e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) para educação remota. Nesses ambientes digitais, proliferam-se maneiras multimodais de produzir significados, onde as práticas e eventos de letramento antes mediados por gêneros escritos e orais, passam a dialogar com o visual, sonoro e o espacial, demandando, assim, o desenvolvimento de outros tipos de letramento, dentre eles, o letramento digital. (ALMEIDA; ALVES, 2020a, p. 2).

Fomos obrigados a sair da janela de segurança e de controle que julgávamos ter. Escaparam-nos as certezas sobre o mundo e nos deparamos com a urgente necessidade de repensarmos nossas prioridades e valores. Tem sido um momento de ressignificação do que somos e do que fazemos. Momento de desconstrução de nós mesmos e dos sentidos de nossa existência. Esta urgente necessidade de reavaliação do pensamento conduz a Educação, especialmente a Educação Básica, a reformulações. Acostumamo-nos com uma organização, com uma logística em torno das escolas, fruto de sua estrutura física e que, hoje, não podemos nos referenciar. Como, então, estabelecer um ensino democrático sem utilizarmos do espaço físico das nossas instituições escolares? (ALVES; GOMES, 2020, p. 326).

[...] partindo da noção de que houve uma urgente reorganização do espaço e do tempo cotidianos (gerando o *deslocamento* que mencionamos), escolhemos três dimensões que precisaram ser reinventadas com a pandemia e com o isolamento social que ela exige. Concentramo-nos, pois, nas práticas cotidianas, nas ações e atividades ordinárias por meio das quais as balizas de nossas ações são

não apenas reproduzidas, mas também, criativamente inventadas (CERTEAU, 1998).<sup>627</sup> (GUIZZO; MARCELLO; MÜLLER, 2020, p. 3).

Se a EJA quiser contribuir para mudar a sociedade, o desafio é de “contar uma história alternativa”, que incorpora os desafios a serem enfrentados ao tempo em que aponta para as ferramentas conceituais e a bagagem teórico-metodológica já acumuladas no campo. O conceito da educação e aprendizagem enquanto processo que acompanha a pessoa adulta ao longo e ao largo da sua vida é central. Entre os elementos que essa nova narrativa terá que incluir destacamos três que se impõem como urgentes no presente contexto: a relação entre saúde coletiva e educação e, especialmente, EJA e saúde preventiva; a questão da crise ecológica; e o que [Yuval] Harari chama do grande teste para a cidadania – fortalecer o empoderamento cidadão junto com a solidariedade global ou sucumbir à onda de populismo nacionalista. (IRELAND, 2020, p. 435).

Nossa preocupação tem sido pensar atitudes que possam de fato atender demandas urgentes, como a fome, com a distribuição de cestas básicas, mas outras ações que consigam dar o tom da Educação Infantil, com interações e brincadeiras. Foi assim que algumas estratégias passaram a nortear nossas práticas remotas. Foi consenso em nosso Colégio Universitário afirmar que não acreditamos numa Educação Infantil à distância. (LOPES, 2020, p. 498).

[...] nos programas educativos museais é vital que os profissionais dos museus tenham conhecimento das tecnologias disponíveis para tornar acessíveis as atividades nos websites conforme preconizado pela LBI (BRASIL, 2015).<sup>628</sup> Essa exigência, existente mesmo antes do distanciamento social, revelou-se ainda mais urgente no momento em que as atividades sociais migraram, repentinamente, para o meio digital. A pandemia “apenas” reforçou que os museus precisam considerar a inclusão das PcDs em suas atividades digitais. (MACHADO; MELLO; SARDENBERG, 2020, p. 448).

Os problemas sociais que batem à porta da escola, exacerbados na pandemia, indicam que essa parceria é urgente. A melhoria da educação passa, obrigatoriamente, pela melhoria das condições socioambientais. Atuar na agência de formação institucional educativa com o objetivo de fortalecer a cultura local se torna uma ação fundamental, para a educação libertadora e dialógica. Assim, incentivamos o compromisso de toda a sociedade com a educação, pois a escola é apenas um dos espaços onde ela ocorre. A educação é o partido de todos nós, precisamos qualificar a cadeia de valor da educação desde a base e ampliar sua conexão com outros espaços não-escolares. (MARTINI, 2020, p. 181).

---

627 CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes do fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis, Vozes, 1998.

628 BRASIL, Presidência da República. **Lei no 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)>. Acesso em: 30 jun. 2020.

[...] entendemos ser urgente repensar nossos conteúdos a partir do compromisso com o enfrentamento das desigualdades que esse episódio histórico vivido pela humanidade nos impôs. Um dos caminhos, sem dúvida, para a re-existência de um mundo melhor, será pela educação. Principalmente, pelo seu potencial de problematização da realidade e seus possíveis impactos no exercício da cidadania de forma consciente e engajada. Afinal, a educação tem papel importante e potente no debate e no enfrentamento das desigualdades, por ser um direito e por ser via para promoção de outros direitos, como o acesso à saúde, por exemplo. (NASCIMENTO; CARVALHO; COSTA, 2020, p. 206).

Vivemos um tempo de debates e embates complexos. Nossas pautas e questões urgentes no passado e em constante processo de luta e conquista nas duas últimas décadas fragilizam-se. O contexto de desmonte das políticas públicas que vivenciamos recentemente tem trazido para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos novos e perplexos desafios, onde a sua existência como escola, como política pública e como direito encontram-se realmente ameaçadas. (NICODEMOS; SERRA, 2020, p. 888).

Esteve (1995)<sup>629</sup> aborda algumas consequências mais evidentes e presentes do mal-estar docente, a saber: sentimentos de desajustamento, desejos manifestos ou velados de abandonar a docência, esgotamento, angústia, estresse, autodepreciação, depressão, ansiedade, entre outras. Diante disso, torna-se urgente pensar e repensar as formas de ensino e aprendizagem – presencial, híbrida ou remota – para que docentes e alunos não venham a intensificar, de maneira negativa, as questões de saúde mental e mal-estar. (PACHIEGA; MILANI, 2020, p. 222).

É urgente a organização de um movimento semelhante ao das “Diretas Já!”. Em contraposição ao lema “Pátria acima de tudo, Deus acima de todos”, levantar a bandeira: “Democracia acima de tudo, Direitos Humanos acima de todos”. E incentivar manifestações políticas e sociais no desenvolvimento mais pleno possível de um governo da maioria, com a participação de todos aqueles que, individualmente e/ou coletivamente sentem o clamor pela democracia. (PUCCI, 2020, p. 16).

[...] no mundo pandêmico de 2020, mais uma dificuldade surge: como lidar com as ferramentas de tecnologia digital para dar conta deste novo cenário, sem formação adequada e domínio destas ferramentas? Devemos lembrar que nós docentes não somos nativos digitais, ou seja, não nascemos na era das tecnologias, fomos migrando para ela. Muitos de nós dominamos o básico e até este momento não havia uma necessidade urgente de aprender como dominar e adequar nossas aulas às plataformas digitais. Sem este domínio continuaremos a tecer “*monólogos expositivos*” e cansativos. (SANTO; LIMA, 2020, p. 287).

Quando o professor entra na casa de um aluno por meio das videochamadas, e quando esse aluno está entre aqueles em situação de vulnerabilidade social, ele consegue compreender o que é urgente

629 ESTEVE, José Manuel. **Mudanças Sociais e a função docente**. Lisboa, Portugal: Porto Editora. 1995.



na vida dos estudantes e de suas famílias. O que é prioridade, em muitos casos, por exemplo, ainda é a necessidade de se alimentar. Em diversos municípios nordestinos este cenário trouxe “a interrupção da merenda escolar para crianças em situação de fome e do abastecimento de água para os que não têm o que beber” (AFP, 2020).<sup>630</sup> (SANTOS; SANTOS; MEZZARROBA, 2020, p. 1518).

[...] é urgente a necessidade de assumir uma postura de questionamento e reflexão crítica do que representa a implantação do ensino remoto nas Universidades Públicas e Institutos Federais, discutindo os interesses e projetos de educação que estão em disputa no Brasil, seja pela lógica conservadora e econômica que rodeiam a educação pública, seja como instrumento de materialização dos direitos sociais pela garantia de acesso e permanência a uma educação de qualidade, além de contribuir para a emancipação humana. (SILVA, FR; SILVA, AA, 2020, p. 91).

---

630 AFP – AGENCE FRANCE PRESSE. **Historicamente pobre, Nordeste enfrenta caos com o coronavírus.** Rio de Janeiro, maio 2020. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ultimasnoticias/afp/2020/05/29/historicamente-pobre-nordeste-enfrenta-caos-como-coronavirus.htm>>. Acesso em: 20 set. 2020.

Em situações em que as *fake news* são consumidas, compartilhadas e mais legitimadas do que a verdade, instauram-se crises de valores e polarizações políticas. A pós-verdade, assim, não designa apenas o uso oportunista da mentira. O termo sinaliza, acima de tudo, um ceticismo quanto aos benefícios das verdades que costumavam compor um repertório comum, o que explica certo desprezo por evidências factuais usadas na argumentação científica. (BRANDÃO; CRUZ; ROCHA, 2020, p. 318).

A interrogação acerca do sentido da experiência escolar sob as condições do presente exige, contudo, a elucidação de dois pressupostos nela implícitos. O primeiro diz respeito à própria natureza do empreendimento: buscar *um* sentido para a experiência viva do presente não se confunde com procurar a *verdade* de um fato. Se esta última é a ideia diretriz – embora jamais plenamente lograda – das investigações científicas, a busca pelo sentido é, antes, uma tarefa do pensamento; um desafio que se dirige, pois, à reflexão e toma como seu objeto a experiência. (CARVALHO, 2020, p. 8).

Não existe a “verdade”, mas sim movimentos discursivos, provisórios, emanados das forças de poder, das contendas entre atores políticos que, ao disputarem ideias, concepções, sentidos, contribuem, continuamente, para diversas leituras das políticas de currículo, produzindo debates que consideramos importantes para a investigação do campo político-educacional. (CARVALHO; LIMA, 2020, p. 787).

O negacionismo tende a se intensificar e a se multiplicar no mundo todo no contexto contemporâneo da pós-verdade, caracterizado como aquele “[...] ambiente em que os fatos objetivos têm menos peso do que apelos emocionais ou crenças pessoais em formar a opinião pública” (Bucci, 2019).<sup>631</sup> O fenômeno da pós-verdade está diretamente relacionado com a crise de autoridade que abalou a confiança da população nos mediadores tradicionais, particularmente a mídia, que estabelecia a comunicação entre cientistas, poder público e as pessoas. (DUARTE; CÉSAR, 2020, p. 11).

A pandemia pelo Coronavírus (Covid-19), decretada pela Organização Mundial de Saúde em 2020 de forma súbita, marcou novas formas de relacionamentos e vivências sociais [...]. Neste sentido,

---

631 BUCCI, Eugênio. **Existe Democracia sem Verdade Factual?** Cultura política, imprensa e bibliotecas públicas em tempos de fake news. Barueri: Estação das Letras e Cores, 2019. Edição do Kindle.

irrompem os usos da tecnologia como forma de mediação e recolocação das formas de contato entre seres humanos. Diversos profissionais passam a atuar no seu próprio domicílio em espaços improvisados e a internet surge como a grande redentora de um “novo modo de organização humana”. Professores organizam aulas *on-line* e as *lives* assumem na rede de computadores um espaço de conquista da verdade. (FERNANDES; MONTEIRO; OLIVEIRA, 2020, p. 245-246).

Moreira (2010)<sup>632</sup> aponta que essas campanhas publicitárias possuem grande influência sobre a produção de subjetividades, produzindo hábitos e verdades. As propagandas possuem o poder de criar um diálogo quase unilateral com os sujeitos, reforçando esse processo de heroificação, sensibilizando e provocando uma internalização desse imaginário épico, que, por sua vez, cria uma rede de significações que podem gerar comportamentos de desresponsabilização da população diante do combate à transmissão do vírus e exigência de que os profissionais da saúde, e suas instituições formadoras, dêem conta da resolução dos problemas gerados pela emergência sanitária da COVID-19. (FERREIRA, 2020b, p. 71).

A proliferação da informação e as tendências propagandísticas ideológicas, sem compromisso com a verdade dos fatos, criam ainda o ceticismo generalizado e o sentimento de desconfiança do que é divulgação de conhecimento ou sistemas de exercício do poder, num clima de antiintelectualismo e de pensamento anticientífico. Trechos de artigos científicos e notícias reais se misturam com montagens cristalizadas e versões ficcionais com aparência de verdade. (HABOWSKI; CONTE, 2020, p. 1479).

Os processos que permeiam a vida em plenitude se caracterizam como ocorrência que sintoniza as ações humanas à dimensão poética, intuitiva e sensível, gerando elementos que contraponham as posturas que apoiam e promovem morbidade e barbárie, amparados em e por interesses individualistas, práticos e apresentados como úteis, os quais se afirmam sobre aspectos propalados como essência da verdade (Safranski, 2015 p. 462).<sup>633</sup> (KEIM, 2020, p. 1392).

Essa crise de confiança entre os meios de comunicação de massa e a produção ilimitada de conteúdo em mídias sociais contextualiza a chamada era da *pós-verdade*. O termo foi eleito pela Universidade de Oxford em 2016 como “a palavra do ano”, e de acordo com o Dicionário Oxford (2016)<sup>634</sup> está “relacionado a uma situação em que as pessoas têm maior probabilidade de aceitar um argumento com base em suas emoções e crenças, em vez de com base em fatos” (tradução livre). (MARCON, 2020, p. 90).

---

632 MOREIRA, J. O. Mídia e Psicologia: considerações sobre a influência da internet na subjetividade. **Psicol. Am. Lat.**, n. 20, 2010.

633 SAFRANSKI, Rüdiger. **Goethe**: la vida como obra de arte. Buenos Aires: Tusquets Editores, 2015.

634 DICIONÁRIO OXFORD. **Post-truth**. (2016). Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/post-truth>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

A pandemia e o isolamento social também revelam a fragilidade do capital, abalaram sua estrutura, trouxeram à tona e expuseram seu segredo mais protegido – a riqueza é produzida pelos trabalhadores. Diante disso, reagiram e ficaram nervosos. Na tentativa de camuflar e esconder essa verdade sagrada e incontestável, realizaram as bizarras “carreatas da morte”, proferiram discursos inflamados em defesa da “economia” e dos “empregos”, foram para a rua sem máscaras, contagiaram-se e contagiaram, pressionaram governos a reabrir o comércio – a “economia não pode parar”, falavam. (ORSO, 2020, p. 42-43).

[Ivan] Illich problematiza a relação prescritiva das instituições e a noção de verdade que estas prescrições adquirem junto à sociedade. Ele se dirige à relação de dependência entre sociedade e instituição, em como essa relação produz o subdesenvolvimento da autoconfiança, de modo que nossas demandas sejam sempre respondidas por alguma instituição, em vez de nos organizarmos coletivamente para pensar estratégias. Sejam elas em qualquer campo da vida – educação, saúde, justiça etc. – e a partir disso ele afirma que a sociedade como um todo precisa passar pela desescolarização do pensamento. (PORTO; PEREIRA, 2020, p. 283).

Ao tratar do culto à tradição, Eco (2008)<sup>635</sup> afirma que este se baseia na ideia do tradicionalismo, uma visão mais antiga que o fascismo, a exemplo do movimento da contrarreforma da Igreja Católica. Esse culto à tradição traz como consequência a retórica do não avanço do saber, uma vez que os fascistas partem do pressuposto de que a verdade já foi anunciada e o nosso papel é o de apenas perpetuar sua obscura mensagem. Não é à toa que vemos o conservadorismo presente nos discursos fascistas, como bem podemos notar entre seus interlocutores. (RAIC; CARDOSO; PEREIRA, 2020, p. 8).

Para Foucault, segundo Gomes, Ferreri e Lemos (2018),<sup>636</sup> o cuidado de si estaria ligado à uma prática que entende que a verdade não seria dada ao sujeito mas que demandaria a necessidade de transformação e modificação do próprio sujeito, um processo de invenção de si mesmo por meio de experiências vividas no contexto em que este sujeito se insere. Assim, a verdade seria apresentada à medida que colocasse em questão o ser mesmo do sujeito, que o afetasse. (SOUZA; BEMVENUTO, 2020, p. 38-39).

Por estarmos imersas/os na era da pós-verdade, reforçamos que os princípios que despertam o desejo pelo compartilhamento passam a estar diretamente relacionados a emoções, sejam elas positivas ou negativas (BUCCI, 2018).<sup>637</sup> [...] Sob essa perspectiva, problematizamos o compartilhamento

635 ECO, Umberto. **O fascismo eterno**. Tradução Eliana Aguiar. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Record, 2018 [recurso eletrônico] [https://www.academia.edu/38655139/Ur\\_Fascismo\\_Fascismo\\_Eterno](https://www.academia.edu/38655139/Ur_Fascismo_Fascismo_Eterno).

636 GOMES M.; FERRERI M.; LEMOS F. O cuidado de si em Michel Foucault: um dispositivo de problematização do político no contemporâneo. **Revista de Psicologia**, v.30, n.2, p.189-195, maio/ago. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/fractal/v30n2/1984-0292-fractal-30-02-189.pdf>>. Acesso em: 29 abril 2020.

637 BUCCI, E. Pós-política e corrosão da verdade. **Revista USP**, São Paulo, n. 116, p. 19-30, jan./fev./mar. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2Olatpr>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

leviano e a velocidade da ação impensada às/aos internautas na rede, que colocam suas emoções à frente do compromisso ético com a verdade, disseminando conteúdos que muitas vezes buscam reiterar pontos de vista, independentemente da veracidade das informações publicizadas (SANTAELLA, 2019).<sup>638</sup> (TEIXEIRA; COUTO JUNIOR, 2020, p. 338).

Nessa mesma linha de crítica obsessiva do método seguro e da verdade infalível, apoiando-se no ceticismo aberto por Nietzsche, Gadamer (2014, p. 58)<sup>639</sup> aponta para o recorrente fanatismo do pensamento científico moderno. Em *Verdade e Método I*, afirma o seguinte: “Na verdade, a ciência tem algo em comum com o fanático: porque ela constantemente exige e dá demonstrações, acaba sendo tão intolerante quanto ele. Ninguém é mais intolerante do que aquele que quer comprovar que aquilo que ele diz deve ser a verdade”. (VENTURA, 2020, p. 33).

---

638 SANTAELLA, L. **A pós-verdade é verdadeira ou falsa?** Barueri: Estação das Letras e Cores, 2019.

639 GADAMER, H.-J. **Verdade e método I**. Trad. Flávio Paulo Meurer. 14. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

# VIOLÊNCIA



Assim, os estudantes oriundos de famílias mais pobres tendem a ser os mais vulneráveis ao acúmulo de desvantagens no contexto da crise. Essa vulnerabilidade é observável nos dados apresentados, mas é visível na necessidade de oferta de cestas básicas pela escola, além de fatores como a falta de espaço apropriado para o desenvolvimento das tarefas e o aumento da violência doméstica observados pela UNESCO como consequências negativas da suspensão das atividades presenciais nas escolas (2020b).<sup>640</sup> (ALMEIDA; DALBEN, 2020, p. 14).

Sobre violência, Franco (1990)<sup>641</sup> define como “[...] um processo dirigido a certos fins, tendo diferentes causas, assumindo formas variadas e produzindo certos danos, alterações e consequências imediatas ou a longo prazo”. Essa definição nos permite pensar que a violência precisa ser interpretada e definida em suas várias faces, no mundo offline ou online, e por meio dos eventos em que se expressa, se repercute e se reproduz através da linguagem e do espaço em que é professado. (BRANDÃO; CRUZ; ROCHA, 2020, p. 316).

A violência surge onde o diálogo não chega, onde não há espaço para o debate, onde não existe respeito. A violência vem da frustração, da raiva, da falta de entendimento, de autoconhecimento. Como educadores, pais e mães, é papel de todos respeitar e orientar alunos e filhos, como seres sexualizados que são, recebendo suas dúvidas e relatos com naturalidade, acolhendo as crenças e os valores já existentes, mas rompendo com a mistificação e a castração, e respeitando a liberdade e a natureza de cada indivíduo pelo simples direito de ser, cada qual com suas diferenças. (CARVALHO; SANTOS, 2020, p. 158).

Cabe destacar que a escola se configura para as crianças como um lugar próprio e de encontro com outras crianças, ao contrário da casa, lugar compartilhado com a família. Conforme já apontamos neste trabalho, a escola como espaço terceiro entre a criança e a família é de suma importância na constituição do pequeno ser como sujeito e sua inserção na cultura (Kupfer; Bernardino, 2009),<sup>642</sup> a

640 UNESCO. Adverse consequences of school closures. **COVID-19 Educational Disruption and Response**. Paris: Unesco, 2020b.

641 FRANCO, S. La violencia: un problema de salud pública que se agrava en la Región. **Boletín Epidemiológico de la OPS**, v.11, n. 2, p. 1-7, 1990.

642 KUPFER, Maria Cristina Machado; BERNARDINO, Leda Mariza Fischer. Apresentação. In: MARIOTTO, Rosa Maria. **Cuidar, Educar e Prevenir**: as funções da creche na subjetivação de bebês. São Paulo: Escuta, 2009. p. 11-14.

qual também se constitui em espaço protetivo para situações de violências domésticas de toda ordem – casos estes que tendem a ficar ainda mais invisibilizados no atual contexto, principalmente quando envolvem crianças bem pequenas. (CHARCZUK, 2020, p. 15).

Em meio a tantas discussões sobre a pandemia, os problemas sociais nas periferias, a violência policial e o impacto nas vidas negras, muitas vezes, o discurso sobre esses acontecimentos é colocado como falta de informação e educação. Isso nos faz pensar no papel da educação e questionarmos: por que precisamos pensar o antirracismo no contexto da educação na pandemia e no pós-pandemia? Esse questionamento se encontra com as colocações de Grada Kilomba (2019),<sup>643</sup> que diz sobre os sujeitos brancos terem respostas intelectualizadas e racionalizadas para construir uma lógica para o racismo, procurando reduzir os desejos inconscientes e agressivos em relação aos outros. (COSTA; MARTINS, 2020, p. 203).

A escola configura ainda um espaço de apoio social e acolhimento para estudantes que convivem com a violência familiar e doméstica. Vieira, Garcia e Maciel (2020)<sup>644</sup> apontam dados de vários países que registraram aumento dos casos de violência doméstica desde o início da pandemia de Covid-19. No Brasil, segundo entrevista coletiva fornecida pela Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves, as denúncias de violência doméstica também têm crescido desde o início do isolamento social (PRAZERES et al., 2020).<sup>645</sup> [...] Ocorre que, em situação de confinamento, mulheres e crianças estão convivendo mais tempo com seus agressores em uma situação de maior estresse e insegurança social, e não há escolas para pedir socorro. (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 8).

[...] é dever também do Estado assegurar à criança, com absoluta prioridade, o direito a ser educada em um contexto familiar que não utilize como estratégia educativa os castigos severos, a humilhação e a negligência. Diante do exposto, pode-se constatar que a pandemia da COVID-19 escancarou a necessidade urgente de construção de políticas públicas efetivas de apoio às famílias. Isso porque a violência intrafamiliar pode afetar todas as famílias nas mais diversas condições, entretanto pode se ver agravada quando existe uma violência estrutural, ou seja, aquela que é oriunda da estrutura do Estado. (IGLESIA, 2020, p. 1592).

[...] a Igreja Católica, como instituição em meio a um período ditatorial, foi relevante para organizar e formar os sujeitos que progressivamente tinham sido expropriados de suas terras. Ao mesmo tempo, é importante dizer que foi a Comissão Pastoral da Terra (CPT), juntamente com religiosos –

---

643 KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano**. Cobogó: Rio de Janeiro, 2019.

644 VIEIRA, P. R.; GARCIA, L. P.; MACIEL, E. L. N. Isolamento social e o aumento da violência doméstica: o que isso nos revela? **Revista Brasileira de Epidemiologia**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-5, abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-549720200033>.

645 PRAZERES, L. et al. Damares diz que denúncias de violência contra a mulher aumentaram 9% durante pandemia. **O Globo**, Rio de Janeiro, 2 abr. 2020. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/celina/damares-diz-que-denuncias-de-violencia-contramulher-aumentaram-9-durante-pandemia-24347077>>. Acesso em: 13 maio 2020.

aos quais podemos citar muitos como Dom Pedro Casaldàliga – que fizeram este trabalho junto com os sujeitos camponeses e acompanham e denunciam, até hoje, as violências que se perpetuam para com os sujeitos e coletividades camponesas. (LEAL; RIBEIRO, 2020, p. 8-9).

O isolamento social recomendado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como medida para o combate ao vírus, responsável pelo número crescente de mortes em todo o mundo tem ocasionado repercussões extremamente negativas para todas as sociedades. Neste cenário, para a maioria da população que vive em situação de vulnerabilidade social, esses impactos podem ser maiores quando pensamos no cotidiano de mulheres e crianças em situações adversas, vitimizadas por processos gerados por violência doméstica. (MARTINS, E, 2020, p. 629).

[...] a civilização moderna se autointitula como mais desenvolvida e superior, e, como parte desse processo civilizatório, compreende-se que, se necessário for, deve-se exercer a violência (DUSSEL, 2005).<sup>646</sup> Essa dominação produz vítimas em virtude de diferentes formas de violência civilizatória, interpretada como um ato inevitável e sacrificial, pois é feito em nome da emancipação. Esses são os custos da modernização. (MERLADET; REIS; SÜSSEKIND, 2020, p. 2).

[...] o Estado e aqueles que estão no poder se tornam porta-vozes do colonizador e sua histórica empreitada genocida, fazendo com que os laços de solidariedade sejam esvaídos pela naturalização da violência e a indiferença deliberada pelo outro, fazendo com que o modo de lidar com a pandemia se torne a face escrachada do projeto necropolítico consolidado nas eleições de 2018 (MBEMBE, 2016).<sup>647</sup> Portanto, não é mera coincidência a inserção de militares no aparelhamento do Estado – por meio dela, abre-se espaço na sociedade brasileira para reavivar o ressentimento, um projeto interrompido de autoritarismo e violência que remonta a décadas atrás (sem reparação jurídica e histórica). (OLIVEIRA, EA et al., 2020, p. 218).

As raízes patriarcais da nossa sociedade são reveladas através da constatação de que, desde o início da pandemia, a violência doméstica contra mulheres e crianças aumentou significativamente, em várias partes do mundo (ONU, 2020).<sup>648</sup> Estes dados trazem à tona a violência de gênero, que Catalina Oquendo (2020)<sup>649</sup> define como “uma pandemia silenciosa”. [...] No campo, essa situação é tão urgente que, no Brasil, algumas organizações criaram uma campanha para dar apoio às mulheres que enfrentam a violência doméstica. Folhetos e materiais explicativos vêm sendo distribuídos junto com

646 DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 55-70.

647 MBEMBE, A. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 32, v. 2, p. 122-151, 2016.

648 ONU – **Vozes das mulheres nas linhas de frente da Covid-19**, 17/04/2020. Disponível em: <<http://www.onumulheres.org.br/noticias/vozes-das-mulheres-na-linhas-de-frente-da-covid-19/>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

649 OQUENDO, C. **A violência de gênero é uma pandemia silenciosa**. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-04-09/a-violencia-de-genero-e-uma-pandemiasilenciosa.html>>. 08/04/20 Acesso em: 19 maio 2020.



cestas agroecológicas, doadas às famílias necessitadas. A ideia é ampliar as redes de apoio e socorro de forma segura e articulada. (OLIVEIRA; TIRIBA, 2020, p. 39).

Além do maior do número de membros da família em casa ao mesmo tempo, o distanciamento social também intensificou um lamentável dado de aumento de casos de violência doméstica em todo o mundo. As principais vítimas são as mulheres, crianças e adolescentes considerados os grupos mais vulneráveis em nossa sociedade machista e patriarcal (MARQUES et al., 2020).<sup>650</sup> [...] Apesar de não ser uma realidade de todos/as, como esperar comprometimento dos estudantes no processo de aprendizagem já que muitos vivenciam essas situações? Qual o sentido do ensino remoto para esses estudantes que podem ser vítimas ou presenciar abusos dos familiares? (PINHO; FERNANDES; ROCHA-OLIVEIRA, 2020, p. 105).

[...] toda violência simbólica praticada pelo Estado através da escola que em muitos casos dificultam a compreensão da realidade, ofende o estilo de vida dos educandos e promovem a naturalização e subordinação ao poder estabelecido. Porém, percebe também sua importância sem deixar de tratá-la como é de fato, uma violência, com tudo, sem negá-la essa violência simbólica, mas sim a dominá-la para instrumentalizar e promover sua inserção nos hábitos dos educandos até que lhe pareça natural e dessa forma equipá-lo das estratégias necessárias para a disputa do poder simbólico. (SILVA, LC, 2020, p. 458).

A impossibilidade de estar no ambiente escolar e a não frequência nas aulas também colabora com uma maior exposição à violência (sexual, física ou psicológica) dos estudantes. O isolamento social evidencia e aponta essa natureza de violência – dentro de casa e longe dos olhos externos – em razão da ausência do contato diário com a escola. Costumeiramente são os professores que apontam as centenas e milhares de atos de violências praticados contra adolescentes e crianças. [...] Importante destacar que a violência sistemática contra crianças e adolescentes causa traumas e as consequências psicológicas serão vistas pós-pandemia. (WENCZENOVICZ, 2020, p. 1757-1758).

---

650 MARQUES, Emanuele Souza et al. A violência contra mulheres, crianças e adolescentes em tempos de pandemia pela COVID-19: panorama, motivações e formas de enfrentamento. **Cad. Saúde Pública**, v. 36, n. 4, 2020, p. 1-6. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00074420>>. Acesso em: 4 ago. 2020.

As conexões acontecem pelas relações existentes entre as pessoas e unem uma pessoa a si mesma ou a outras. Esse movimento de conectividade é crucial para a aprendizagem tanto cognitiva como emocional, na medida em que uma é tão importante quanto a outra. Ou seja, o ser humano é integrado e aprende experimentando, analisando e compartilhando, envolvendo a corporeidade. [...]. As lembranças das estruturas físicas da escola nos remetem a um espaço das salas, dos ambientes de convivência, de demonstração dos desconfortos. Na virtualidade, os professores sentem dificuldade em identificar as necessidades dos estudantes. (ALMEIDA; SPAGNOLO, 2020, p. 30).

Trata-se do espaço virtual de aprendizagem e o docente não tem a completa percepção da interação dos alunos, uma vez que há um número característico de participantes, quando em situações da esfera virtual. De um lado, a interação propriamente é concebida no espaço virtual, de outro, não se tem a devida noção de que essa interação aconteça, quando se considera uma aula *on-line*. (AMARAL; NUNES; AMARAL, 2020, p. 1456).

A sociedade contemporânea, mais do que nunca, vive num espaço virtual em que estruturas de poder ditam seus discursos, manipulando os interesses ideológicos de uma elite dominante que deseja perpetuar-se no comando. Mas a adoção desses recursos no atual contexto é vista, por parte dos profissionais da educação, com reservas, porque, segundo Borgato et al., (2020, p. 21)<sup>651</sup> “[...] ainda não entenderam como se inserir de maneira apropriada e competente. Eles não têm treinamento adequado para trabalhar na educação online e solicitam treinamento contínuo exigido pela demanda”. (BASTOS, 2020, p. 7).

A virtualização e digitalização dos roteiros vitais pelo barulho das máquinas tem levado ao desaparecimento da experiência do contato com a realidade, algo que nos oferece resistência às informações falsas ou a comunicações distorcidas. O sujeito do desempenho dispõe de uma quantidade exagerada de opções fabricadas e já não é capaz de estabelecer leituras críticas, interligações e relacionamentos consigo mesmo e com os outros, a não ser exposto ao consumo de mercadorias a que foi condicionado e obcecado pela produtividade. (HABOWSKI; CONTE, 2020, p. 1474-1475).

---

651 BORGATO, J. S., LIMA PANIAGO, M. C., & MORALES-MORGADO, E. M. (2020). Pensar o professor de educação online em tempos de cibercultura. *Linhas Críticas*, 26, 1-24. <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/30960>

Estamos na iminência de viver a educação que só pode acontecer na troca e no *Aprenderensinar* entre sujeitos que estão enredados via conectividade virtual. [...] educadores e estudantes, entrelaçados em virtualização e atualização (ALLIENZ, 1996)<sup>652</sup> de realidades, criando outras ambiências como sala de aula. Uma ambiência criada por outras interferências, revelando intimidades para além da sala de aula. Preocupados e afinados em fazer entre o possível e o melhor, tentam se apropriar de novos processos criativos e da potência formativa que os ciberespaços têm, em tempos complexos. (MACHADO; MORAIS; TOJA, 2020, p. 142).

Sobre a virtualização dos processos pedagógicos, a pandemia escancarou duas realidades distintas: a escola para rico e a escola para pobre no Brasil. [...] as diferenças sociais, geográficas e socioeconômicas acirraram as desigualdades educacionais, assinalando as limitações de acesso educacionais que atingiram com mais força as crianças de famílias pobres, diferente da realidade das classes sociais mais favorecidas. (MARTINS, E, 2020, p. 637).

Essa dimensão [pública] passa necessariamente por pensar a dupla função do campo educacional, que deve, ao mesmo tempo, informar e formar a sociedade de forma crítica e, para isso, precisa a todo momento se confrontar com as informações que circulam no mundo social – função esta que passa a ser reconfigurada (e, num certo sentido, comprometida) no processo de virtualização da educação (CASTORINO, 2020).<sup>653</sup> Nossa questão é: será que a produção de conteúdos continuará a ser pública e acessível para todos? (OLIVEIRA, EA et al., 2020, p. 215).

Entendemos que o fenômeno das novas tecnologias digitais se configura, então, como manifestação de linguagem produzida pelo humano, o que vem a constituir o universo do simbólico virtual. Como o próprio nome diz, o virtual apela para uma lógica da bidimensionalidade, pois revela-se na dimensão de telas planas nas quais projeta-se o tráfico de códigos, letras, mensagens e linguagens. Vale lembrar, igualmente, que a linguagem veiculada nas telas planas são moduladas para cada vez mais passarem pela condensação dos seus conteúdos, substituindo as narrativas por símbolos, abreviações e condensações, obedecendo à lógica da instantaneidade e, portanto, do não limite temporo-espacial. (ORNELLAS; ORNELLAS, 2020, p. 35).

Ao longo da história da educação no Brasil, a avaliação sempre se apresentou como um processo complexo. Anterior ao contexto da Pandemia, pairava no ar uma tênue sensação de que avaliar era mais simples. No atual contexto da COVID-19 em que a convergência entre o virtual e o presencial não permite mais lançar mão da educação convencional e, conseqüentemente, dos princípios de uma avaliação também convencional, só nos resta configurar a subjetividade individual e social para a continuidade das ações. Saímos de mundo de certezas e circulamos de forma online, por um mundo

652 ALLIENZ, E. **Deleuze filosofia virtual**. Trad. Heloísa B. S. Rocha. São Paulo. Ed. 34.1996.

653 CASTORINO, A. Ensino à distância como armadilha perfeita. **Cadernos Textos e Debates – Núcleo de Estudos de Identidade e Relações Interétnicas**, Florianópolis/UFSC, n. 20, 2020.

em que tudo e todos passam por um processo de reinvenção [...]. (PASCHOALINO; RAMALHO; QUEIROZ, 2020, p. 127).

[...] ressaltamos o agravante de uma possível descaracterização do processo educacional junto às crianças pequenas, sem contar as limitações, sobretudo, de cunho sócio-afetivo, inerentes a esses recursos de virtualização que, embora possibilitem certa reaproximação, não dão conta das necessidades e especificidades do trabalho educacional junto à pequena infância. Com efeito, não podemos esquecer as limitações, principalmente, sócio-afetivas, inerentes aos aparatos tecnológicos de virtualização que despontalizam as trocas nas relações presenciais entre as crianças, comprometendo um dos principais fundamentos da educação da pequena infância, que é pautado nas interações e nas brincadeiras [...]. (PESSANHA; MACEDO, 2020, p. 352).

De modo geral, o impedimento da presença no espaço físico da escola trouxe urgência na busca por opções para a continuidade da prática educativa, o que levou à inserção abrupta de soluções máqunicas na realidade de docentes, discentes e famílias. Em um curto espaço de tempo, o presencial foi totalmente substituído pela distância e o virtual mostrou-se como uma das soluções possíveis, o que ressignificou os processos de interação, ensino, aprendizagem e atendimento, e em alguns casos, os inviabilizou. (PRAZERES; GIL; LUZ-CARVALHO, 2020, p. 2-3).

O que estamos fazendo é assumir em parte, para a nossa forma docente, o que a juventude de maneira em geral tanto gosta, para além da pandemia de Covid-19, mas que veio com força desde março deste ano: a “estética da *live*”; ou seja, não iremos fazer shows patrocinados por cervejarias, muito menos dar dicas de como se vestir ou se maquiar, ou palestrar sobre algum tema, conceito, etc., mas, utilizar dessa forma de interação, produzindo este espaço (virtual) junto com a alunada que pode se fazer presente ali. Não só trocando e debatendo o conteúdo em si, mas, também, criando um afeto que se aproxime da experiência física-presencial de uma sala de aula, de pertencimento mínimo ao fazer docente e discente [...]. (PUGA; MORAES, 2020, p. 73).

No cenário posto pela pandemia, os alunos que passaram a ter aulas a distância vivenciam a ausência dos debates e das trocas de conhecimento proporcionados nas salas de aula, e experienciam o esvaziamento de sentido daquele espaço de aprendizagem, que se torna um mero local para a absorção de conteúdos. A manutenção do espaço virtual enquanto possibilidade de debate cabe à prática de cada professor, mas torna-se mais difícil de ser mantida devido às intercorrências tecnológicas, como problemas de rede e de aparelhos eletrônicos. (SALVAGNI; WOJCICHOSKI; GUERIN, 2020, p. 9).

O *direito à desconexão*, preconizado pelo MPT [Ministério Público do Trabalho], indica a exaustão provocada pela modalidade virtual. Novidade abrupta para todos os envolvidos, sem precedentes, sem história e sem tradição. A educação à distância emergencial impõe uma nova linguagem, outra experiência cognitiva e subjetiva e impossibilita a mera transposição das tradicionais atividades pre-

senciais no mundo virtual. Como bem indica Virilio (1993, p. 11, grifo do autor),<sup>654</sup> no ciberespaço, “*a chegada suplanta a partida: tudo ‘chega’ sem que seja preciso partir*”. Justamente por isso, o *direito à desconexão* é tão imprescindível. (SILVA; ALCANTARA, 2020, p. 109).

A máquina agora passa a armazenar múltiplas informações, todo o conteúdo pode estar acessível numa simples busca *online*, conseqüentemente a mente humana não é mais instigada a produzir conhecimento, pois o mesmo já está disponível, basta apenas acessá-lo a qualquer lugar e hora, o espaço das ideias não está mais preso somente ao campo físico, o virtual ganha muita evidência. (SILVA; CERIGATTO, 2020, p. 1426).

---

654 VIRILIO, P. **O espaço crítico**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

# FONTES/REFERÊNCIAS



ADRIÃO, T.; DOMICIANO, C. A. Novas formas de privatização da gestão educacional no Brasil: as corporações e o uso das plataformas digitais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 670-687, 2020. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1223/pdf>>.

AGUIAR, L.; PANIAGO, R. N.; CUNHA, F. S. R. Os impactos do coronavírus no saber fazer docente dos professores do ensino médio integral. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 1-22, 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/rir/article/view/65352/35631>>.

ALBERTO, M. S. O. P. L. et al. Observar, pensar e acolher: o IFTM em tempos de pandemia. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 1-22, 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/rir/article/view/65336/35637>>.

ALBUQUERQUE, R. F. Educação na primeira onda da Covid-19: as condições de trabalho docente na oferta de atividades pedagógicas não presenciais pela secretaria estadual de educação do Rio de Janeiro. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. esp. II, p. 366-391, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51306/35780>>.

ALFARO, L. T.; CLESAR, C. T. S.; GIRAFFA, L. M. M. Os desafios e as possibilidades do ensino remoto na Educação Básica: um estudo de caso com professores de anos iniciais do município de Alegrete/RS. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 7-21, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18337/8700>>.

ALMEIDA, B. O.; ALVES, L. R. G. Letramento digital em tempos de Covid-19: uma análise da educação no contexto atual. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 1-18, 2020a. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10282/pdf>>.

ALMEIDA, B. O.; ALVES, L. R. G. *Lives*, educação e Covid-19: estratégias de interação na pandemia. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 149-163, 2020b. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8926/4135>>.

ALMEIDA, F. J.; SILVA, M. G. M.; ALMEIDA, M. E. B. Novas autorias em redes. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 176-192, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18317/8736>>.

ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A. (Re)organizar o trabalho pedagógico em tempos de Covid-19: no limiar do (im)possível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e239688, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/sJBDsSZGLL9kt4b8YMB8wRN/?format=pdf&lang=pt>>.

ALMEIDA, L. R.; SPAGNOLO, C. A inventividade na educação básica em tempos de pandemia: aprendizados da sala (virt)atual. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 22-34, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18338/8701>>.

ALVES, J. F.; GOMES, J. S. Educação de pessoas surdas em tempos de pandemia: linguagem, pensamento e relações de poder. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. esp., p. 325-338, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51903/35507>>.

AMARAL, M. F.; NUNES, R. H.; AMARAL, K. J. A educação como direito humano e o ensino tecnológico em tempo de pandemia: limites e contradições. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 1438-1465, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8660479>>.

ARAÚJO, A. L. S. C. Educação das infâncias e crianças no Brasil: paradoxos e possibilidades em tempos pandemia. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 1565-1577, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8661850>>.

ARAUJO, L. A. S.; FERNANDES, E. M. Políticas educacionais para jovens e adultos com deficiência intelectual: desafios e perspectivas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 67-86, 2020. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/8680/47967527>>.

ARAUJO, S. C. L. G.; YANNOULAS, S. C. Trabalho docente, feminização e pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 754-771, 2020. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1208/pdf>>.

ARNDT, K. B. F.; CRUZ, D. M. O olhar do pedagogo para sua prática em tempos de pandemia. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 644-660, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9195/4402>>.

ARRUDA, D. O.; OSÓRIO, A. C. N.; SILVA, S. S. A. A educação de jovens e adultos em tempos de pandemia: contradições e racionalidades em evidência. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. esp., p. 398-416, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/52407/35515>>.

AZEVEDO, A. B. Como narrar o corpo mínimo? **Criar Educação**, Criciúma, v. 9, n. 3, p. 148-167, 2020. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/6139/5516>>.

BASTOS, L. Entre a crise pandêmica e a invisibilidade política educação das crianças quilombolas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, e33972, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/33972/27924>>.

BECCARI, M. N. Morrer para sobreviver? O vírus que somos. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 25, e020011, 2020. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/8352/pdf>>.

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. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/6049/5403>>.

BONOTTO, R. et al. Oportunidades de aprendizagem com apoio da comunicação aumentativa e alternativa em tempos de Covid-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 1730-1749, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13945/9550>>.



BRANCO, E. P.; ADRIANO, G.; ZANATTA, S. C. Educação e TDIC: contextos e desafios das aulas remotas durante a pandemia da Covid-19. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. esp.2, p. 328-350, 2020. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10712/pdf>>.

BRANCO, J. C. S.; NEVES, I. S. V. Trabalho docente em tempos de COVID-19: EaD e educação remota emergencial. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 25, n. 3, p. 19-34, 2020. Disponível em: <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/7382/pdf>>.

BRANDÃO, C. W. G. S.; CRUZ, D. A. C. S.; ROCHA, T. B. *Fake news* em tempos de Covid-19: discursos de ódio nas redes sociais como ressonância da desinformação. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. esp. II, p. 297-320, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51910/35776>>.

BRITO, T. N.; FERNANDES, M. N.; SANTANA, J. J. Educação do Campo na conjuntura da pandemia: alcanços, impactos e desafios. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 5, e10278, 2020. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/10278/18034>>.

BRUNS, J. P.; RAUSCH, R. B. Narrativas de uma professora em final de carreira: a educação frente à pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 102-115, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/17883/8706>>.

BUENO, W. L. História das mulheres em tempos de pandemia. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 1544-1564, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8661985>>.

CAETANO, M.; SILVA JUNIOR, P. M.; TEIXEIRA, T. M. S. 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. esp., p. 116-138, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/52036/35492>>.

CAIXETA, I. A. Consciências libertárias, práticas colonizadas: docência e saúde através da pandemia. **Interitórios – Revista de Educação**, Caruaru, v. 6, n.11, p. 11-35, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/247746/36323>>.

CALDEIRA, R.; SUDRÉ, S. G. S.; PEREIRA, G. J. Entre as conexões e as desconexões: experiências acadêmicas em tempos de distanciamento social físico. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 162-175, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18294/8710>>.

CARBONARI, P. C. Necrofilia: repercussão ética, política e educacional – estudo em Paulo Freire e Erich Fromm. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 27, n. 3, p. 734-749, 2020. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/12378/114115598>>.

CARIUS, A. C. A. Crise das evidências: a Covid-19 e a uberização do trabalho dos docentes de matemática no município de Petrópolis. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 181-193, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/20425/20548>>.



CARVALHO, A. P. P. M.; LIMA, E. B. Um tempo – nem tão novo tempo – advindo da Covid-19: desafios político-curriculares no eixo Brasil-Portugal. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 786-806, 2020. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/carvalho-lima.pdf>>.

CARVALHO, C.; GOTTARDI, P.; SOUZA, H. R. L. R. Corpos [pandêmicos]: ação e subjetividade na arte educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015527, 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15527/209209213453>>.

CARVALHO, E. M. S.; ARAÚJO, G. C. Ensino remoto, saberes e formação docente: uma reflexão necessária. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 30, p. 1-19, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3583>>.

CARVALHO, G. M. D.; SANTOS, V. M. M. Algumas reflexões sobre sexualidade em tempos de isolamento social. **Criar Educação**, Criciúma, v. 9, n. 2, p. 143-161, 2020. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/6045/5404>>.

CARVALHO, J. S. F. Um sentido para a experiência escolar em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109144, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/Zbk8kmDw88D3SvTJhh64Q3k/?format=pdf&lang=pt>>.

CASTELLANI FILHO, L. Às voltas com o futuro: minhas incursões na educação física escolar. **Poiésis**, Tubarão, v. 14, n. 25, p. 19-51, 2020. Disponível em: <<https://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/9057/5298>>.

CASTIONI, R.; MELO, A. A. S. Universidades do Brasil, da Espanha e da Itália na Pandemia da COVID-19 numa perspectiva comparada. **Revista Brasileira de Educação Comparada**, Campinas, v. 2, e020003, 2020. Disponível em: <<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/rbec/article/view/13780/9422>>.

CASTRO, L. H. M.; SANTOS, R. Ambiências formativas em tempo de novas educações: o que aprendemos ensinamos com a pandemia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. esp., p. 379-397, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/52284/35512>>.

CAZÉ, B. M. C.; PASSOS, M. C. P.; RIBEIRO, J. Empurrar o céu: reflexões com os cotidianos e a pandemia. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 755-767, 2020. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/caze-passos-ribeiro.pdf>>.

CHARCZUK, S. B. Sustentar a transferência no ensino remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109145, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/S7dGKjBx7Ch4FxCwVc93pVg/?format=pdf&lang=pt>>.

CHRISTOFOLETTI, R.; COSTA, T. T. O.; SILVA, L. L. M. Escritas-fragmentos de experiência: uma ação remota com catadores de materiais recicláveis de Porto Velho (RO). **Educa – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 7, p. 1624-1634, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/6030/3792>>.

CIPRIANI, F. M.; MOREIRA, A. F. B.; CORRÊA, C. C. M. Políticas, currículo e práticas docentes: os impactos postos pela Covid-19 no contexto escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 63, p. 452-465, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/53310/36162>>.

CLEMENTE, A. O.; ANGELUCI, A. C. B. A contribuição das plataformas digitais de ensino, diante da pandemia. **Revista Educere et Educare**, Cascavel, v. 15, n. 36, p. 1-16, 2020. Disponível em: <<https://saber.unioeste.br/index.php/educereteducare/article/view/24546/16383>>.

CONDE, P. S.; CAMIZÃO, A. C.; VICTOR, S. L. Pandemia e atividades remotas: possibilidades e desafios para a educação especial. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 30, p. 1-16, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3744>>.

CORDEIRO, K. M.; COSTA, R. P. Educação na pandemia do novo coronavírus: mídias e desigualdade. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. esp., p. 81-97, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/52259/35486>>.

CORRÊA, J. S.; OLIVEIRA, N. A. A arte de viver em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 149-161, 2020. <Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18288/8709>>.

COSTA, F. C. S.; MARTINS, V. L. Vidas negras importam? A urgência de pensar a educação antirracista frente aos impactos da pandemia de Covid-19. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 116-127, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/17917/8707>>.

COSTA, V.; BATISTA, C. P.; TAVARES, E. R. B. Narrativas de sujeitos com deficiência e isolamento social em tempos de pandemia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp.3, p. 2471-2489, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14452/9982>>.

COSTA, W. N. G. Vida e circunstâncias, estágio supervisionado na Licenciatura em Matemática e isolamento social: constituindo alternativas. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 335-347, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18573/8719>>.

COUTINHO, A. S.; CÔCO, V. Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016266, 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16266/209209213481>>.

COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. M. P. #FIQUEEMCASA: educação na pandemia da Covid-19. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777/3998>>.

CRUZ, J.; TAVARES, E. S.; COSTA, M. Aprendizagem significativa no contexto do ensino remoto. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 411-427, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/17760/8724>>.

CUNHA, T. C.; SCRIVANO, I.; VIEIRA, E. S. Educação básica em tempos de pandemia: padronizada, remota, domiciliar e desigual. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. esp. II, p. 119-137, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51907/35765>>.

DOSEA, G. S. et al. Métodos ativos de aprendizagem no ensino online: a opinião de universitários durante a pandemia de Covid-19. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 137-148, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9074/4134>>.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 842-857, 2020. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1211/pdf>>.

DUARTE, A. M.; CÉSAR, M. R. A. Negação da política e negacionismo como política: pandemia e democracia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109146, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/DsjZ343HBXtdVySJcgmX3VS/?format=pdf&lang=pt>>.

DUARTE, A. W. B.; HYPOLITO, A. M. Docência em tempos de Covid-19: uma análise das condições de trabalho em meio a pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 736-753, 2020. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1207/pdf>>.

ELIAS, A. P. A. J. et al. Aulas on-line em época de Covid-19 sob a ótica dos estudantes de graduação em pedagogia de uma instituição de ensino superior brasileira. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. esp. II, p. 261-278, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51882/35774>>.

FELIPPE, J. M. S. Permanência na educação em tempos de pandemia: reflexões a partir da licenciatura em Letras do IFF. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 13, n. 32, e-14002, 2020. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14002/11055>>.

FERNANDES, E. M.; MONTEIRO, F. V.; OLIVEIRA, A. G. Acessibilidade educacional, comunicacional e social em tempos de pandemia: desafios e perspectivas. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. esp., p. 245-263, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51912/35599>>.

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, 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15483/209209213434>>.

FERREIRA, S. C. Apartheid digital em tempos de educação remota: atualizações do racismo brasileiro. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 11-24, 2020a. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9045/4126>>.

FERREIRA, S. C. Do perigo em se criar heróis: a desumanização dos profissionais da Saúde em meio à pandemia. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 63-76, 2020b. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10286/pdf>>.

FERREIRA, T. T. S.; CARVALHO, R. F. Judicialização do direito à educação: gestão democrática em tempos da Covid-19. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 5, e10665, 2020. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/10665/17974>>.

FIRMINO, S. G.; FERREIRA, G. L. A educação na pandemia do novo coronavírus: uma excepcionalidade ou uma prioridade? **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 1-24, 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/rir/article/view/65388/35627>>.

FRANÇA, R. C.; MASELLA, M. B.; ARAGÃO, A. M. F. A educação infantil na pandemia: a experiência de uma escola pública antirracista. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 893-918, 2020. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/franca-masella-aragao.pdf>>.

GABIONETA, R. Filosofia na busca pelo diálogo: atividades físicas, plantas, história e ancestrais. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 1790-1803, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8661993>>.

GARCIA, J.; GARCIA, N. F. Impactos da pandemia de Covid-19 nas práticas de avaliação da aprendizagem na graduação. **Eccos**, São Paulo, n. 55, e18870, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/18870/8642>>.

GODOI, M.; KAWASHIMA, L. B.; GOMES, L. A. “Temos que nos reinventar”: os professores e o ensino da educação física durante a pandemia de Covid-19. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 86-101, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18659/8705>>.

GOEDERT, L.; ARNDT, K. B. F. Mediação pedagógica e educação mediada por tecnologias digitais em tempos de pandemia. **Criar Educação**, Criciúma, v. 9, n. 2, p. 104-121, 2020. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/6051/5402>>.

GONÇALVES, G. B. B.; GUIMARÃES, J. M. M. Aulas remotas, escolas vazias e a carga de trabalho docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 772-787, 2020. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1203/pdf>>.

GROSSI, M. G. R.; MINODA, D. S. M.; FONSECA, R. G. P. Impacto da pandemia do Covid-19 na educação: reflexos na vida das famílias. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 23, n. 3, p. 150-170, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/53672/751375151438>>.

GUEDES, N. C.; GOMES, T. P. A experiência transformadora da educação no contexto da pandemia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. esp. II, p. 48-73, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51877/35761>>.

GUIZZO, B. S.; MARCELLO, F. A.; MÜLLER, F. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e238077, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/ybM6TZ8MvPmdLN8HzqgFZKS/?format=pdf&lang=pt>>.

GUSSO, H. et al. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e238957, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/8yWPh7tSfp4rwtcs4YTxtfr/?format=pdf&lang=pt>>.

HABOWSKI, A. C.; CONTE, E. O fenômeno das *fake news* e a pandemia: os multiletramentos digitais em questão. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 1466-1496, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8661998>>.

HERMANN, N. A aprendizagem da dor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e110033, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/xXhWkXpFvXz9Xgqywk8RNRP/?format=pdf&lang=pt>>.

HETKOWSKI, T. M.; NASCIMENTO, F. S.; ARAÚJO, K. S. S. *Emergency remote teaching* (ERT): reflexões sobre trabalho pedagógico e uso das TIC na rede pública municipal. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 25, n. 46, p. 194-222, 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/11444/pdf>>.

IGLESIA, Y. R. Parentalidade e desenvolvimento infantil em tempos de pandemia. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 1578-1601, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8661983>>.

INSFRAN, F. F. N. et al. A pandemia da Covid-19 como vitrine da precarização do trabalho docente e da educação: desafios para o ensino em uma democracia fragilizada. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. esp. II, p. 163-184, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/52309/35768>>.

IRELAND, T. D. Mesmo em tempos de Covid-19, não dá para lavar as mãos de Paulo Freire. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 29, p. 427-441, 2020. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1172/pdf>>.

JAKIMIU, V. C. L. O direito à educação no contexto da pandemia de coronavírus (Covid-19) no Brasil: projetos de formação em disputa. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. esp. II, p. 93-115, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51007/35764>>.

KEIM, E. J. Pedagogia da Pachamama/Tayta Inti: emancipação, libertação e vida, com educação pós pandemia. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 1388-1413, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8661849>>.

KOHAN, W. O. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016212, 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16212/209209213391>>.

KRONBAUER, A. H. Um desenho metodológico para engajar e motivar os alunos nas aulas remotas na pandemia do Covid-19. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 611-626, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9142/4400>>.

LAGARES, R. et al. A peleja por educação pública no contexto da pandemia: reacendendo e alargando tramas. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 5, e10835, 2020. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/10835/17965>>.

LEAL, A. A. A.; RIBEIRO, L. P. Práticas religiosas, COVID-19 e campesinato: uma análise em dois momentos da pandemia a partir de um projeto de extensão. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 5, e10818, 2020. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/10818/18000>>.

LEITE, L. H. A.; RAMALHO, B. B. M.; CARVALHO, P. F. L. Pandemia de Covid-19, Projeto colonial e inflexões anticoloniais na educação escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 711-728, 2020. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/leite-remalho-carvalho.pdf>>.

LEMOS, J. S.; OLIVEIRA, M. B. A BNCC no contexto da prática: em meio a uma pandemia, é possível pensar a educação sob outras “bases”? **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 821-841, 2020. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/lemos-oliveira.pdf>>.

LIMA, J. H. G.; SÁVIO, G.; ROSSO, G. P. P. Inglês como Língua Franca (ILF) e o ensino-aprendizagem de língua inglesa em tempos de ensino remoto: um relato de caso aplicado ao ensino fundamental I. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 269-282, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18346/8715>>.

LIMA, M. C.; AZEVEDO, S. D.; NASCIMENTO, A. L. R. Currículo e práticas docentes durante a pandemia de 2020. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 1-20, 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/rir/article/view/65753/35626>>.

LIMA, S. D.; MEIRELLES, M. C. B. O brincar em tempos de distanciamento social: o que aprendemos com as crianças pela lente da sociologia da infância? **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-21, 2020. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5799>>.

LIMA, W.; PIRES, L. L. A.; SOUZA, P. H. A educação de jovens e adultos, o educando e o contexto da pandemia. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 1-20, 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/rir/article/view/65616/35624>>.

LINS, M. J. S. C. Limites e possibilidades da aprendizagem de crianças na pandemia. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 12, n. 28, p. 555-569, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/774/867>>.

LOPES, I. P. Diário da quarentena de uma professora da infância: aproximações com Boaventura, Agamben e Krenak. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. esp. II, p. 490-502, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/52249/35789>>.

LOUZADA, V. A educação infantil, o SAEB e o contexto gerado pela Covid-19. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, e33949, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/33949/27879>>.

LUDOVICO, F. M. et al. Covid-19: desafios dos docentes na linha de frente da educação. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 58-74, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9166/4129>>.

MACHADO, K. G. W.; SOSO, F. S.; KAMPFF, A. J. C. Aulas on-line no contexto da educação superior em tempos de pandemia. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 633-655, 2020. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/machado-soso-kampff.pdf>>.

MACHADO, M. F.; MORAIS, M. C.; TOJA, N. O reverso da moeda: práticas teóricas nas redes educativas pouco democráticas em tempos de pandemia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. esp. II, p. 138-162, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51880/35766>>.



MACHADO, R. R.; MELLO, M. N.; SARDENBERG, T. Educação museal para pessoas com deficiência durante a pandemia da Covid-19: desafios e oportunidades de inclusão social. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 438-455, 2020. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/8556/47967547>>.

MAGALHÃES, T. F. A. A escolarização do estudante com deficiência em tempos de pandemia da Covid-19: tecendo algumas possibilidades. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. esp., p. 205-221, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/53647/35501>>.

MAIA, A. A. C. et al. Estágio em psicologia escolar durante a pandemia COVID-19: narrativas (auto)biográficas. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 6, n. 1, p. 1-20, 2020. Disponível em: <<https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/480>>.

MAIA, M. D. S. A.; SILVA, D. G.; CASAGRANDE, A. L. A educação entre o caos pandêmico, tecnologia e política. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 15, n. 41, p. 217-234, 2020. Disponível em: <<https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/2483/2067>>.

MALAGGI, V. Tecnologia em tempos de pandemia: a educação a distância enquanto panaceia tecnológica na educação básica. **Criar Educação**, Criciúma, v. 9, n. 2, p. 51-79, 2020. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/6052/5400>>.

MANCEBO, D. Pandemia e educação superior no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, e4566131, 2020. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4566/1053>>.

MARCON, K. Inclusão e exclusão digital em contextos de pandemia: que educação estamos praticando e para quem? **Criar Educação**, Criciúma, v. 9, n. 2, p. 80-103, 2020. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/6047/5401>>.

MARQUES, J. D. Educação a distância no contexto da pandemia do Covid-19: uma alternativa democrática ou segregadora? **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. esp. II, p. 416-429, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/52294/35782>>.

MARTINI, R. G. Educomunicação e sustentabilidade: saúde psicossocial em contexto de pandemia de desinformação. **Criar Educação**, Criciúma, v. 9, n. 2, p. 162-187, 2020. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/6050/5754>>.

MARTINS, A.; CAVALCANTI, A. L. L. A.; DOURADO, A. C. S. Educar em tempos de incertezas: a implementação do ensino remoto na rede municipal de Floriano-Piauí. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 73-85, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18619/8704>>.

MARTINS, E. Famílias e escola em tempos de pandemia: faces das desigualdades educacionais em postagens do Facebook. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 627-643, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9132/4401>>.

MARTINS, J. E. Da estética do tempo mínimo à poética da pandemia máxima: epistemologia do minuto minimalista na rede social. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 1759-1789, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8661732>>.

MARTINS, V.; CASTRO, B. R.; TRANCOSO, M. V. Criações e percepções docentes no ensino remoto durante a pandemia de Covid-19: uma pesquisa com os cotidianos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. esp., p. 157-182, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51922/35495>>.

MATOS, S. R. L.; SCHULER, B. Arqueo-montagem da aula. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 63, p. 220-233, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/53936/36135>>.

MELLO, J. P.; VITORINO, A. J. R. Ensaio crítico sobre as possíveis estratégias adotadas para o enfrentamento ao fechamento das escolas provocado pela Covid-19: rede municipal de ensino de Campinas (SP) – Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 807-820, 2020. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/mello-vitorino.pdf>>.

MELO, C. V.; GONÇALVES, B. O. Narrativas “a contrapelo” de crianças camponesas em meio à pandemia da Covid-19. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, e33977, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/33977/28053>>.

MELO, K. S.; TOMAZ, A. Ensino remoto e as contradições no trabalho docente. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. esp., p. 12-35, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/52400/35478>>.

MERLADET, F.; REIS, G.; SÜSSEKIND, M. L. Ecologia de saberes, para adiar o fim da escola. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2017096, 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17096/209209213764>>.

MEZZARROBA, C.; DANTAS JÚNIOR, H. S. O que podemos e devemos aprender sobre a pandemia como professores? **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. esp. II, p. 466-489, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51916/35785>>.

MORAES, H. L. B. et al. De ensino presencial para o remoto emergencial: adaptações, desafios e impactos na pós-graduação. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 180-193, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9271/4137>>.

MORAIS, F. A. F.; BRITO, G. S. Alunos e a reconfiguração da presencialidade em tempos de cibercultura: análise de relatos em redes sociais sobre as dificuldades no ensino remoto em tempos de pandemia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. esp. II, p. 404-427, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/52233/35781>>.

MOURA, A. C.; CRUZ, A. G. Ensino superior e produtividade acadêmica em tempos de pandemia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. esp., p. 222-244, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51813/35692>>.

NASCIMENTO, B. I. S.; CARVALHO, I. V.; COSTA, F. A. G. A sala de aula no contexto de (Pós) pandemia: ressignificando conteúdos de Ciências a partir de textos escrevíveis. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 205-219, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18319/8711>>.



NASCIMENTO, E. P. S.; SILVA, R. C. O. Luz, câmera, (desumaniz)ação: entre o pedagógico e a manutenção da vida, o que é ser professor/a em tempos de pandemia? **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. esp. II, p. 74-92, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/52348/35763>>.

NASCIMENTO, J. P. S.; ARAÚJO, D. R. O direito social à educação superior brasileira em tempos de pandemia de Covid-19: uma leitura crítica dos editais de auxílio aos discentes da UFRJ. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 11, n. 2, p. 5-19, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/248756/37726>>.

NERY, P. G. Hora da roda: as experiências cotidianas das crianças no contexto da Pandemia. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, e36176, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/36176/29789>>.

NEZ, E.; MOROSINI, M. C. Programa institucional de internacionalização (PrInt): análises frente a uma pandemia. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 77-94, 2020. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10397/pdf>>.

NICODEMOS, A.; SERRA, E. Educação de Jovens e Adultos em contexto pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 871-892, 2020. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/nicodemos-serra.pdf>>.

NOLASCO-SILVA, L.; BIANCO, V.; DELGADO, M. F. A pedagogia do vírus: cotidianos e educações não presenciais. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. esp. II, p. 361-377, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/52263/35779>>.

NOZU, W. C. S.; KASSAR, M. C. M. Escolarização de crianças e adolescentes pantaneiros em tempos de Covid-19. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016193, 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16193/209209213445>>.

NUNES, C. A. R. A atuação do profissional de Educação Física e as novas dinâmicas das atividades físicas escolares e extraescolares: lições do tempo da pandemia. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 1602-1629, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8662104>>.

NUNES, E. A.; CARVALHO, R. F.; VIZOLLI, I. Direito à educação: gestão democrática e políticas públicas em tempo de pandemia/Covid-19 no Estado do Tocantins. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 5, e10680, 2020. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/10680/17963>>.

NUNES, P. G.; PANIAGO, R. N.; SARMENTO, T. A docência nos Institutos Federais em tempos pandêmicos: provocações teóricas. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 1-21, 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/rir/article/view/65342/35633>>.

OLIVEIRA, A. S. F.; ABREU, A. C.; OLIVEIRA, A. P. S. C. Em tempos de pandemia, luz, câmera e ação para a educação online: do discurso à prática desejada. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro,

ro, v. 6, n. esp. II, p. 430-446, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/52231/35783>>.

OLIVEIRA, C. A. G.; TIRIBA, L. Pandemia, crise de cuidados e democracia: o que aprender com quem cuida da vida? **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. esp., p. 36-57, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/52376/35482>>.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR, E. A. 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, 2020. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212/pdf>>.

OLIVEIRA, E. A. et al. Inquietações sobre educação e democracia em tempos de pandemia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. esp. II, p. 204-225, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51647/35770>>.

OLIVEIRA, F. V. et al. Aprendizagem baseada em problemas por meio da temática coronavírus: uma proposta para ensino de química. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 110-123, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8855/4132>>.

OLIVEIRA, J. B. A.; GOMES, M.; BARCELLOS, T. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 555-578, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/KphYGvLvmGSXhBTL5F6zfwm/?format=pdf&lang=pt>>.

OLIVEIRA, J. F. A. C.; FERNANDES, J. C. C.; ANDRADE, E. L. M. Educação no contexto da pandemia da Covid-19: adversidades e possibilidades. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 1-17, 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/rir/article/view/65753/35626>>.

OLIVEIRA, L. P. A. Racionalidade tecnológica e a educação dos corpos infantis em tempos de pandemia. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, e36330, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/36330/29428>>.

OLIVEIRA, M. R. Traços docentes nas superfícies curriculares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 63, p. 25-33, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/53842/36116>>.

OLIVEIRA, R. M.; CORRÊA, Y. Ensino de língua portuguesa com a mediação das tecnologias digitais em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 252-268, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18336/8714>>.

OLIVEIRA, R. N.; MILL, D. Teletrabalho docente, cultura digital e as transformações na legislação trabalhista. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 47-60, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/21854/19730>>.

OLIVEIRA, S. S.; SILVA, O. S. F.; SILVA, M. J. O. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 25-40, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9239/4127>>.

ORNELLAS, L.; ORNELLAS, M. L. Psicanálise, infância e educação infantil contemporânea em giros planetários. **Revista da FAEBA**, Salvador, v. 29, n. 60, p. 31-41, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/10495/7414>>.

ORSO, P. J. O novo coronavírus, a pedagogia histórico-crítica, a sociedade de classes e o internacionalismo proletário. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, e020048, 2020. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portalde-periodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1432/849>>.

OSTEMBERG, E.; CARRARO, M. R. S.; SANTOS, P. K. As tecnologias digitais na educação e nos processos educativos durante a pandemia do Covid-19: Relatos de professores. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, e38859, 2020. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/38859/26522>>.

PACHIEGA, M. D.; MILANI, D. R. C. Pandemia, as reinvenções educacionais e o mal-estar docente: uma contribuição sob a ótica psicanalítica. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 220-234, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18323/8712>>.

PAMPLONA, R. S.; OLIVEIRA, J. S. O uso panóptico da Covid 19 na educação: sentido, postura! Ligue a câmera, ligue os sentidos, desligue o coração, vamos estudar! **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 1-19, 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/rir/article/view/65970/35630>>.

PASCHOALINO, J. B. Q.; RAMALHO, M. L.; QUEIROZ, V. C. B. Trabalho docente: o desafio de reinventar a avaliação em tempos de pandemia. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 23, p. 113-130, 2020. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/44225/100485>>.

PAULO, J. R.; ARAÚJO, S. M. M. S.; OLIVEIRA, P. D. Ensino remoto emergencial em tempos de pandemia: tecendo algumas considerações. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 193-204, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18318/8737>>.

PEREIRA, M. V. et al. Avaliação na educação superior: limites e possibilidades de uma experiência. **Eccos**, São Paulo, n. 55, e18874, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/18874/8646>>.

PERES, M. R. Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 11, n. 1, p. 20-31, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/246089/36575>>.

PESSANHA, F. N. L.; MACEDO, N. A. Educação da pequena infância: (re)pensando limites e possibilidades diante de algumas inflexões impostas pela pandemia da Covid-19. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. esp., p. 339-359, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/52291/35727>>.

PILGER, A. S. A. D.; PORTO, A. P. T. Educação humanizadora e o poder da literatura em tempos de pandemia do Covid-19. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 21, n. 1, p. 47-62, 2020. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/3795/pdf>>.

- PIMENTEL, F. S. C.; SILVA JÚNIOR, L. C. F.; CARDOSO, O. A. O. Ações e estratégias educacionais em tempo de pandemia. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 93-109, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8987/4131>>.
- PINHO, M. J. S.; FERNANDES, K. M.; ROCHA-OLIVEIRA, R. Educação, tecnologias e Covid-19: o que nos dizem os estudantes. **Olhares – Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, Guarulhos, v. 8, n. 3, p. 97-111, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/11042/8127>>.
- PINTO, J. C.; VENTURIN, C.; COSTA, L. C. A formação continuada do (a) professor (a) em meio a pandemia do Covid-19. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 11, n. 1, p. 5-19, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/246465/36573>>.
- PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L. Entre a espera e a urgência: propostas educacionais remotas para crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus durante a pandemia da Covid-19. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2017126, 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17126/209209213775>>.
- PONTES, J. K. P. O.; PONTES, A. B. A TIC atuando como mediadora na educação superior brasileira durante a pandemia do Covid-19. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 1528-1543, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8659402>>.
- PORTO, R. M.; PEREIRA, J. C. L. A pandemia do coronavírus e os efeitos na educação: reflexões em curso. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. esp., p. 279-300, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/50615/35504>>.
- PRAZERES, M.; GIL, C.; LUZ-CARVALHO, T. Do presencial ao remoto emergencial: trânsitos da educação infantil na pandemia. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, e36364, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/36262/29682>>.
- PUCCI, B. A personalidade autoritária no Brasil em tempos de neoliberalismo e de coronavírus. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, e4538132, 2020. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4538/1174>>.
- PUGA, J. M.; MORAES, L. C. Táticas pandêmicas: ideologia e o fazer docente. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 63, p. 64-76, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/54029/36121>>.
- RAHME, M. M. F.; VIANA, A. F.; HENRIQUES, D. S. O. Processos formativos e extensão universitária: as ações da quarentena em foco. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. esp., p.183-204, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51920/35498>>.
- RAIC, D. F. F.; CARDOSO, M. C.; PEREIRA, S. A. C. A universidade pública em cenários neoliberais e fascistas: balbúrdias de resistência em tempos de Covid-19. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, e4556143, 2020. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4556/1071>>.

- RAMALHO, C. C. Educação democrática em tempos pandêmicos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. esp. II, p. 226-245, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51737/35771>>.
- RAPOSO, R. R. Quatro aulas e a experiência da pandemia. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 1831-1849, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8661274>>.
- REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. C. A exclusão e seus desdobramentos oriundo de uma pandemia: reflexões a partir do movimento por uma escola inclusiva para estudantes com deficiência. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. esp., p. 139-156, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51349/35493>>.
- RIBEIRO, A. E. F. Letramento digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. esp.2, p. 446-460, 2020. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10757/pdf>>.
- RIPA, R. Reflexões interdisciplinares sobre a pandemia da Covid-19: um relato de experiência do ciclo de palestras online. **Criar Educação**, Criciúma, v. 9, n. 2, p. 6-28, 2020. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/6042/5386>>.
- RODRIGUES, W. Os papéis sociais da escola pública em tempos de pandemia. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 21, n. 1, p. 98-111, 2020. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/3742/pdf>>.
- RONDINI, C. A.; PEDRO, K.; DUARTE, M. C. S. Pandemia da Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085/4128>>.
- SALDANHA, L. C. D. O discurso do ensino remoto durante a pandemia de Covid-19. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 124-144, 2020. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/8701/47967205>>.
- SALES, M. R.; NASCIMENTO, D. S. Educação é um direito de todos? Os desafios da prática docente nas periferias em tempos de pandemia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. esp. II, p. 18-31, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/52369/35759>>.
- SALES, P. A. S. A leitura literária no/pelo livro didático: desafios à prática docente em tempos pandêmicos. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 1-19, 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/rir/article/view/65485/35628>>.
- SALES, S. R.; EVANGELISTA, G. R. Amor, coragem! dilemas e possibilidades na relação com estudantes em tempos de pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 858-875, 2020. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1198/pdf>>.
- SALVAGNI, J.; WOJCICHOSKI, N.; GUERIN, M. Desafios à implementação do ensino remoto no ensino superior brasileiro em um contexto de pandemia. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, e38898, 2020. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/38898/26518>>.

SANTANA, C. L. S.; SALES, K. M. B. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia Covid-19. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 75-92, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9181/4130>>.

SANTANA, C. 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/debateseducacao/article/view/10308/pdf>>.

SANTANA, L. S. et al. A arte de reinventar a educação e o papel da cibercultura em tempos de distanciamento social. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. esp., p. 301-324, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/52268/35505>>.

SANTO, E. E.; LIMA, T. P. P. Formação continuada para tecnologias digitais em tempos de pandemia: percepções docentes sobre o curso Google Sala de Aula. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 283-297, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18355/8716>>.

SANTOS, C. M.; SILVA, J. P.; PAIVA, J. Novos espaços de afeto e cuidado em tempos de isolamento social. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. esp., p. 98-115, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51915/35491>>.

SANTOS, J. D. A.; SANTOS, M. E. A.; MEZZARROBA, C. Um olhar pedagógico sobre a pandemia e seus efeitos à educação. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 1497-1527, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8661568>>.

SANTOS, L. V.; LAGARES, R.; SILVA, M. L. A. Nova gestão pública e redes de governança como sentido na gestão da educação tocantinense nas circunstâncias da pandemia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. esp., p. 360-378, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/52418/35510>>.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289/209209213529>>.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação: o desmonte nacional. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, e020063, 2020. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463/858>>.

SCHLINDWEIN, L. M.; TRINDADE, P. S.; LEAL, G. K. S. Infância e pandemia: conhecimento nas ondas do rádio em Parintins/AM. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, e33999, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/33999/28066>>.

SCHROER, J.; CHERON, C.; BERUTE, G. S. Entre o direito que se vive e o que se ensina: frente à pandemia, uma recusa à lógica da modernidade. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, e39398, 2020. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/39398/26515>>.



SHIMAZAKI, E. M.; MENEGASSI, R. J.; FELLINI, D. G. N. Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015476, 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15476/209209213432>>.

SILVA JUNIOR, A. O.; FÉLIX, J.; COUTO, E. S. Amor, sexo e distância física: pedagogias do *webnamoro* na pandemia da Covid-19. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 58, e-21741, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/21741/13360>>.

SILVA, A. C. O.; SOUSA, S. A.; MENEZES, J. B. F. O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 298-315, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18383/8717>>.

SILVA, A. J. C.; CRUZ, S. R. M.; SAHB, W. F. Entre o ideal e o possível: caminhos de formação docente por meio das rodas de conversa on-line. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 348-366, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18701/8720>>.

SILVA, C. C. F.; FREITAS, L. G. Remoto, mas não distante: a reinvenção do ensino na Educação Superior em tempos de Covid-19. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 382-395, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18828/8722>>.

SILVA, F. E. G. S.; CERIGATTO, M. P. Dilemas educacionais: domínio tecnológico, saber e a crise de desempenho em meio à pandemia. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 1414-1437, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8661969>>.

SILVA, F. R.; SILVA, A. A. Ensino remoto e educação em tempos de pandemia do novo coronavírus no Brasil: aproximação crítica sobre os impactos no ensino-aprendizagem. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 2, n. 24, p. 87-109, 2020. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/60170/162527>>.

SILVA, J. R.; GILBERTO, I. J. L. Formação docente e tecnologia: uma sinergia necessária. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 12, n. 28, p. 810-820, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1062/886>>.

SILVA, K. C. B.; ALCANTARA, K. C. G. M. A (in)corporeidade do professor em tempos de pandemia e educação à distância. **Revista da FAEBA**, Salvador, v. 29, n. 60, p. 102-116, 2020. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/10526/7437>>.

SILVA, K. F. W.; BINS, K. L. G.; ROZEK, M. A educação especial e a COVID-19: aprendizagens em tempos de isolamento social. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 124-136, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8914/4133>>.

SILVA, L. C. CEASM: a escola com partido. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. esp. II, p. 447-465, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/52452/35784>>.

SILVA, L. L.; FOLLADOR, K. J. Reinventando a Educação Infantil em tempos de Covid-19: as medidas pedagógicas implementadas no município de Guarulhos/SP. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 235-251, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18335/8713>>.

SILVA, M. A.; SILVA, E. F. Para onde vai o direito à educação em tempos de pandemia? **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. esp. II, p. 185-203, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51884/35773>>.

SILVA, R. R. D. Entre a compulsão modernizadora e a melancolia pedagógica: a escolarização juvenil em tempos de pandemia no Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015475, 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15475/209209213431>>.

SILVA, S. P. Impactos do governo Bolsonaro em tempos de coronavírus no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, e4355145, 2020. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4355/1064>>.

SILVA, P. J.; LIMA, A. B. O oportunismo neoliberal na pandemia de 2020: a nova morfologia da educação e a superexploração do trabalho docente. **Movimento – Revista de Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 286-312, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/42973/27658>>.

SOARES, L. V.; COLARES, M. L. I. S. Educação e tecnologias em tempos de pandemia no Brasil. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 19-41, 2020. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10157/pdf>>.

SOARES, T. L. F. S.; SANTANA, I. S.; COMPER, M. L. C. Ensino remoto na pandemia de Covid-19: lições aprendidas em um projeto de extensão universitário. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 35-48, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18396/8702>>.

SOBRINHO JUNIOR, J. F.; MORAES, C. C. P. A Covid-19 e os reflexos sociais do fechamento das escolas. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 128-148, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18249/8708>>.

SOUZA, C. M. P.; PEREIRA, J. M.; RANKE, M. C. J. Reflexos da Pandemia na evasão/abandono escolar: a democratização do acesso e permanência. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 5, e10844, 2020. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/10844/17977>>.

SOUZA, E. C.; RAMOS, M. D. P. Trabalho docente em escolas rurais: pesquisa e diálogos em tempos de pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 806-823, 2020. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1204/pdf>>.

SOUZA, E. Escolas do campo e o ensino remoto: vozes docentes nas mídias digitais. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 30, p. 1-18, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3753>>.

SOUZA, E. M. F.; FERREIRA, L. G. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da pandemia Covid 19. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 13, n. 32, e-14290, 2020. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14290/11111>>.

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, e2016303, 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16303/209209213524>>.



SOUZA, M. A. S.; BEMVENUTO, V. S. Entre silêncios e virtualidades surgem encontros: costurando o cuidado de si e a educação do sensível. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. esp. II, p. 32-47, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/50634/35760>>.

SOUZA, M. N.; GUIMARÃES, L. M. S. Vulnerabilidade social e exclusão digital em tempos de pandemia: uma análise da desigualdade de acesso à internet na periferia de Curitiba. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. esp. II, p. 279-302, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51097/35775>>.

TEIXEIRA, M. M.; COUTO JUNIOR, D. R. Deu ruim na *hashtag!* Bots e pandemia de *fake news* em tempos de Covid-19: o caso #fechadocombolso(l)naro. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. esp. II, p. 321-340, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51544/35777>>.

TIBALLI, E. F. A. Crise da sociedade, crise da educação: desafios políticos e perspectivas pedagógicas para a educação escolar. **Educativa**, Goiânia, v. 23, p. 1-14, 2020. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/8749/4972>>.

TORRES, J. P.; BORGES, A. A. P. Educação especial e a Covid-19: o exercício da docência via atividades remotas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 824-841, 2020. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1205/pdf>>.

VASQUES, D. G.; OLIVEIRA, V. H. N. Iniciação científica na pandemia: uma análise dos estudos remotos ao ensino fundamental. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 164-179, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9084/4136>>.

VEIGA-NETO, A. Mais uma lição: sindemia covídica e educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109337, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/FtpkV5RY3Q64nvBdvxbSXwg/?format=pdf&lang=pt>>.

VENTURA, L. Invocações do mito em meio a pandemia da covid-19: a filosofia entre o feiticeiro e prometeu. **Criar Educação**, Criciúma, v. 9, n. 2, p. 29-50, 2020. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/6043/5399>>.

VERCELLI, L. C. A. Aulas remotas em tempos de Covid-19: a percepção de discentes de um programa de mestrado profissional em educação. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 47-60, 2020. Disponível em: <<https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/932/745>>.

VIEIRA, A. A.; SOUZA, C. J. A utilização das tecnologias assistivas para alunos surdos em tempos de pandemia: um estudo introdutório. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 1-25, 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/rir/article/view/65382/35629>>.

VIEIRA, C.; COIMBRA, S. G. B. O conceito de criatividade docente: demandas urgentes para tempos de ausências. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. esp., p. 884-896, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54574/32542>>.

VIEIRA, L. M. F.; FALCIANO, B. T. Docência na educação infantil durante a pandemia: percepções de professoras e professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 788-805, 2020. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1224/pdf>>.

WENCZENOVICZ, T. J. Ensino a distância, dificuldades presenciais: perspectivas em tempos de Covid-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 1750-1768, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13761>>.

XAVIER, C. R. P.; MACHADO, M. F. R. C. Contribuições da disciplina Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem no processo de formação de mestrandos da Educação Profissional e Tecnológica: aprendizagens múltiplas em cenários de pandemia. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 24, p. 250-272, 2020. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/60208/162278>>.

ZORDAN, P.; ALMEIDA, V. D. Parar pandêmico: educação e vida. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015481, 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15481/209209213435>>.

# 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 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)